



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Amanda de Sousa Pestana

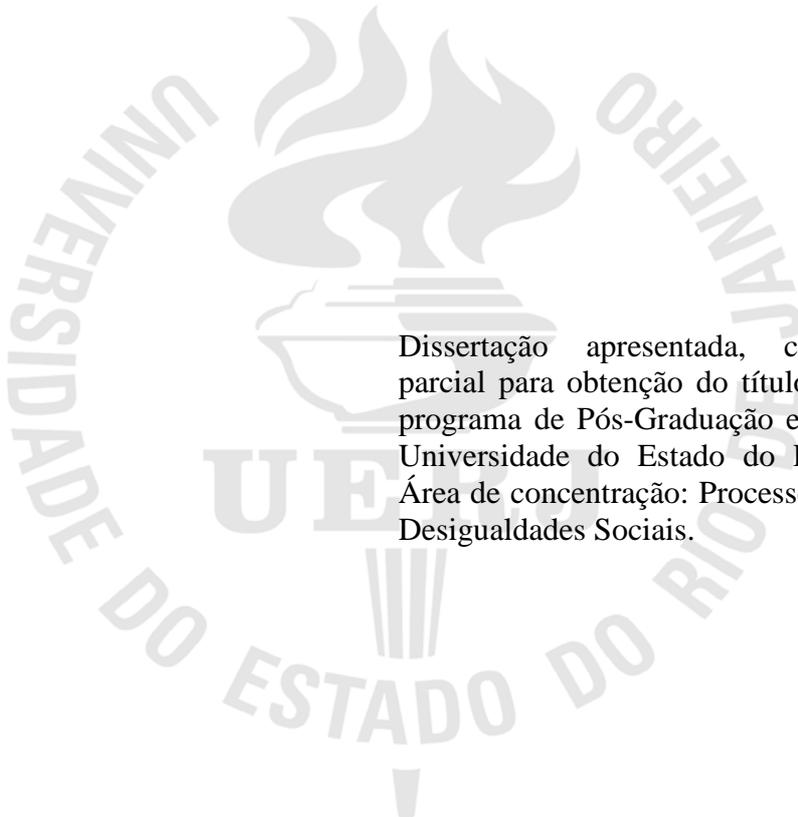
**O Lugar e o Protagonismo das Infâncias na passagem da Educação Infantil
para o Ensino Fundamental**

São Gonçalo

2020

Amanda de Sousa Pestana

**O Lugar e o Protagonismo das Infâncias na passagem da Educação Infantil
para o Ensino Fundamental**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

P476 Pestana, Amanda de Sousa.
TESE O lugar e o protagonismo das infâncias na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental / Amanda de Sousa Pestana. – 2020. 139f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mairce da Silva Araújo
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação básica - Teses. 2. Infância. 3. Leitura. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 371

CRB/7 - 4624

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Amanda de Sousa Pestana

**O lugar e o protagonismo das infâncias na passagem da Educação Infantil
para o Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 13 de abril de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Cristiana Callai de Souza
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof.^a. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Heloisa Josiele Santos Carreiro (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Maria José que, embora ausente materialmente, está presente em todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida que me possibilita encontros, afetos, aprendizagens, choros, alegrias e recomeços.

Aos espíritos de luz que renovam em mim a capacidade interior para o crescimento e vigor espiritual, a busca do equilíbrio e a paciência, não me permitindo entregar-me ao desânimo diante das minhas fraquezas e das adversidades do mundo físico.

À minha filha Fernanda, amor genuíno e incondicional.

Aos familiares e amigos queridos por sempre torcerem pela minha felicidade e realização.

À minha querida orientadora Mairce da Silva Araújo pelas interlocuções, por todo apoio e tempo despendidos e por ter sido tão companheira nas discussões e ampliações de horizontes.

Às minhas amigas que não apenas incentivaram a inscrição neste programa, mas que me apoiaram em situações tão adversas que atravessaram a trajetória da vida durante o pesquisar- viver.

Aos meus queridos colegas dos Grupos de Pesquisa GPAL e ALMEFRE, Isabele, André, Danusa, Daniel, Roberta, Phellipe, Martinha, Rutyê, Alessandra, Bernadete, Ingrid, Cintia, Regina, Jane, afetuosos e solidários e coautores na construção dessa pesquisa e na escritura deste texto.

Às professoras da Escola Municipal Sebastiana Gonçalves Pinho que não apenas me ajudaram nas reflexões desta pesquisa, mas que ajudam a reflexão cotidiana do meu ser-fazer.

Às professoras Maria Tereza Goudard Tavares e Cristiana Callai de Souza pelas fundamentais contribuições na banca de qualificação, além de toda disposição para estar comigo neste momento de diálogo com a pesquisa.

À professora Jacqueline Morais que contribuiu amorosa e significativamente na minha pesquisa até seu desencarne repentino, nos deixando saudades, mas também muita esperança na educação pública.

À professora Heloisa Carreiro pelo aceite do convite para ser parte da banca e pelas contribuições finais, mas nem por isso menos importantes e potentes.

À Universidade Estadual do Rio de Janeiro e todos seus professores por resistirem e se fortalecerem como um espaço coletivo e democrático para o ensino público.

Às crianças, que nos interrogam e nos provocam a pensar outras maneiras de caminhar na Educação e de enxergar o mundo.

Existe uma escola grande como o mundo. Nela ensinam mestres e professores, advogados, pedreiros, televisores, jornais, cartazes de rua, o sol, os temporais, as estrelas. Esta escola é o mundo inteiro como é grande: abra os olhos e você também poderá ser aprovado.

Gianni Rodari

RESUMO

PESTANA, Amanda. *O lugar e o protagonismo das infâncias na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2020.

Compreendendo a articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental como uma questão que ainda precisa ser discutida, mesmo já passados pouco mais de quatorze anos da promulgação da lei que definiu o Ensino Fundamental de nove anos, este estudo visa contribuir para a ampliação das reflexões sobre as singularidades das infâncias e suas implicações no processo de passagem entre essas etapas da Educação Básica e também sobre os processos de ensino de leitura e escrita que atravessam e sustentam práticas pedagógicas em ambas as etapas. O esforço nesta pesquisa caminha no sentido de interrogar algumas práticas pedagógicas da alfabetização, que acontecem no 1º ano do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva de que a infância não se encerra aos seis anos de idade, e, desse modo, refletir sobre o espaço que aí vai sendo dado para o lúdico, para a criatividade, para a participação das crianças pequenas. Nesse percurso, busca-se dialogar com as contribuições da Sociologia da Infância e com a perspectiva discursiva de alfabetização que, entre outras questões, procuram romper com o paradigma da criança como “um vir a ser” e que as reconhecem como sujeitos históricos, sociais e culturais. Busca-se também compreender como as pedagogias participativas (Oliveira- Formosinho, 2007) e a construção de um currículo narrativo (Goodson, 2007) contribuiriam para que a escolarização das crianças não separe a mente do corpo e a vida da escola. Acompanhando um grupo de crianças durante a articulação da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental foram reveladas expectativas e concepções de escola histórica e culturalmente majoradas nos cotidianos das escolas, mas também foram anunciadas outras expectativas que nos mobilizam a pensar na articulação entre ambas as etapas da Educação Básica, não como uma preparação para o alijamento de experiências lúdicas e autorais, mas uma articulação que impeça a ruptura de uma perspectiva de educação centrada na criança.

Palavras-chave: Infâncias. Leitura e escrita. Transição. Educação Básica.

ABSTRACT

PESTANA, Amanda. *The place and role of childhood in the transition from early childhood education to primary education*. 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2020.

Understanding the articulation between Early Childhood Education and the early years of Elementary Education as an issue that still needs to be discussed, even after a little more than 14 years after the enactment of the law that defined 9-year elementary education, this study aims to contribute to the expansion of reflections on the singularities of childhoods and their implications in the transition process between these stages of Basic Education and also on the processes of teaching reading and writing that go through and sustain practices in both stages. The effort in this research is aimed at interrogating some pedagogical literacy practices, which take place in the 1st year of elementary school, from the perspective that childhood does not end at 6 years of age and, thus, reflect on the space that there it is given to playfulness, to creativity, to the participation of young children. In this way, we seek to dialogue with the contributions of the Sociology of Childhood and with the discursive perspective of literacy that, among other issues, seek to break with the paradigm of the child as a becoming and who recognize them as historical, social and cultural subjects . It also seeks to understand how participatory pedagogies and the construction of a narrative curriculum would contribute so that children's schooling does not separate the mind from the body and the life of the school. Accompanying a group of children during their transition from early childhood education to the 1st year of elementary school, expectations and conceptions of historical and culturally enhanced schools were revealed in the daily lives of schools, but other expectations were also announced that mobilize us to think about the articulation between them stages of Basic Education, not as a preparation for jettisoning playful and authoring experiences, but an articulation that prevents the rupture of a child-centered education perspective.

Keywords: Childhood. Reading and writing. Transition. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Objetivos de aprendizagem da BNCC.....	40
Figura 2 -	Charge Adolescência	45
Figura 3 -	A escolarização da infância.....	69
Figura 4 -	Desenho de Pedro – Como você acha que vai ser a nova escola?.....	83
Figura 5 -	Desenho de Sophia – Como você acha que vai ser a nova escola?.....	84
Figura 6 -	Desenho de Tadeu – Como você acha que vai ser a nova escola?.....	85
Figura 7 -	I Atividade realizada pela professora Juliana	87
Figura 8 -	II Atividade realizada pela professora Juliana.....	89
Figura 9 -	Trecho Projetos Animais.....	99
Figura 10 -	Desenho de Miguel.....	103
Figura 11 -	I Conversa com a professora Rosa	106
Figura 12 -	II Conversa com a professora Rosa	107
Figura 13 -	Charge “As prisões”	112
Figura 14 -	Desenho de Gustavo	113
Figura 15 -	Desenho de Isadora.....	113
Figura 16 -	I Poesia de Rafael	124
Figura 17 -	II Poesia de Rafael.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMEFRE	Grupo de Estudos e Pesquisas Alfabetização, Memória, Formação Docente, Relações Étnico-raciais
EDI	Espaço de desenvolvimento infantil
GPALE	Grupo de Pesquisa e Estudos Alfabetização, Leitura e Escrita
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA.....	11
1	MEMÓRIAS QUE INTERROGAM AS PRÁTICAS COTIDIANAS COM AS CRIANÇAS E QUE CONTRIBUÍRAM PARA A MINHA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	17
2	TRANSIÇÃO? ARTICULAÇÃO? PASSAGEM? INSERÇÃO? CONCEITOS QUE CARREGAM CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS.....	30
2.1	O que dizem os documentos oficiais sobre a “transição”?.....	33
2.2	Há espaço para ser criança após seu ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental?.....	42
2.2.1	<u>De crianças a alunos/as: escolarização que reduz o indivíduo à mão que escreve?.....</u>	44
2.3	As 99 linguagens e o protagonismo da criança no Ensino Fundamental.....	51
2.4	A escolarização da linguagem escrita e a escolarização das infâncias.....	55
2.5	Uma proposta de alfabetização centrada na criança.....	61
3	OUTROS MOVIMENTOS DA PESQUISA: SITUAÇÕES DO COTIDIANO QUE NOS FALAM SOBRE AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO COM AS INFÂNCIAS.....	68
3.1	Orelhas verdes e escuta sensível: buscando ferramentas para ouvir as crianças.....	75
3.2	Aprendendo com as orelhas verdes de criança a captar a poesia do cotidiano.....	78
3.3	Um mergulho no cotidiano escolar: buscando ouvir as crianças a partir das professoras.....	82
4	A ESCOLA: CAMPO DE ATRAVESSAMENTOS ENRIQUECEDORES NA TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	91
4.1	Escutar, ver, sentir, cheirar, ler as infâncias na escola.....	109
4.1.1	<u>Brincar no Ensino Fundamental?.....</u>	121
	CONCLUSÕES INTERROGATIVAS.....	127
	REFERÊNCIAS.....	132

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA

*Que vai ser quando crescer?
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer?
 Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
 Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
 Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
 Carlos Drummond de Andrade*

“O que você vai ser quando crescer?”, o poema de Drummond de Andrade me instigou a pensar sobre a pergunta que frequentemente se faz às crianças. Questão que geralmente vem acompanhada de uma lista de possibilidades: Professor? Motorista? Médico? Advogado? Engenheiro? Arquiteto? O que uma criança deseja ser na vida adulta ainda parece ser uma questão da vida contemporânea.

Se a pergunta induz à ideia de que crescer é assumir uma profissão, a criança de Andrade (1992) desconfia dessa certeza, daí o questionamento do poeta: “a gente só principia a ser quando cresce?” Ter um corpo, um nome, um jeito, uma história, desejos e opiniões em si já não caracterizam a existência de um sujeito?

Na sensibilidade, que caracteriza poetas e cronistas, como Drummond de Andrade, uma pergunta corriqueira e banal, sendo sabatinada, vai desnudando uma concepção de infância que permanece presente nos tempos atuais: a criança como “um vir a ser” e, conseqüentemente, a infância como um período de maturação. Ou, como nos diz Sarmiento (2007), uma visão sobre a criança, característica da modernidade, que parte de sua incompletude, do que lhe falta para se tornar um adulto. “A infância consagrando-se como a idade da não razão, do não trabalho e da não infância” (SARMENTO, 2007, p. 33).

O poema me fez recordar de outro episódio do cotidiano em que “o vir a ser” de uma criança também me provocou a pensar os sentidos socialmente atribuídos à infância.

Em uma tarde de sábado, com a TV ligada enquanto fazia tarefas diversas em casa, um quadro do programa de entretenimento me chamou a atenção: o apresentador mostrava um projeto social que oferecia artes marciais e lutas para crianças e jovens do subúrbio. Ao encontrar um menino, o apresentador lhe faz a famosa pergunta: “*O que você quer ser quando crescer?*” O menino prontamente responde: “*Já estou sendo lutador de muay tay.*”.

O gerundismo da resposta do pequeno lutador, muitas vezes criticado e considerado como vício de linguagem, parece revelar que aquele menino sente o futuro como o hoje. Ele não será lutador de *muay tay* quando crescer. Ele já é. O gerúndio “estou sendo” transforma o presente em algo dinâmico, sem necessariamente ser evolutivo. A resposta da criança nos revela os muitos sentidos do *ser criança* que circulam entre nós.

A resposta do pequeno lutador nos faz pensar, igualmente, no processo de adultização acelerado produzido na sociedade contemporânea. São cada vez mais frequentes: o pastor mirim, os programas de TV que selecionam as crianças prodígios que cantam, dançam, fazem música, desfilam ... O filme *Pequena Miss Sunshine* (2006) nos faz refletir sobre os desejos e sonhos imaginados *para* as crianças e não *pelos* crianças. O filme americano narra a história da pequena Olive, selecionada para participar de um concurso de beleza e nos provoca a olhar para a sensualidade infantil ensaiada, para a vaidade e consumo exacerbados, para a preocupação com o reconhecimento social, para a imitação de comportamentos de adultos, nos fazendo refletir sobre os padrões de comportamento e de beleza que nossa sociedade tem determinado, inclusive no universo infantil.

As histórias de Olive e do pequeno lutador de muay tay me ajudam a tensionar a lógica do *vir a ser*. Na contramão dessa lógica, apoio esta pesquisa em referenciais que reconhecem a criança como um sujeito de direito. Desse modo, entendendo a criança como um indivíduo que tem corpo, nome, história, desejos e opiniões, elejo o gerúndio, mais do que um tempo verbal, como uma forma de olhar/ouvir/dialogar com as crianças, sujeitos da pesquisa, e também para pensar a própria pesquisa, no sentido de entendê-la como um processo que me aproxima de respostas às questões pesquisadas, porém respostas sempre provisórias (COSTA, 2007).

A questão do vir a ser, muitas vezes, está presente também na educação da criança na Educação Infantil quando esta é vista como uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, sendo também uma questão que se coloca como central no processo de articulação entre as duas etapas. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é, culturalmente, um marco na vida das crianças, tanto que algumas escolas realizam as tradicionais

“formaturas” da Educação Infantil. Seria essa despedida uma despedida da infância? Sendo assim, a articulação entre ambas etapas se anuncia como uma questão central desta pesquisa.

No Brasil, a atual estrutura do sistema educacional regular, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996), consiste na Educação Básica, que possui a seguinte estrutura: Educação Infantil, responsável pela educação e cuidado de crianças de 0 a 5 anos de idade; Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória para crianças de 6 a 14 anos e o Ensino Médio e a etapa final da Educação Básica para jovens de 15 a 17 anos. Até 2013 apenas o Ensino Fundamental era obrigatório. Em 2013 foi feita uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) através da Lei no 12.796/13, antecipando a obrigatoriedade da entrada das crianças na escola para quatro anos de idade.

A lei 12.796/13 e o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental ampliaram o debate acerca da articulação entre as duas etapas da Educação Básica. Investigar como as crianças de cinco a seis anos veem esse processo de passagem entre um e outro segmento é um dos objetivos centrais dessa pesquisa.

Em um primeiro levantamento sobre a questão da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental encontrei diversas pesquisas que trouxeram diferentes abordagens sobre a questão, e que serão discutidas posteriormente: Motta, (2010); Moss, (2011); Kramer, (2006), Neves, Gouvêa e Castanheira (2011). Assim foram identificados temas recorrentes em algumas delas, tais como: Educação Infantil de cunho preparatório; Antecipação do processo de escolarização da criança; O tempo da brincadeira na alfabetização; Prontidão para alfabetização, dentre outros.

Do ponto de vista metodológico, múltiplas veredas foram percorridas. Optamos por uma pesquisa qualitativa que se valeu de algumas ferramentas como a observação participante, caderno de campo e uma imersão no campo de pesquisa através da participação direta no cotidiano da escola envolvida na investigação. Nesse sentido, o material empírico da pesquisa emergiu nas rodas de conversas, nas brincadeiras com as crianças, nas atividades de rotina propostas pelas professoras, nos corredores da escola e na análise dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico na escola em que realizei a pesquisa.

Minha inserção entre o grupo de crianças do 1º ano ocorreu de forma natural, já que a minha participação nas atividades era algo comum e rotineiro antes da pesquisa. Não queria que elas se sentissem observadas ou como objetos de pesquisa. Várias situações, inclusive, foram observadas e registradas em momentos em que eu não estava lá para procurar por respostas, mas apenas para estar com elas. O espaço/tempo para as rodas de conversas com as crianças da Educação Infantil foi pensado em diálogo com a professora regente e a sala de

aula foi o espaço escolhido. Combinei com a professora que ela conversaria com as crianças antes de eu entrar na sala para realizar a Roda. Eu mesma estive na sala anteriormente para anunciar meu desejo de conversar com elas, que gostaram e aceitaram a proposta. De fato, não me preocupei em mostrar às crianças que minha intenção com aquelas rodas e minha inserção no grupo do 1º ano teria como propósito a realização de uma pesquisa sobre o que elas esperavam ou achavam do 1º ano. Imaginei que assumir aquele momento de escuta sensível à um momento de pesquisa fosse menos importante nessa relação, mesmo compreendendo as questões levantadas por Kramer (2002) sobre autoria e participação das crianças nas pesquisas. Desse modo, optei por não revelar os nomes verdadeiros das crianças.

A decisão de não revelar os nomes das professoras foi feita em parceria com as próprias e a versão preliminar desta dissertação foi compartilhada com elas e com a direção da escola. Assumimos então desta forma, uma pesquisa do coletivo da escola e não sobre a professora Ane ou Rosa, por exemplo.

O desafio teórico-metodológico de pesquisar com as crianças, além das questões apontadas anteriormente, me trouxe questões que até então eu não tinha pensado:

Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele... Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método (AMORIM, 2004, p. 31).

As crianças trouxeram algumas respostas, muitas questões, mas também encontrei respostas onde não esperava. Encontrei também perguntas que não eram, de modo direto, relacionadas à pesquisa. Suspeito que algumas destas perguntas não surgem para dar conta de uma pesquisa, mas para movimentar meu olhar crítico às experiências que me indicarão outras perguntas e outras respostas.

Sendo assim, a observação participante e o olhar e a escuta atentos fizeram com que eu pudesse ir ao encontro desses muitos outros. Fizeram também com que eu encontrasse os outros em mim mesma. Traduzir esses outros exigiu de mim como pesquisadora um olhar ampliado, como ressalta Delalande (2011):

As pesquisas sobre a infância não estão desconectadas do lugar de investigação de onde se extraem seu material. Os próprios atores sociais, quais sejam os professores das escolas escolhidas para o campo e os pais dos alunos (as), às vezes levam o pesquisador a integrar as suas análises em problemáticas sociais que ele não tinha previsto (p. 72).

Trago também para o diálogo com esta pesquisa as narrativas de professoras da Educação Infantil produzidas durante uma formação por mim coordenada. Por fim, a análise de alguns documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009), os Referenciais Curriculares Municipais de Niterói (2010) e o Projeto Político Pedagógico (2017) da escola se fez necessária para dar uma base mais sólida para a reflexão. A *escuta sensível*, na perspectiva proposta por Barbier (2007), bem como a *compreensão ativa*, inspirada em Bakhtin (1992) foram conceitos epistêmicos fundamentais para a pesquisa.

O uso do caderno de campo e o registro de situações vivenciadas no cotidiano escolar, provocadoras de reflexão sobre o processo pedagógico, tem se configurado, ao longo de minha experiência docente, como um espaço de formação. Para a pesquisa em processo, tornou-se uma importante fonte de dados, ao permitir-me pensar questões diretamente relacionadas com o objeto da pesquisa.

A organização da dissertação segue a seguinte estrutura: no trecho introdutório *Memórias que interrogam as práticas cotidianas com as crianças e que contribuíram para a minha formação profissional*, trago minhas memórias de infância e de docente, deixando-me afetar pelo processo de rememoração que me provoca a pensar e repensar sobre os temas discutidos. Descrevo também algumas experiências que incitaram a debruçar-me sobre o tema desta pesquisa. Memórias interrogativas que mobilizaram tal pesquisa.

No segundo capítulo intitulado *Transição? Articulação? Passagem? Inserção? Conceitos que carregam concepções de infâncias* trago reflexões sobre o termo “transição”, utilizado inicialmente no projeto de pesquisa para me referir à articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, repensado a partir das provocações feitas na banca de qualificação e a partir das perspectivas discutidas por Moss (2011).

Faço também uma análise dos documentos que implementaram e organizaram o Ensino Fundamental de nove anos, além de documentos mais atuais que problematizam a questão da articulação entre ambas etapas, dando destaque à reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular (2017), que tanto assume a transição como um desafio, como propõe um currículo fragmentado e uma concepção frágil de leitura e escrita. Neste capítulo também inicio a discussão sobre as concepções de infâncias historicamente construídas, com destaque para a que sustenta esta pesquisa: criança com ser social, cultural, protagonista e autora. Retomo a pesquisa feita por Motta (2010), problematizando a transformação das crianças em alunos. Através das conceituações feitas por Oliveira-Formosinho (2007) sobre dois modos de

fazer pedagogia, tensiono uma reflexão sobre participação e autoria das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Neste mesmo capítulo, as concepções de alfabetização serão enfocadas, considerando que o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita é uma questão central no processo de articulação entre ambas as etapas. Já no capítulo *Outros movimentos da pesquisa: situações do cotidiano que nos falam sobre as concepções de trabalho com as infâncias* aponto os caminhos trilhados na pesquisa e a tentativa inicial de dialogar com as vozes das crianças, discorrendo sobre o conceito de “escuta sensível”. Dialogo também com professoras da Rede Municipal de Niterói em uma primeira tentativa de problematizar a questão. Anunciando alguns caminhos iniciantes dou destaque também à importância do caderno de campo para a tessitura dos fios que a sustentam. Prossigo neste mesmo capítulo trazendo as vozes das crianças, presentes em diferentes linguagens, sendo o desenho uma delas, na tentativa de deixar ecoar seus anseios, expectativas, medos e representações em relação ao processo de articulação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

No capítulo *A escola: campo de atravessamentos enriquecedores na trajetória da pesquisa* me dedico a problematizar e a interpretar os dados empíricos, buscando compreender e dialogar com as expectativas das crianças sobre suas passagens para o Ensino Fundamental.

O capítulo final, intitulado *Conclusões interrogativas*, traz algumas conclusões que não encerram a discussão sobre o tema central da pesquisa e aqueles que o atravessam, mas que nos dão pistas da importância do estreitamento entre as perspectivas que norteiam o trabalho entre ambas as etapas.

Por fim, esta dissertação, concebida sob a perspectiva das indagações, ancorada em um movimento que parte de interrogações provocadas pelo *esverdeamento* das minhas orelhas e pela escuta sensível às tensões dos cotidianos, mais do que respostas para situações de pesquisa, se propõe a provocar o leitor e a mim mesma, a buscar nos diferentes cotidianos anúncios e possibilidades para uma articulação entre duas etapas da Educação Básica centrada no protagonismo das infâncias nas escolas.

1 MEMÓRIAS QUE INTERROGAM AS PRÁTICAS COTIDIANAS COM AS CRIANÇAS E CONTRIBUEM PARA A MINHA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

*Preciso ser um outro para ser eu mesmo.
Sou grão de rocha. Sou o vento que a desgasta.
Mia Couto*

Os versos de Mia Couto reafirmam para mim a importância do outro na constituição do sujeito que fui me tornando em minhas trajetórias. É na interação social, no diálogo com os outros, que vamos nos constituindo como pessoas e profissionais. Refletir sobre histórias e pessoas que cruzaram meu caminho, deixando marcas singulares é o objetivo desta narrativa aqui iniciada. Para Bakhtin (1992) é preciso o outro para que o eu possa reconhecer-se em sua singularidade. Para o autor esta singularidade é constituída pelo contexto histórico, político, social, cultural.

Das experiências que deixaram tais marcas em meu caminho e me mostraram um outro que em mim habita, que vão constituindo a minha subjetividade, o trabalho com as crianças pequenas tem ocupado um lugar significativo na minha trajetória profissional e pessoal.

Assim, o objetivo inicial da pesquisa que me trouxe ao “Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais” da Faculdade de Formação de Professores da UERJ foi movido pelo desejo de investigar questões que atravessam a trajetória de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que foram em mim despertadas como eco das vozes das crianças que interrogaram o meu fazer pedagógico. Dar os primeiros passos na direção dessa investigação pareceu exigir de mim, antes de tudo, uma rememoração de minhas trajetórias como aluna e como profissional das infâncias, em busca de compreender melhor o papel formativo de tais interrogações na constituição da profissional que hoje me tornei e ainda venho me constituindo.

Rememorar experiências que me atravessaram (LARROSA, 2002) na produção de um memorial de formação foi um movimento que nunca havia vivido anteriormente. Para Prado e Soligo (2007), o memorial de formação é um gênero textual “que vem sendo gestado, muito em virtude do lugar, assumido cada vez mais pelos educadores, de protagonistas em relação a sua própria atuação e ao seu processo de formação” (p. 7).

Assumindo o lugar de protagonista pude compreender, a partir das leituras e discussões junto ao grupo de pesquisa, que a escrita do texto memorialístico se constitui como uma ferramenta teórico-metodológica que valoriza o processo de autoria docente e o caráter coletivo da formação. Assim, escrevendo, reescrevendo, lendo e relendo meu texto e minhas trajetórias, no coletivo, fui elaborando novas compreensões não só sobre o vivido, como também sobre o processo formativo, como indicam Araújo e Moraes (2013):

O exercício coletivo de narrar a prática, da oralidade à escrita tem nos permitido, em nossas ações investigativo-formativas em parceria com o grupo de professoras na escola, ora tensionar, ora fortalecer concepções sobre os processos formativos, sobre o processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar que, reafirmando este como espaço de produção de conhecimento, desvela armadilhas e caminhos potentes para a (re)invenção da escola (ARAÚJO; MORAIS, 2013, p. 146).

Questões e reflexões sobre a minha prática profissional surgiram, por exemplo, durante a leitura coletiva do meu memorial. Uma questão específica chamou a atenção dos colegas que liam minha narrativa: no meu texto as palavras *orientadora pedagógica* e *pedagoga* estavam sempre escritas em letra maiúscula enquanto *professora*, com letra minúscula. A situação me fez pensar sobre meu papel e minha relação com as professoras nas escolas das infâncias e sobre a desconstrução de relações verticalizadas em contextos em que as próprias funções são determinadas e organizadas a partir de hierarquias. Outra questão também provocada pela leitura de narrativas dos colegas mestrados foi sobre o uso do diminutivo ao se referir à criança. Algo tão naturalizado, mas que pode estar carregado de ideologia, como concluímos ao final da discussão.

Rememorar experiências que nos atravessam, contudo, não foi uma prática que vivi exclusivamente no Mestrado. Embora nunca tivesse escrito um memorial, um olhar para a minha prática docente foi instigado ainda quando eu cursava o curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF), a partir da leitura do texto “A infância interroga a pedagogia”, de Miguel Arroyo. Segundo o autor, a pedagogia, enquanto ciência, não somente pensa sobre a infância, mas é desafiada pela infância a se repensar: “O pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância. Esta traz à pedagogia as interrogações sobre as quais é obrigada a refletir para repensar suas verdades” (ARROYO, 2008, p. 119).

Articular pedagogia e infância foi uma questão que se tornou forte durante a graduação e foi me constituindo ao longo da trajetória docente, pois as infâncias continuaram interrogando a minha prática pedagógica e os conhecimentos construídos pela/na profissão.

O texto de Arroyo me dava pistas sobre o papel que os/as pedagogos/as que trabalham com as infâncias deveriam exercer na escola ou as contribuições que poderiam trazer para a construção de uma pedagogia *das e com* as infâncias. Ao propor a necessidade de um diálogo entre a Pedagogia e a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a História, a Psicologia sociocultural, dentre outras ciências, como condição para se pensar as infâncias e a construção de uma prática pedagógica emancipadora, Arroyo (2008) me provocou, ainda na graduação, a pensar em uma pedagogia que rompesse com visões romantizadas sobre a infância ou mesmo sobre a infância como uma categoria homogênea caracterizada como uma única forma de ser e viver, ou um período de preparação para o futuro.

Todo esse movimento autorreflexivo a partir das leituras ao longo da graduação e das diversas formações continuadas vividas durante o tempo de magistério acumulado até esse momento, que me provocaram a repensar a minha prática docente, ganhou um novo significado a partir do meu ingresso no Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, especialmente na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas. Tal movimento foi ao encontro do meu desejo de buscar continuamente respostas às perguntas que não esgotaram quando concluí a graduação e a pós-graduação.

A afirmação de Einstein¹ popularizada nas redes sociais: “Não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”, passou a ter ainda mais sentido quando comecei a participar dos estudos e discussões no grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas Alfabetização, Memória, Formação Docente, Relações Étnico-raciais (ALMEFRE), coordenado pela professora Mairce Araújo. Os encontros também eram enriquecidos com a participação do Grupo de Pesquisa e Estudos Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE), coordenado pela professora Jacqueline Morais que partiu precocemente desta vida terrena em 2019, deixando um legado de reflexões e textos sobre Educação. Durante os encontros, novas interrogações surgiam como uma mola propulsora para novas descobertas.

Os estudos sobre Benjamin e Larrosa, realizados nos encontros de orientação coletiva, propiciou-me uma aproximação melhor da reflexão sobre as experiências. Larrosa (2002, p. 200) defende que a experiência seja algo comunicável. A partir de tal afirmação, podemos dizer que as narrativas docentes comunicam as experiências vividas nos contextos educativos e ajudam o educador a se reconhecer como sujeito de sua história e da história desse contexto. Tal premissa dá voz aos saberes e práticas docentes, valorizando-os como autores e

¹ Albert Einstein (1879/1955) foi um físico teórico alemão que desenvolveu a teoria da relatividade geral, um dos pilares da física moderna ao lado da mecânica quântica.

produtores de conhecimento. O compartilhamento de experiências a partir de narrativas orais e escritas me fez pensar sobre os sentidos formativos das narrativas, não somente para os/as narradores/as, mas também para os/as ouvintes, pois o encontro com as palavras dos outros (colegas professores, autores, orientadores etc.) fortalece e autoriza determinadas lições (LIMA, 2005).

Benjamin (1994), com a reflexão sobre a extinção da arte de narrar na modernidade, provocou em mim um desejo de retomar essa prática de narrar e de, através das narrativas das experiências docentes, refletir sobre ser/ formar/ reinventar o/a educador/a no cotidiano da escola.

Muito se fala em educador/a reflexivo/a no espaço acadêmico, nos projetos políticos pedagógicos das escolas, mas a prática tem mostrado uma formação docente ainda muito direcionada por perspectivas bancárias da educação, onde o que prevalece é o repasse de informações em detrimento de momentos de reflexão sobre essa prática. O autor ressalta que a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

A partir dessa perspectiva, a experiência docente é algo que deixa marcas, que faz história. Em um mundo e uma organização escolar caracterizados pelo imediatismo, pela busca de resultados quantificáveis, por problemas cujas soluções parecem ser superficiais e pontuais, onde a informação parece ser mais valorizada do que a experiência, promover espaços e encontros nas reuniões pedagógicas e/ou nas universidades em torno de narrativas é mais do que ouvir explanações ou discutir informes. A experiência vivida nos grupos de pesquisa no mestrado mostrou-me que esse é um caminho potente também para minha ação de orientadora pedagógica: promover no cotidiano da escola espaços/tempos que provoquem, valorizem a socialização de narrativas docentes, bem como a produção escrita de tais narrativas.

Desse modo, minhas preocupações investigativas, assim como minha prática docente, foram me conduzindo para o que Geraldi; Geraldi; Lima (2015) identificam como uma modalidade de pesquisa chamada de “narrativas de experiências educativas”, cuja especificidade reside no fato de que

O sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (GERALDI; GERALDI; LIMA, 2015, p. 27).

A escrita de um memorial de vida e formação, como parte do processo de debruçar-me sobre o vivido e o narrado, me permitiu dar os primeiros passos para pensar sobre as “itinerâncias vividas, produzindo um renascer pela mediação do texto. Renascer em uma sempre nova versão de si, apontando para o sentido da vida como obra de arte em permanente inacabamento” (MORAIS; BRAGANÇA, 2017, p. 12).

No exercício da escrita dos pequenos recortes de vida e formação fui provocada a refletir sobre experiências vividas, não com intuito de congelar uma imagem, definir um significado, encontrar respostas definitivas em minha história, mas buscando fazer renascer novas versões de mim, como sugerem as autoras. Fazer renascer novas versões de mim mesma, pressupõe rever as versões anteriores, os caminhos e descaminhos percorridos, os atalhos que se revelaram potentes, as armadilhas, as pontes....Um movimento autorreflexivo que me fez sentir-me uma obra de arte inacabada. O inacabamento não como um defeito, uma qualidade pejorativa, mas uma potencialidade, algo que mobiliza a perceber-me a mim mesma na relação com os outros, pois como afirma Bakhtin (1992, p. 278): “Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo”.

Buscando nascerem novas versões de mim a partir da rememoração das experiências vividas, tomei como foco minhas relações com as crianças. Encontrei-me, assim, como criança no meio de outras crianças. Primeira filha, única mulher, em uma família de quatro filhos, sendo dois deles gêmeos, com uma diferença de idade entre nós de cinco anos.

Pai e mãe, ele trabalhador autônomo, ela comerciante, trabalhando fora de casa e uma avó que cuidava de nós. Desde cedo, recebi a responsabilidade de ensinar a tarefa de casa para meus irmãos. Como irmã mais velha e já alfabetizada, era considerada a mais apta para desempenhar tal função. Lembro que fazia essa tarefa com muita alegria e disposição. A semente da docência poderia estar ali nascendo. Os livros eram o meu refúgio. Eu era a única que pedia livros como presente. Colecionava os livros extraclasse de meus irmãos, pedidos no começo do ano pela escola e que iam sendo descartados à medida que os alunos faziam as tais “fichas de leitura”.

Lembro-me de que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, idolatrava as professoras, adorava o cheiro da borracha e me encantava com o giz, o pagador, o quadro negro, a borracha, principais ferramentas por elas utilizadas. Tenho guardado como tesouro o meu primeiro livro de Literatura, ganhado no dia da Formatura da Alfabetização. Também guardo com carinho a primeira coleção de livros presenteada a mim por minha mãe, a Coleção Vovô Felício.

Meu primeiro livro de literatura, a primeira coleção de livros que ganhei, assim como, meus diários, cadernos escolares e outros artefatos ligados à escola, guardados por mim, no fundo de algumas gavetas, são meus “objetos biográficos”, não só pelo valor sentimental que carregam, mas também por constituírem minha identidade, pois a memória e a identidade estão indissolivelmente ligadas (CANDAUI, 2014, p. 10).

Livros para mim até hoje são objetos que me despertam interesse e cobiça, a ponto de me levarem a indagar: por que as lembranças desses objetos foram tão significativas no processo de rememoração dessa pesquisa? Discutindo sobre a importância dos objetos na constituição de nossas subjetividades, Leite (2012) traz pistas esclarecedoras sobre a questão anterior:

Os objetos biográficos [cartas, diários, fotografias, filmes] transportam a densidade de significados que compõem as diferentes experiências dos sujeitos... o narrador de si mesmo implicado na construção duma memória de si, que se constitui como um processo de formação da consciência de si e das suas ações (LEITE, 2012, p.23).

Entendo, assim, que os objetos biográficos, que emergem em meu processo de rememoração, implicam na “construção duma memória de si” (LEITE, 2012) e contribuem para compor uma consciência de quem eu sou e de como cheguei até aqui.

Nos objetos escolares, nas ferramentas pedagógicas utilizadas pelas professoras, nos livros infantis recebidos como prêmios ou presentes na infância, fui sendo forjada como uma professora das infâncias, que ao chegar ao mestrado em Educação elege como interesse de pesquisa o olhar das crianças nessa trajetória da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O ingresso na Faculdade de Pedagogia, da Universidade Federal Fluminense, nove anos após concluir o Ensino Médio, foi uma das experiências centrais nesse processo. Durante o curso, uma experiência singular atravessa meu processo formativo de professora da infância: fui bolsista do projeto de extensão “A prática de planejamento participativo na Creche UFF: uma experiência de gestão e formação”. Tal projeto tinha como propostas promover uma gestão democrática. Participava das reuniões, assembleias e, como as crianças eram as principais protagonistas neste espaço, a interação com elas era fundamental e frequente. Tal experiência, que representou o meu primeiro contato com a aprendizagem de crianças em uma instituição, despertou-me para a importância da reflexão coletiva e da troca de saberes, entre todos/as que compõem o conjunto da instituição, para a produção de um projeto educativo potente. As interações com as crianças e com as professoras também me

proporcionaram um conhecimento teórico-prático a respeito da pedagogia de projetos, assim como com perspectivas participativas de ensino-aprendizagem.

As crianças, protagonistas no processo de aprendizagem, me fizeram perceber a importância da escuta e do olhar sensíveis, antes mesmo de estudar no Curso de Pedagogia as teorias e conceitos que fundamentam essa perspectiva. Na ocasião, vivenciei experiências significativas, envolvendo adultos e crianças, que me remetiam a uma “comunidade de prática”, conceito que concebe o/a professor/a como produtor/a de saberes e a escola como um lugar de flexibilidade, em que os sujeitos se engajam, colaboram e trocam entre si (WENGER; SNYDER, 2001).

Contudo, ainda durante a faculdade ou logo após a conclusão do curso, outras experiências em escolas privadas de Educação Infantil, em Niterói e em São Gonçalo, foram me colocando em contato com perspectivas diferentes de pensar e fazer a Educação Infantil. Múltiplas experiências que, como um caleidoscópio, iam me convidando “a olhar e reparar”, como nos ensina Saramago (2001), em seu “Ensaio sobre a Cegueira”, para a educação das crianças pequenas, em busca de encontrar caminhos que potencializassem seu desenvolvimento pleno.

Em uma escola voltada para um público de classe média, com maior poder aquisitivo, vivíamos práticas não tão dialógicas, mas havia uma preocupação em favorecer o uso de múltiplas linguagens na rotina cotidiana.

Em outra escola o que prevalecia era um projeto de Educação Infantil, centrado numa pedagogia da transmissão² (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Naquele momento, atendendo a exigência de trabalhar com o material pedagógico, selecionado pela gestora-proprietária da escola e que deveria ser adquirido pelos responsáveis, dividia meu planejamento entre as atividades engessadas, contidas no material didático adotado e atividades que buscavam instigar a criatividade, a descoberta e a investigação das crianças, pesquisadas por mim, na internet, em livros ou em conversas com meus pares.

Contudo, outra experiência, vivenciada também logo após terminar a faculdade, igualmente em escola privada, identificada como de qualidade junto à comunidade gonçalense, colocou-me diante de questões ainda não enfrentadas na trajetória docente. Nos documentos oficiais da escola, sua filosofia de trabalho era pautada pelo propósito de formar o cidadão crítico. No cotidiano, porém, a orientação pedagógica que recebia para desenvolver meu trabalho com turma de Pré II seguia, a meu ver, na direção oposta.

² Conceito que será discutido posteriormente no curso da dissertação.

Exigia-se que crianças de cinco anos, transformadas em alunos robotizados, fossem alfabetizadas a partir das letras do alfabeto, com pleno domínio da letra cursiva. A ida ao parquinho com todas as possibilidades de expansão dos movimentos, de desenvolvimento da imaginação, de explorar a curiosidade, de brincar, só podia acontecer uma vez por semana. Mais chocada fiquei quando crianças de cinco anos tiveram que assistir a uma palestra, com direito à distribuição de panfletos ilustrativos, explicando a postura correta de sentar-se na cadeira. Algumas semanas após tal palestra fui chamada atenção pela Coordenadora, pois algumas crianças continuavam a cruzar as pernas ao sentar nas cadeiras. Também era frequentemente orientada a melhorar o trezinho, a fila, na hora da entrada.

A escola entendia o controle dos corpos das crianças como parte do trabalho pedagógico. Para aquela escola, formar cidadãos críticos era sinônimo de disciplinamento do corpo e da mente, como dizia, Foucault. A cabeça na sala de aula, o corpo no parquinho, uma vez por semana; uso das mãos para comer, escovar dentes, desenhar, recortar e escrever; ouvir muito, falar pouco... Diante de tantos cerceamentos das linguagens infantis, me via desmotivada e infeliz, pensando em quantas linguagens, ideias e discursos a escola é capaz de roubar das crianças.

Em minha primeira experiência como docente da rede pública, também em 2011, como professora de Educação Infantil em uma Escola de Desenvolvimento Infantil (EDI) no Município do Rio de Janeiro, deparei-me com a tensão existente entre auxiliares de creche e professoras/es e a dicotomia entre cuidar e educar. Questão que continua a atravessar os projetos de educação direcionados para a pequena infância.

Nesta EDI, as crianças continuavam interrogando minhas verdades. Para as crianças não fazia diferença quem ia contar histórias: a auxiliar de creche ou a professora. A necessidade de matar a curiosidade sobre o mundo, os infinitos porquês, tanto eram feitos às auxiliares como às professoras. O pedido de socorro em questões que pareciam ligadas aos cuidados como tomar banho, trocar fraldas, tanto eram dirigidos às auxiliares como às professoras. As crianças nos mostravam que, embora muitas vezes percebam muito precocemente as relações de hierarquia, as relações de poder entre os adultos, as prováveis diferenças entre as funções não correspondiam às necessidades e particularidades do trabalho com crianças pequenas.

Na mesma época também assumi o cargo de orientadora pedagógica no município de São Gonçalo. As interrogações se ampliaram, não era mais a minha prática pedagógica apenas, eram também as práticas pedagógicas das outras professoras.

Uma grande encruzilhada em minha trajetória docente me aguardava em 2014, quando fui aprovada e, posteriormente, convocada pela Rede Municipal de Niterói. Contando, naquele momento, com sete anos de magistério, sendo três deles na rede pública de ensino, mesmo com o coração apertado, optando por trabalhar mais perto de minha residência, exonerei-me da matrícula de professora e assumi a função de pedagoga, no município de Niterói.

Caberia a mim, na função de pedagoga, “coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das ações pedagógicas nas Unidades de Educação e orientar professores no desenvolvimento de suas atividades profissionais através de assessoria pedagógica” (Art.53, Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói, 2011).

Muitas questões começaram a se colocar naquele momento: essas novas atribuições me afastariam da sala de aula com as crianças pequenas? A mudança de cargo acarretaria, de fato, deixar de trabalhar com as crianças? A difícil decisão deixou em mim uma pequena cicatriz: abrir mão do trabalho docente me trazia um sentimento de perda - deixava de atuar diretamente com as crianças, justamente, no momento que mais me aproximava delas.

Contudo, além do sentimento de perda ao deixar o trabalho com as crianças pequenas, minhas angústias talvez encontrassem explicações na origem histórica das funções para as quais o pedagogo, como especialista, surge na escola. Em seu livro *Construindo uma nova escola com os "especialistas"*, Garcia (1987), aponta:

[...] A introdução dos "especialistas", Supervisor Educacional (SE), Orientação Educacional (OE) e Administrador teria produzido a divisão do trabalho pedagógico, expropriando o professor do significado de seu próprio trabalho, ele, que até então, detinha a totalidade do processo pedagógico e gerando a sua alienação. O professor, que planejava, executava e avaliava, torna-se mero executor, já que outros planejam o que ele deve executar e outros avaliam o resultado de seu trabalho (GARCIA, 1987, p. 22).

O caminho no qual eu acreditava e me levava a candidatar-me ao cargo de pedagogo era outro, comprometido em romper com essa visão de “especialista”, que expropria o/a professor/a de seu próprio trabalho e reduz a tarefa docente a um papel meramente aplicativo de executor de metodologias pensadas por outrem. Como também aponta Garcia (1987) no artigo citado anteriormente:

Ao contrário de estabelecer relações de poder com o professor, justificadas por um saber maior que se sobrepõe ao saber menor ou ao não saber, contribui para uma ação cooperativa que reconhece a importância dos diferentes saberes, sem hierarquizá-los. Nesta ótica, o professor e o aluno recuperam o papel de atores

centrais do processo pedagógico e os demais profissionais passam a atuar em função desta relação dual (GARCIA, 1987, p. 28).

Buscando desenvolver “uma ação cooperativa que reconhece a importância dos diferentes saberes, sem hierarquizá-los”, ao longo de minha caminhada como pedagoga, tenho lutado para estabelecer com as docentes relações o mais horizontalizado possível, que busquem romper com a verticalidade histórica que se apresenta como *inerente* ao cargo, nas quais possam circular uma variedade de pontos de vista e prevalecer a troca de experiências. Mais do que “orientar”, entendo ser importante instigar e provocar reflexões, potencializando as contribuições específicas que cada profissional tem a oferecer para a construção de um processo pedagógico democrático e humanizador na educação.

Assim, partindo da ideia de que a riqueza do trabalho pedagógico se dá a partir “do confronto de diferentes pontos de vista” (GARCIA, 1987, p. 33), tenho trazido para nossas reflexões coletivas, dentro da escola, temáticas que nos desafiam cotidianamente: quem são as crianças com as quais trabalhamos, que atravessamentos se dão na relação professora-criança, implicações da autonomia docente e discente, o que entendemos como questões disciplinares, rotinas, organização do espaço/tempo, dentre outras. Temáticas que nos permitem repensar o papel de cada uma de nós - pedagoga/orientadora pedagógica/ professora - bem como sobre o impacto de nossas opções político pedagógicas para o projeto de educação das infâncias que estamos construindo.

Contudo, os desafios são muitos. Romper com a perspectiva verticalizadora e dicotomizadora do processo pedagógico no cotidiano não tem sido fácil.

O episódio abaixo, registrado no caderno de campo, ilustra um desses desafios:

dos conteúdos, critérios de avaliação, tipos de relação etc., e a organização social que se pretende construir”.

Desse modo, embora assumisse o que muitos consideram uma função técnica dentro do espaço escolar, é no diálogo com as crianças e com as professoras que tenho encontrado caminhos para tecer o meu fazer como pedagoga, buscando que o mesmo seja cada vez menos verticalizado/dicotomizador/técnico, como critica Garcia (1987), para ser um fazer político pedagógico mais comprometido com o diálogo e com a participação de professoras e crianças.

Hoje, mesmo exercendo a função de pedagoga, o meu lugar favorito ainda é perto das crianças, nas rodas de conversa, nas atividades, nas brincadeiras, recebendo abraços, cartas, rindo, chorando, limpando melecas e tintas junto com e professoras. Confirmando, assim, que a professora e a pedagoga, me constituem, são partes indissociáveis de minha identidade docente.

Do universo de indagações, que foram me atravessando nessa caminhada, reporto-me a julho de 2017, quando retornando a atuar como orientadora pedagógica em uma escola municipal de São Gonçalo, após dois anos atuando na Secretaria de Educação, assessorando a Coordenação de Educação Infantil, deparei-me no cotidiano escolar com questões que cercam hoje meu tema de pesquisa: práticas pedagógicas na Educação Infantil de caráter preparatório para a alfabetização e práticas pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental de caráter mecanicista, baseadas no treino e na repetição. Mais uma vez me vi diante do desafio de refletir sobre práticas pedagógicas com crianças pequenas, sejam de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, não articuladas com referenciais teóricos mais progressistas, que vêm norteando nas últimas décadas as orientações oficiais para tais segmentos.

Como afirma Pérez (2017, p. 17) “o cotidiano é um lugar complexo que me desafia a exercitar outro modo de olhar e perceber a realidade”. A complexidade desse novo lugar seria, então, uma possibilidade de eu exercitar novas formas de pensar e de agir.

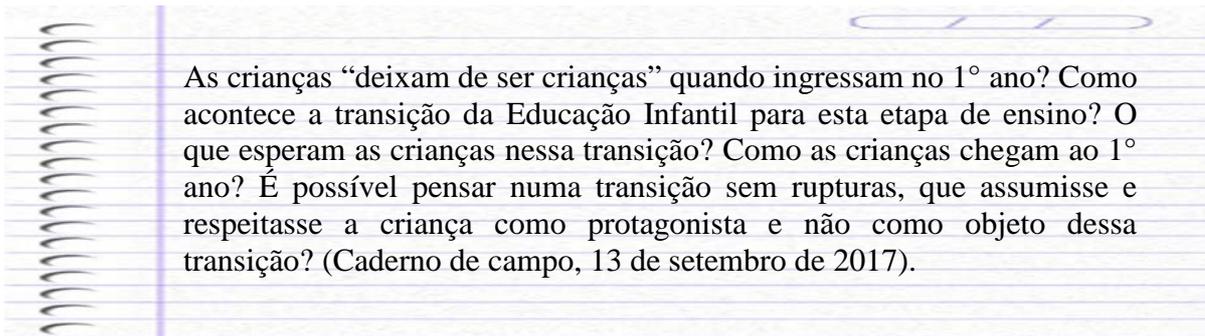
Mas as mudanças não pararam de acontecer. A vida é movimento. No início do ano de 2018, fui indicada para atuar como orientadora pedagógica em uma nova unidade de Educação Infantil em São Gonçalo. Aceitei iniciar o trabalho na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) atraída pelo fato desta ser uma nova unidade na rede e com o desejo de constituir junto à direção e à comunidade escolar uma proposta político-pedagógica, centrada na perspectiva da Pedagogia de Projetos³ e no protagonismo da criança.

³ Os projetos constituem uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da Escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade (HERNANDEZ, 1998). Tal concepção será discutida no capítulo 5 desta dissertação.

O desafio nesta nova etapa exigia que nós, orientadora pedagógica e professoras, estivéssemos atentas às inquietações, curiosidades e expectativas das crianças para daí surgir os temas dos projetos pedagógicos da UMEI e/ou demais projetos peculiares a cada turma. Para isso era preciso que nos organizássemos coletivamente para estudar e refletir. Concepções e práticas tradicionais com as quais eu e as demais professoras estamos habituadas a trabalhar seriam confrontadas por tais perspectivas. Seriam novas interrogações surgindo? Lembrando do verso de Drummond, que diz que recomeçar é *renovar as esperanças na vida*, concordei, com o coração cheio de esperança, em ser transferida para esta UMEI, o que para mim seria um recomeço. A experiência vivida na UMEI trouxe novas interrogações sobre as infâncias e sobre a minha atuação como pedagoga na construção de um espaço democrático de reflexão junto com as professoras e que, ao mesmo tempo, garantisse o protagonismo da criança.

Ao longo desses anos, as experiências vividas nos diferentes espaços educativos: o trabalho como pedagoga na escola de Ensino Fundamental em Niterói e, paralelamente, o trabalho como orientadora pedagógica em uma UMEI no município de São Gonçalo foram agudizando para mim questões sobre o olhar da criança para a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Assim, em alguns momentos pensando sobre os processos vividos, perguntava-me:



As crianças “deixam de ser crianças” quando ingressam no 1º ano? Como acontece a transição da Educação Infantil para esta etapa de ensino? O que esperam as crianças nessa transição? Como as crianças chegam ao 1º ano? É possível pensar numa transição sem rupturas, que assumisse e respeitasse a criança como protagonista e não como objeto dessa transição? (Caderno de campo, 13 de setembro de 2017).

Tais questões, retomadas do caderno de campo, foram algumas das que conduziram esta pesquisa. Questões que surgiram e ressurgiram do e no meu cotidiano atravessado por tantas vozes. Vozes que também me atravessaram, me afetaram, me proporcionaram experiências formativas. A busca por respostas a estas indagações, assim como outras indagações que emergiram nessa busca ao longo do processo investigativo, me conduziram aos próximos capítulos da dissertação.

2 TRANSIÇÃO? ARTICULAÇÃO? PASSAGEM? INSERÇÃO? CONCEITOS QUE CARREGAM CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS

*Por uma ideia de criança curiosa, que aprende a
conhecer e a entender não porque renuncie,
mas porque nunca deixa de se abrir ao
senso do espanto e da maravilha.*

Aldo Fortunati

Na banca de qualificação deste trabalho fui provocada a refletir sobre as concepções anunciadas pelo título da pesquisa, originalmente definida como: “Transição entre educação infantil e o Ensino Fundamental: o que as crianças podem nos ensinar?”

A palavra destacada pelas referidas professoras foi transição.

Nas investigações iniciais da pesquisa, no que diz respeito ao processo de escolarização das crianças de seis anos, público ao qual essa pesquisa dirige o olhar, encontramos os termos passagem, articulação, transição, trajetória. As professoras também problematizaram o uso do verbo *ensinar* no título, na medida em que o mesmo, em função de certa tradição pedagógica, já poderia estar demarcando campos formativos em oposição: Educação Infantil, lugar do brincar; Ensino Fundamental, lugar do ensinar-aprender.

Considerando a afirmação de Bakhtin (1981) de que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, debrucei-me melhor sobre a questão. Que sentidos estariam guardados nos documentos que normatizam o processo formativo das crianças de seis anos que estão na escola? Que sentidos emergem nos projetos pedagógicos que envolvem as crianças de seis anos que estão em curso nas escolas pesquisadas? Que sentidos estão sendo trazidos nas pesquisas acadêmicas levantadas para pensar a questão?

Tensionando minha escolha inicial pela palavra transição, fui buscar no dicionário o significado da mesma:

tran·si·ção

sf

- 1 Ação ou efeito de transitar.
- 2 Estágio intermediário entre uma situação e outra.
- 3 Mudança de uma condição a outra. (MICHAELIS ON-LINE, 2019).

As definições do dicionário que se referem à mudança de uma condição à outra ou que se refere a um estágio intermediário me provocaram algumas interrogações: pensar no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental implica pensar a passagem dessa criança de um estado a outro? Que estados seriam esses? Passar de criança para aluno? Comecei a desconfiar do sentido ideológico que carrega a palavra transição. A partir dessas reflexões passei a reparar nos termos empregados nos documentos e relacioná-los com a perspectiva sustentada pelos mesmos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) encontramos o termo articulação entre os dois segmentos, mas este também se vale do substantivo transição para reafirmar a necessidade da continuidade:

13. Articulação com o Ensino Fundamental

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 30).

O documento anuncia no subtítulo que é necessário estabelecer uma articulação entre ambas as etapas da Educação Básica a partir da continuidade do processo de aprendizagem. O texto utiliza dois termos que parecem contrapor-se à perspectiva anunciada pelo mesmo: transição e articulação, talvez por considerá-las como sinônimos ou talvez pelo uso comum da palavra. Se de fato existisse a articulação, caberia pensar em transição? As palavras transição, articulação, passagem e trajetória não são meros verbetes para conceituar um momento na vida das crianças atravessado por tantos significados, expectativas, concepções e práticas.

Reconheço a especificidade do trabalho que se realiza na Educação Infantil, mas ressalto a importância da integração entre as duas etapas para que as crianças deem continuidade às experiências e aprendizagens vividas. Educação Infantil e Ensino Fundamental: duas etapas da Educação Básica que se articulam e que por serem articuladas, precisariam de uma transição? Precisariam de um projeto específico de “Passagem”⁴ como proposto pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro?

Desse modo, assumo para me referir a esta trajetória entre as duas etapas da Educação Básica uma palavra que, após tais reflexões, para mim fazem mais sentido para reafirmar uma concepção que não fragmenta os processos de aprendizagem e tampouco a infância. Inicialmente pensei na palavra trajetória, mas compreendi que significando caminho, a

⁴ O assunto foi discutido na Rede em 2017, sendo incluída como tema da 10ª Jornada Pedagógica de Educação Infantil neste Município, voltada para professores desta Rede. O vídeo está disponível em <http://multirio.rio.rj.gov>. Em 2018, através da circular E/SUBE nº 003 foi promovido o Projeto Passagem.

palavra abarcaria mais do que o elo entre as duas etapas, podendo se referir a todo percurso escolar da criança. Assumo então a palavra **articulação**, por entendê-la como uma palavra que não pressupõe que a criança ou até mesmo as práticas pedagógicas mudam. Que não trata o último ano da Educação Infantil como um estágio intermediário. Uma palavra que contribui para que os processos de aprendizagem não sejam classificados como transitórios. Ainda assim, a palavra transição aparecerá ao longo da dissertação, tendo em vista que os documentos e algumas referências teóricas a utilizam para se referir ao período entre as duas etapas.

Sobre os processos de articulação entre as duas etapas de escolaridade, Moss (2011) levanta algumas possibilidades de relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: A primeira é muito comum e já ilustrada no capítulo desta dissertação: a **relação preparatória**. Segundo o autor, esta relação entre as etapas é permeada por práticas alfabetizadoras adotadas na Educação Infantil objetivando preparar as crianças para a etapa seguinte. A segunda possibilidade de relação seria a **de negação recíproca**, onde não há diálogo entre os dois segmentos, ocorrendo a dicotomização. Uma terceira possibilidade de relação é a que o autor nomeia de **relação reversa**, na qual, seriam adotadas práticas da Educação Infantil no Ensino Fundamental. O autor sugere e defende uma **relação de integração** entre as duas etapas, uma certa convergência em que ambas apresentem um projeto comum:

Para que possam operar juntas, é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas partilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum (MOSS, 2011, p. 153).

A proposta de Moss (2011) vai ao encontro do que se propõe esta pesquisa: pensar a articulação entre as duas etapas em uma perspectiva convergente, em que as práticas pedagógicas com as infâncias na Educação Infantil sejam práticas compartilhadas com educadoras que atuam no Ensino Fundamental para pensarmos as práticas do 1º ano, sem desconsiderar as especificidades de cada etapa, mas propor um projeto comum a ambos, uma articulação e não uma dicotomização, como muitas vezes acontece e é definido como relações de negação recíproca ou relação preparatória, como destaquei anteriormente.

As perspectivas preparatória, de negação e de relação reversa indicam que tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental a criança, muitas vezes, é “convidada” à

renúncia de ser criança em função do seu papel de aluna. Em contrapartida, a perspectiva convergente de Moss (2011) nos ajuda a reafirmar uma ideia de criança que nada renuncia ao chegar ao Ensino Fundamental, mas que se abra ainda mais ao senso do espanto e da maravilha que é aprender.

2.1 O que dizem os documentos oficiais sobre a tal “transição”?

O processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos teve início a partir da lei nº 10.172/01, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE define diretrizes e metas de expansão que os governos federais, estaduais, municipais devem cumprir em um período de até 10 anos. O plano, promulgado em 2001, propunha a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão da criança de seis anos neste segmento de ensino. Contudo, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, iniciou-se, de fato, somente a partir da Lei nº 11.274/06, com a exigência de que as crianças de seis anos de idade fossem matriculadas, obrigatoriamente, no Ensino Fundamental.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2008 ressalta que a matrícula da criança aos seis anos passaria a ser obrigatória a partir de 2010 e que: “o antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância” (p. 2). A denominação dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como um ciclo da infância nos dá pistas de que o documento assume uma concepção de infância para além da Educação Infantil.

Até a promulgação da lei, no Brasil, a idade de sete anos era a idade apropriada para o ingresso na escola de ensino fundamental. Porém, as classes médias e altas já antecipavam a alfabetização de seus/suas filhos/as, seja em escolas de Educação Infantil, seja em suas próprias casas. Tal argumento também foi motivador da antecipação da escolaridade, conforme evidenciado no trecho:

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, mais crianças serão incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2006, p. 5).

Arellaro, Jacomini e Klein (2011) em artigo que analisa as consequências do processo de ampliação da duração do Ensino Fundamental, discorrem sobre os interesses econômicos desta política, motivados pela possibilidade de ampliar a utilização dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) ⁵ com crianças menores, uma vez que os municípios encontravam dificuldades para ampliar o atendimento na Educação Infantil, criticando veementemente tal política:

Se o governo reconhecesse que as instituições de educação infantil não ofertam vagas suficientes para atender a estas crianças, a consequência lógica seria o estímulo técnico-financeiro para que os municípios assumissem sua responsabilidade constitucional. No entanto, a opção foi por uma política nacional de novo lócus de estudo dessa criança, uma transferência de etapa de ensino que significou uma mudança radical de diversos aspectos no atendimento (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 39).

A ampliação do Ensino Fundamental, portanto, indicava a falta de políticas públicas municipais e estaduais para a expansão com qualidade de creches, pré-escolas e escolas. Para as autoras ao invés de garantir condições de atendimento, ampliação do atendimento e qualidade no ensino, a antecipação da criança no Ensino Fundamental resultou no aumento das taxas de reprovação no primeiro ano, fazendo na verdade, com que “as crianças pequenas abrissem mão das brincadeiras, da fantasia, do ócio criativo, dos desenhos, das pinturas, da poesia” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 39).

Se as autoras destacam que o ingresso das crianças de seis anos pressupôs que estas abrissem mão de experiências próprias da infância, isso nos remete a discutir questões que atravessam ambas as etapas e que se tornam importantes para repensar o próprio processo de escolarização, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental. Kramer (2006) aponta que, na época da implementação da lei do Ensino Fundamental, muitos/as professores/as questionavam qual era a melhor lugar para as crianças de seis anos. A questão poderia ser facilmente respondida se compreendêssemos que tanto em um como em outro segmento, as crianças devem ser respeitadas em suas singularidades e isto inclui reconhecer a brincadeira como linguagem nos dois segmentos. Ou, ainda, se compreendêssemos tanto a Educação Infantil, quanto o Ensino Fundamental como “instâncias de formação cultural”, como ressalta Kramer (2007, p. 19).

⁵ Conjunto de fundos formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento do Ensino Fundamental da educação básica pública e que vigorou de 1998 a 2006, sendo substituído em 2007 pelo governo do então presidente Luis Inácio Lula da Silva, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que passou a investir não apenas no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio e na Educação Infantil.

Refletindo sobre a complexidade de incorporação de novas práticas e concepções no cotidiano escolar, Kramer (2004, p. 508) afirma “A mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado”.

Assim, a autora nos ajuda a pensar que mudanças na rotina escolar ou nos fazeres pedagógicos cotidianos não ocorrem a partir de determinações autoritárias. As mudanças acontecem no confronto e na coexistência do velho e do novo e em movimentos de continuidades e rupturas. Assim acontece quando decretos, reformulações ou promulgações de novas leis tentam embutir modificações nas diretrizes educacionais, mesmo que seus propósitos sejam os melhores possíveis ou afinados com perspectivas progressistas e emancipadoras, os modos do fazer cotidiano não são mudados de um dia para o outro.

No ano de 2004 foram realizados sete encontros regionais promovidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), com o propósito de discutir com gestores o processo de ampliação. Algumas questões surgidas nestes encontros foram registradas no relatório intitulado “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos relatório do programa” e algumas delas vieram ao encontro de interrogações que aparecem em minha pesquisa: “O currículo para a criança de seis anos no ensino fundamental será o currículo desenvolvido na pré-escola/3º período ou desenvolvido na atual 1ª série do Ensino Fundamental? Ou será uma fusão de ambos?” (BRASIL, 2004, p. 5).

Neste período vários pareceres foram publicados com o objetivo de orientar os gestores e demais profissionais da educação sobre a nova organização e sobre as práticas pedagógicas a serem realizadas, avaliações e outras considerações, como o caso do documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação”, que, além de respostas a questões relacionadas à reestruturação do ensino, justifica a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração com os seguintes objetivos:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

A questão do currículo e da especificidade de cada etapa nos parece ser uma preocupação recorrente nas orientações em prol de uma proposta curricular que atenda as características, potencialidades e necessidades específicas das crianças seis anos de idade:

Os alunos de 6 anos ainda estão em um momento da vida em que o brincar é parte inerente de seu desenvolvimento e, portanto, é preciso uma readequação da escola para acolher essas crianças no ensino fundamental. Essa readequação se faz em diferentes aspectos: gestão, materiais, projeto pedagógico, tempo e espaço, formação continuada de professores, avaliação, currículo, conteúdos, metodologias. Além dos próprios conceitos de infância e adolescência (BRASIL, 2009, p. 27).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) também elaborou um documento composto de nove artigos com orientações pedagógicas, ressaltando o respeito às crianças como sujeitos da aprendizagem. O documento, intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007), ressalta que:

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental (p. 8).

Nota-se em seu texto introdutório certa preocupação em desconstruir a ideia de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória. Alguns autores citados no referido documento fazem parte do referencial teórico desta pesquisa, entre elas, Sonia Kramer e Cecília Goulart.

Nascimento (2007) é outra pesquisadora que no documento de orientação para a ampliação do Ensino Fundamental ressalta a importância de se pensar a infância enquanto categoria e discute a tensão mobilizadora de reflexões que o assunto pode provocar. A autora ressalta que pensar a infância na escola de Ensino Fundamental passa a ser um desafio, uma vez que reconhece que, ao longo da história, o corpo, a ludicidade e as brincadeiras não são consideradas prioridades neste segmento. Em contrapartida, provoca a seguinte reflexão “Quem sabe a entrada das crianças de seis anos não nos ajude a ver de forma diferente as crianças que já estavam em nossas salas de aula?” (NASCIMENTO, 2007, p. 28).

A questão volta-se, portanto, para um assunto importante que se articula com esta pesquisa: o lugar das infâncias no 1º ano do Ensino Fundamental e as discontinuidades nas propostas entre as duas etapas. Em outro texto das orientações, Borba (2007) e Goulart (2007) ressaltam a necessidade de contemplar no Ensino Fundamental, a dimensão artístico-cultural na formação das crianças, reafirmando a arte como experiência estética e humana, sem reduzi-la, no entanto, a simples recurso pedagógico ou pretexto para ensinar letras e palavras.

Já Corsino (2007) ressalta a importância da participação da criança, de modo que ela tenha oportunidade de experimentar, analisar, inferir, levantar hipóteses etc., sugerindo como possibilidade de trabalho, os projetos pedagógicos.

De um modo geral, todos os textos contidos neste documento apresentam questões que nos provocam a pensar a infância também nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de propostas que repensemos tempos e espaços da escola de modo que a brincadeira seja valorizada como eixo central. É importante pensar, no entanto, se essas orientações têm chegado a todas as instituições de Ensino Fundamental e se todos os professores são incentivados a conhecer esse documento. O documento em formato de um caderno de brochura encontra-se no acervo das bibliotecas escolares, além de estar acessível no portal do MEC. Os textos sugerem também reflexões importantes sobre a construção de um currículo centrado na criança e na pluralidade cultural.

Arroyo (2013) é outro autor que mesmo não estando referenciado no documento, corrobora em seu livro *Currículo: território em disputa* com a ideia de que a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental resulta em um olhar sobre esta etapa da Educação Básica como um lugar para as infâncias:

O ideal será aproveitar sua inclusão para trazer questões mais profundas sobre o direito à especificidade de seu tempo humano, mental, cultural, de aprendizagem. O interessante desse debate é que vai além do lugar das crianças de seis anos e se estende às crianças de 7, 8 9, 10 anos que já estavam no Ensino Fundamental. Foram reconhecidas como infância nesse lugar ou sempre estiveram fora do lugar? Questões antes ignoradas, silenciadas, mas sempre presentes: qual o lugar da infância no nosso sistema escolar? Ausentes e sem lugar definido? Presentes, porém não reconhecidas como infância? (ARROYO, 2013, p. 185).

A política do Ensino Fundamental de nove anos colocou em questão o lugar das infâncias nesta etapa de escolaridade, assim como os próprios currículos no Ensino Fundamental que geralmente se estruturam com outra configuração de tempos e espaços. Sobre o currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Lei nº 11.274/2006, estabelece que:

O Currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo **coerente, articulado e integrado**(grifo meu), de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais (BRASIL, 2010, p. 6).

Já a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13/07/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ressalta que:

§2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Nota-se que ambos os documentos se preocupam com a articulação entre as duas etapas, assim como as especificidades das crianças. Nota-se também que há uma enorme preocupação por parte do documento com a concepção preparatória da Educação Infantil e para que o processo de aprendizagem seja continuado sem possíveis rupturas, embora não deixe claro quais seriam tais tensões e o que as causariam. Este último ainda ressalta, em várias passagens que a inseparabilidade entra as dimensões do cuidar e educar deva ser uma concepção norteadora do projeto político pedagógico da Educação Básica. Tal orientação estende a visão do cuidar também às séries iniciais, o que pode nos indicar um indício de que se compreende o aluno do Ensino Fundamental como um indivíduo em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva, social e cultural, conforme ressalta Motta (2010):

A dimensão do cuidado se inscreve numa esfera da ética que deve permear todos os níveis de ensino independente da idade dos sujeitos envolvidos. Voltar a ênfase para o cuidado não significa abrir mão da dimensão educativa, presente no binômio educar-cuidar. Na realidade, a criança tem direito ao conhecimento e ao reconhecimento de si mesma como um sujeito que integra suas várias dimensões, ou ainda, como um ser bio-psico-social (p. 159).

Os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (1998), antes mesmo da lei nº 11.274/06, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, já demonstrava preocupação com a chegada das crianças ao ensino Fundamental, independente de sua antecipação para os seis anos de idade: “A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças.”(p. 84) e sugere que sejam realizados projetos que incluam visitas a escolas de Ensino Fundamental; entrevistas com professores e alunos e até mesmo que seja feito um ritual de despedida, rituais feitos em muitas escolas e que muitas vezes são chamados até de “Formatura da Educação Infantil”.

Um documento mais recente, instituído pela Lei nº 13.415/2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a transição entre essas duas etapas da Educação Básica seja feita de modo atento para que haja integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças de maneira que a mesma ocorra de modo “equilibrado”. O documento diz que deve haver “equilíbrio entre as mudanças introduzidas”:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BRASIL, 2017, p. 53).

Diante de tais afirmações poderíamos perguntar: A que mudanças se referem? Para que introduzir mudanças se é esperado que os processos de aprendizagem sejam integrados e contínuos? Parece-me contraditória a orientação e a necessidade de atenção para algo que supostamente seria algo integrado. Quem seria o responsável por introduzir tais mudanças?

O documento parece querer sensibilizar os (as) educadores (as) em relação à questão da “transição”, mas acaba assumindo que o processo não é integrado e articulado colocando inclusive a criança como responsável por superar desafios.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017, p. 53).

Que desafios seriam estes? Como surgem? Por que surgem? E se existem, será que tais desafios precisam ser superados apenas da parte das crianças? Será que são as crianças que precisam se adaptar? De que natureza seriam os desafios para docentes e administradores/as e gestores/as? As palavras “mudanças”, “introduzidas”, “superem” e “desafios” me chamaram atenção neste documento. Palavras que, como disse anteriormente, estão impregnadas de significados explícitos e implícitos, penetrando na vida cotidiana, nas salas de aula, nas disputas de poder, nas perspectivas e concepções de ensino.

O documento parece naturalizar a dicotomização entre os dois segmentos como algo inerente ao processo, como um desafio que precisa ser superado. Contrapondo-se a essa perspectiva que coloca a criança como aquela que irá superar os desafios impostos pela “transição”, Kramer (2007) afirma que:

Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura (p. 810).

O que a autora ressalta é que as crianças são sujeitos sociais e históricos e continuam sendo crianças e não meramente estudantes e as escolas devem considerar o pedagógico a

partir de sua dimensão cultural, pois envolvem conhecimentos, saberes, valores, cuidado, artes e ludicidade, o que contribuiria, de fato, para o desenvolvimento integral da criança, considerando-a nas dimensões afetiva, cognitiva, social e psicológica.

Já nas primeiras linhas do texto destinado ao Ensino Fundamental o documento em questão atenta para o cuidado com possíveis rupturas, valendo-se do termo articulação e valorizando o lúdico nessa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: “A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 57) .

Refletir sobre a educação das infâncias nas escolas a partir dessa perspectiva também nos provoca a pensar nos currículos construídos para as crianças. Além de afirmar que existem desafios durante a inserção da criança no Ensino Fundamental, o documento em questão apresenta quadros de objetivos e aprendizagens divididos por componentes curriculares e por anos de escolarização.

Figura 1 – Objetivos de aprendizagem da BNCC

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BRASIL, 2017.

Uma análise da última versão do documento feita pelas coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, nos faz refletir sobre o que entendemos como alguns equívocos teóricos epistemológicos. Um desses equívocos refere-se à “introdução da criança no universo da escrita”. Tendo como base referenciais construtivistas ou sócio-interacionistas podemos dizer que não se trata de introduzir as crianças no universo da escrita, porque elas já estão imersas, desde seu nascimento, uma vez que o escrito ocupa grande valor social e simbólico em nossa sociedade. O que compete às instituições educativas é dar continuidade a um processo que se iniciou desde o seu nascimento.

Outro equívoco teórico vem da informação de que o mero convívio das crianças com os textos escritos, conforme expresso na terceira versão, levaria as crianças a construir hipóteses sobre a escrita. O que leva as crianças a pensar sobre a escrita e a construir hipóteses para responder suas indagações é a participação ativa em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são elementos fundamentais para as interações. Para isso, é essencial que haja interlocução, mediações eficazes e instigadoras. (NUNES; BAPTISTA et al., 2017).

A BNCC (2017) dá grande ênfase à aprendizagem da leitura e da escrita:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59).

A concepção de currículo apresentada na parte que se refere aos primeiros anos do Ensino Fundamental é uma visão que o reduz a conteúdos da escolarização e uma perspectiva de alfabetização em que se prioriza a análise linguística, em detrimento de outras dimensões que o processo de alfabetização também abarca, tal como as dimensões simbólica, cultural, discursiva, como fica evidente na definição de alfabetizar trazida no documento:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (BRASIL, 2017, p. 90).

A ênfase no aspecto linguístico e fonológico do processo de apropriação da língua escrita obnubila o caráter social e discursivo da linguagem. Como lembra Araújo e Castro (2018):

Ensinar ou aprender a ler e a escrever são ações complexas que se processam no jogo das representações sociais e das trocas simbólicas: Não “se ensina” ou se aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico (p. 60).

A concepção de alfabetização do documento, como dito anteriormente, não contribui assim para a valorização e o respeito da singularidade, protagonismo e autoria da criança. Não concebe a leitura e a escrita como práticas sociais e sua aprendizagem como processo de enunciação. Não ajuda a romper com a ideia de linearidade e de prontidão. Pelo contrário, contribui para que a leitura e a escrita aconteçam em situações artificiais e sem significado.

2.2 Há espaço para ser criança após seu ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental?

*É como se a infância não fosse um tempo,
mas um lugar com seus cumes, seus esconderijos,
suas pequenas clareiras.
Ana Martins Marques*

Na epígrafe introdutória desta seção, Ana Martins Marques desconstrói a ideia da infância como um tempo, conceituando-a como um lugar com características peculiares e diversas. Mas há, de fato, lugar para a infância para além do segmento da Educação Infantil? Qual lugar da infância no Ensino Fundamental? Qual o lugar atribuído à infância quando esta passa a ter sua identidade de aluno do Ensino Fundamental? Arriscamo-nos pelas clareiras, esconderijos e cumes dessas infâncias?

Arroyo (2013) nos provoca a pensar o tempo da infância para além da idade biológica dos seis anos:

Por que reduzir o termo Educação Infantil apenas a crianças de 4 e 5 anos? A intenção será estendê-la de 0 a 4 anos, mas e a infância de 6 a 10 anos que está no Ensino Fundamental, não tem direito a ser reconhecida no tempo da infância e ter direito a essa riqueza de diretrizes de formação plena? (ARROYO, 2013, p. 209).

O autor nos provoca a repensar a visão tradicional etapista de nosso sistema de ensino e os termos geralmente utilizados para nos referirmos a estas etapas. Para o autor assim como o termo Educação Infantil exclui as crianças de 06 a 12 anos de serem incluídas no tempo da infância, o termo “pré-escolar” pode induzir a ideia de “condição de escola a quem estão destinados”.

Morais (2003) refletindo sobre os sentidos atribuídos à palavra infância em sua relação com os segmentos escolares traz uma interessante consideração:

Seja jardim de infância (J.I.), sua antiga denominação, ou educação infantil (E.I.), encontramos aqui nomes que marcam uma identidade para o público que dela faz uso pela primeira vez, o que, em geral, ocorre até os cinco ou seis anos de idade. Estes sujeitos pertencem ao mundo da infância, como os próprios nomes sugerem. Depois das classes de J.I. ou de E.I., outras denominações substituem os termos infantil ou infância: agora serão as classes de alfabetização em alguns estados, 1ª série em outros ou 1º ciclo em certas cidades (MORAIS, 2003, p. 42).

O que Moraes alerta é que considerando a nomenclatura das etapas da Escola Básica no Brasil, a referência à infância só compreende as crianças de 0 a 6 anos. Uma reflexão que nos provoca a pensar: Seria apenas uma questão de nomenclatura? Ou, realmente, são consideradas como crianças em nossas escolas apenas os pequenos com idade de 0 a 6 anos? Ao serem incorporadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças de seis anos perdem essa condição?

Kohan (2008) é outro autor no campo da filosofia que problematiza a etimologia da palavra infância que significa “ausência de fala”. Historicamente, lembra o autor, o olhar sobre as crianças tendia a incluí-las na categoria “dos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas não têm [justificava a exclusão das mesmas na ordem social vigente] são excluídas da ordem social” (KOHAN, 2008, p. 41). O autor chama a atenção de que essa visão histórica sobre a infância interferiu e ainda interfere sobre os discursos e saberes produzidos sobre as crianças.

Arroyo (2008) também discorre sobre a construção social e histórica do conceito de infância, afirmando que:

A historiografia tem mostrado que a infância é uma produção histórica, que na história novos imaginários e novas verdades vão sendo construídos. Imaginários e verdades se tornam dominantes em determinados contextos, enquanto em outros eles se quebram e novos imaginários são configurados. As ciências mostram que as imagens e verdades da infância com que a pedagogia se construiu também são construções históricas (ARROYO, 2008, p. 121).

Sarmento (2008) aponta que a análise da infância enquanto categoria sociológica do tipo geracional é algo recente. A sociologia da infância considera a criança como ator social, superando a ideia desta ser uma fase transitiva ou um período e se constitui como uma tentativa de romper com algumas visões tradicionais e biologizantes que reduziram o entendimento da criança como um vir a ser, que um dia resultará no ser adulto. Desse modo, as transformações ocorridas na infância são consideradas do mesmo modo como acontecem as transformações ocorridas na idade adulta ou na velhice.

2.2.1 De crianças a alunos/as: escolarização que reduz o indivíduo à mão que escreve?

Em suas observações em salas de aula para o estudo sobre as transformações sociais das crianças na passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental, na pesquisa de doutorado intitulada “De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, Motta (2010) destaca que:

A forma de utilização do próprio corpo revelava uma aprendizagem: a sala de aula, no Ensino Fundamental, era um espaço no qual os movimentos deviam ser mais contidos, as vozes deveriam ser reguladas num volume mais baixo, os movimentos não autorizados ou não participantes das ações escolarizadas deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta aos envolvidos na comunicação. Percebe-se aqui uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno (p. 124).

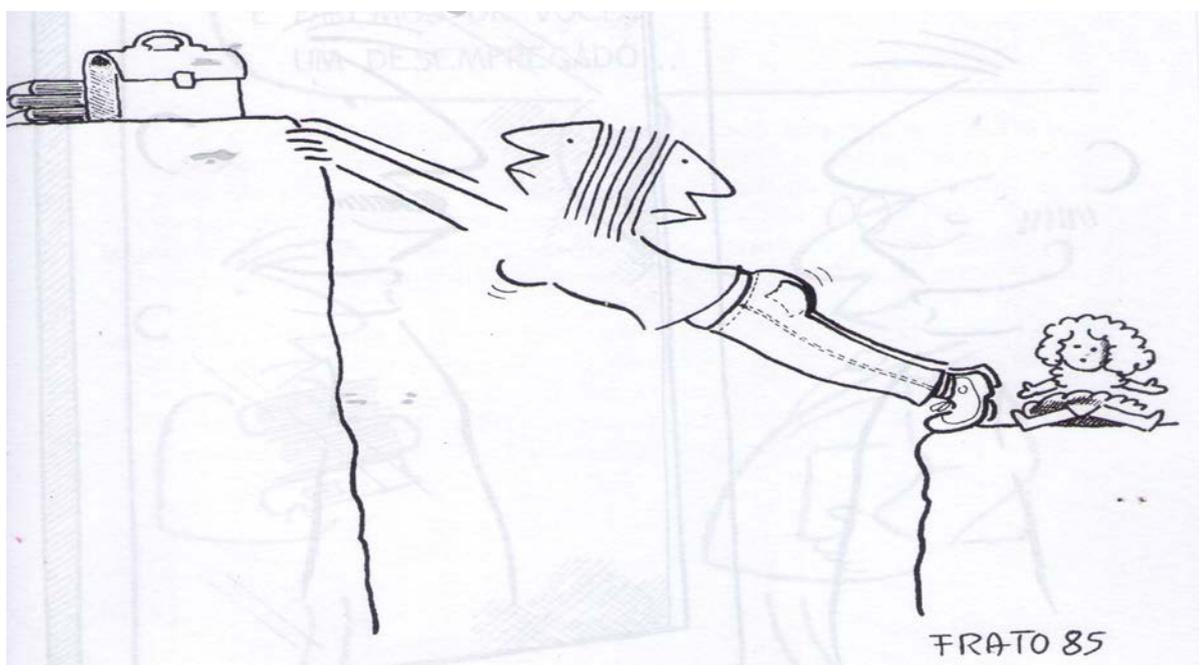
A preocupação de Flávia Motta, no referido estudo era estabelecer um diálogo entre os dois segmentos da Educação Básica: Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Em sua pesquisa, a autora conclui que as crianças aprendem a ser alunos, sem perder, no entanto, suas características e cultura próprias. Motta destaca que havia, no contexto de sua pesquisa, uma separação entre trabalho e brincadeira. A autora finaliza sua tese ressaltando a necessidade de novas pesquisas relacionadas ao tema, provocando novas interrogações, que ela chama de “pontas de novelo a serem desamarradas”.

Em sintonia com a autora, minhas observações também mostram que nessa fase da inserção da criança no Ensino Fundamental, num espaço-tempo muito pequeno, a criança deixa de ser reconhecida como criança e é transformada em aluno/a, tendo assim, por encerrado o período do “lúdico, das brincadeiras, das músicas, do parquinho, das rodas de

conversa”. Como aluno/a, em grande parte das salas de aula, no Ensino Fundamental, a criança terá que sentar em fileiras, uma atrás da outra, evitar a troca de olhares, as conversas, as gargalhadas, a interação entre os pares durante a aula.

Francesco Tonucci, pedagogo italiano, utilizando o pseudônimo Frato, igualmente nos provoca a pensar sobre os dilemas que reservamos para crianças e adolescentes quando estas são “escolarizadas”:

Figura 2 – Charge Adolescência



Fonte: Tonucci, 2019.

Embora Tonucci nomeie sua charge como adolescência, podemos pensar que a dicotomia: estudar e brincar ou estudar e ter prazer atravessa as diferentes fases da vida. À medida que as crianças crescem, vai se tornando cada vez maior a distância entre o mundo da escola representado pela maleta e os livros e o mundo da brincadeira, representado pela boneca.

Para Borba (2007) à medida que os anos de escolaridade vão avançando, os espaços e tempos do brincar vão diminuindo, e nos provoca a refletir sobre a importância da brincadeira ao afirmar que:

[...] vale a pena refletir sobre as relações entre aquilo que o brincar possibilita – tais como aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, a estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, a argumentar e a negociar, a organizar novas realidades a partir de planos imaginados, a regular as ações individuais e coletivas a partir de ideias e regras de universos simbólicos – e o processo de constituição de conhecimentos pelas crianças e pelos adolescentes. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos (BORBA, 2007, p. 38).

O que a autora nos sugere é compreender o lúdico não como recreação, ou como uma atividade espontaneísta ou utilitarista, mas como linguagem que favorece o desenvolvimento da criança e a apropriação de conhecimentos, sendo importante não apenas na Educação Infantil, mas também nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Buscando contribuir para novas abordagens sobre a questão, é que estou me propondo a ouvir crianças de seis anos, que estão no primeiro ano de escolaridade, sobre essa inserção: Como se sentem? Como compreendem a diferença de comportamento exigido delas quando ingressam no ensino fundamental? Em que medida as práticas se aproximam? Em que aspectos se diferenciam? Como as crianças percebem tais diferenças?

Kramer (2007) no documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, questiona se é possível permitir que a criança seja criança, se não mudarmos a concepção que temos sobre criança e sobre os processos de escolarização, que ora infantiliza a criança, ao não lhe considerar um indivíduo com voz ativa, ora a adultiza, antecipando etapas nas práticas pedagógicas:

Pode a criança deixar de ser inf-ans (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? (KRAMER, 2007, p. 15).

Defender uma concepção de infância no Ensino Fundamental que reconheça a criança como uma categoria social com formas próprias de ver, ser e estar no mundo não é infantilizar as propostas pedagógicas ou empobrecer as experiências no cotidiano escolar, mas permitir que sua imaginação subverta os sentidos previamente construídos pelos adultos e pela organização institucional. É criar situações pedagógicas que favoreçam a apropriação da linguagem escrita como uma experiência da infância, desconstruindo a visão adultocêntrica que associa crianças a explicações e experiências simplistas, pois como Benjamin (1994) diz:

A criança exige dos adultos, explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita

perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas e, por isso, algo pode ser dito a favor daqueles velhos textos (p. 237).

Dessa forma, pensar se o que, muitas vezes, é proposto como coisas para as crianças, não seria, na verdade, uma ideia que os adultos fazem sobre o que é melhor para elas, o que nem sempre atende a necessidade da criança, pois “as crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam” (BENJAMIM, 1994, p. 238).

A questão da atração das crianças pelas coisas do cotidiano, ressaltada por Benjamin, vai ao encontro dos fundamentos teóricos defendidos por Froebel, já no século XIX. Froebel defendia que a prática educativa aproximasse as crianças de ocupações típicas da sociedade, criticando um processo de aprendizagem restrito à transmissão de conteúdos (PINAZZA; GOBBI, 2014).

A proposta pedagógica de Freinet também se fundamenta na experimentação e documentação, centrada na criança. A escola deve ser ativa e seu papel deve ser o de provocar nas crianças, envolvê-las em situações de aprendizagem e pesquisa. Interessante é pensar que na experiência escolar brasileira, Freinet tem sido uma referência muito mais presente na Educação Infantil, do que nas discussões sobre alfabetização, embora a apropriação da leitura e da escrita, a imprensa escolar, em sua pedagogia, tenha um espaço todo próprio.

Reconhecemos que as contribuições trazidas pela Pedagogia de Freinet trariam mais sentido às aulas, tornando-as mais prazerosas e significativas para os alunos, e que o papel da professora a partir dessa perspectiva criaria relações de cooperação, respeito, de curiosidade e de experiências em sala de aula, de interlocuções, observações, anotações e experimentações. Isto porque a relação dialógica é um princípio defendido por Freinet que coloca a criança em uma posição central no ensino e na aprendizagem, pois a criança é vista como sujeito que pensa, age, constrói e reconstrói seu conhecimento. A pedagogia de Freinet, além do que exposto anteriormente, criou instrumentos didáticos como complexos de interesses, a aula-passeio, jornais de classe, criação de textos livres e de fichários de consulta, documentação, autocorreção e correção mútua e coletiva, organização de cantos temáticos na sala de aula, livro da vida, correspondência interescolar, entre outros, muito vistos em atividades pontuais nas escolas. No entanto, para prejuízo das crianças, infelizmente, os pressupostos que embasam a pedagogia freinetiana ainda são superficialmente discutidos e tomados como

referências nas práticas pedagógicas e nos cursos de formação continuada nos contextos em que trabalho e frequento.

Já no que se refere à pedagogia da infância, Faria (2011) é outra pesquisadora que defende um *continuum* entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma pedagogia que não separe saber e experiência, que proporcione a construção de dimensões humanas, tais como o lúdico, o artístico e o imaginário, que abra espaço para a invenção, a descoberta, a brincadeira, à experimentação... Dimensões e experiências tradicionalmente relacionadas muito mais à Educação Infantil e, majoritariamente, ausentes das “salas de aula” do Ensino Fundamental, nas quais as crianças acabam vivendo a passagem de criança a aluno.

Pedagogia da escuta, pedagogia participativa, pedagogia do trabalho e pedagogia da infância são abordagens que favorecem tal *continuum* isto é, a articulação entre ambas as etapas, e apoiam preceitos fundamentais para que a criança na escola não seja apenas um destinatário, mas um sujeito ativo, conforme aponta Sarmento (2011):

Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena. Na verdade, é o aluno – mais do que a criança - de quem a escola se ocupa. [...] De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado (p. 588).

Não permitir que a criança morra quando se torna aluno/a é remar no sentido contrário às práticas burocratizantes e pedagogizantes naturalizadas no contexto escolar. É buscar e elaborar novas práticas no trabalho vital com as crianças, vivendo e compartilhando com respeito suas imagens, seus questionamentos, suas histórias e suas descobertas.

Ao defender a tese de que a infância sofreu um processo de ocultamento, decorrente de concepções historicamente construídas sobre as crianças e as imagens sociais que lhe foram sendo atribuídas, Sarmento (2007) afirma que o interesse histórico pela infância é relativamente recente, sendo esta uma das razões que levou Ariès (2011) a apontar a ‘inexistência do sentimento da infância’ até os primórdios da modernidade. A ausência física da imagem infantil é a expressão maior do que Ariès (1973) designou como ausência da consciência da ideia de infância durante a maior parte da história (SARMENTO, 2007, p. 27).

Na atualidade, a obra do historiador francês tem recebido uma série de críticas, articuladas, especialmente, ao fato de sua teorização sobre a categoria social da infância ter se baseado em registros documentais referentes ao clero e a nobreza, portanto, sem contemplar

as crianças das classes populares. Contudo, Sarmiento, como outros pesquisadores, também reconhece que não apenas a História da Infância, mas também os estudos da infância tomaram rumos significativos a partir dos estudos de Ariès.

Os séculos XVII e XVIII que assistem a essas mudanças profundas na sociedade constituem o período histórico em que a moderna ideia de infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou minituarização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2007, p. 28).

O autor lembra ainda que tal concepção de infância não implica em uma ideia única de infância, nem origina normas únicas da infância. Pelo contrário, a referência cultural das diversas formas e modos de desenvolvimento das crianças se contrapõe à ideia de uma natureza universal da infância.

A partir do século XX a criança passou a ser objeto de estudo das ciências da saúde e da psicologia, desconsiderando as outras ciências como a sociologia, a antropologia e a história. Desse modo, as crianças passaram a ser classificadas e analisadas sob aspectos biopsicológicos. Estudos nas áreas da biologia, psicologia, história, sociologia e pedagogia foram ampliando tal visão. No entanto, tais abordagens apontavam para a mesma direção: interpretavam a infância como a primeira idade da vida.

A partir de uma perspectiva adultocêntrica, compreendendo a infância como uma falta de experiência ou como uma fase de dependência que necessita de auxílio, ou como etapas de desenvolvimento seguidas de outras, tais concepções explicam a primeira idade da vida como aquela em que a criança é inexperiente, ingênua, carente de autonomia e de responsabilidade. Desse modo, a infância tem sido submetida à autoridade, autoritarismo e controle do adulto. Piaget foi um destes teóricos que, apesar de colocar as crianças como centro do estudo e afirmar que estas não pensavam como os adultos, ainda assim representou a infância como uma sucessão de fases a serem superadas, e, assim, considerando os adultos como superiores, sob o ponto de vista do desenvolvimento mental e cognitivo. Malaguzzi (2016, p. 86) critica tais teorias biopsicologizantes ao afirmar que com uma ânsia simplista, nós, educadores, temos tentado em demasiada frequência extrair da psicologia de Piaget coisas que ele não considerou absolutamente utilizáveis na educação.

Tonucci (2005, p. 20) alerta: “A criança não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo”. Corroborando com esta afirmação, ressalto que a Educação Infantil

deva propiciar que a criança amplie seus conhecimentos, uma vez que esta já chega à escola com conhecimentos prévios e não como um “pedaço de papelão” que será transformado em caixa vazia na Educação Infantil, para que a partir do 1º ano do Ensino Fundamental (antiga alfabetização), sejam depositados os conhecimentos.

A sociologia da infância não estuda apenas a infância, mas toda a realidade social na qual está inserida:

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são “o ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno no sentido em que não são verdadeiros entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características (SARMENTO, 2008, p. 20).

Desse modo, a infância não é um período de transição que precisa ser superado. A Sociologia da Infância desconstrói a imagem da criança limitada a um tempo biológico, uma fase processual de amadurecimento, comum a todas as crianças. Questionando essa imagem estática da criança como indivíduo imaturo e inferior em relação ao adulto, fornecendo as bases teóricas para pensar a infância ou adolescência como categorias sociais, e pondo em questão a visão psicopedagógica reducionista que, segundo Arroyo (2008) impregnou o pensamento educacional.

A Sociologia da infância é constituída pelas culturas da infância. Estas são definidas pelas produções culturais das crianças, isto é, por seus modos particulares e próprios de atribuir sentidos e significados através das relações que são estabelecidos com outras crianças e adultos. Sendo assim, o desenvolvimento da criança ocorre como um processo coletivo. As crianças são sujeitos históricos, culturais, sociais competentes para atuar, ressignificar, reinventar ou mesmo reproduzir. Corsaro (2002) aponta, no entanto, que a produção das culturas de pares não pressupõe uma reprodução da cultura do adulto, mas sim, uma apropriação criativa, o que o autor chama de “reprodução interpretativa”.

Compreender a criança como sujeito implica incluí-la nas construções representativas de escola, infância, sociedade e cultura. Arroyo (2008) questiona a participação da própria criança nas representações sobre si mesma e afirma que:

A impressão que nos deixam os estudos é que as crianças construíram e constroem suas autoimagens apenas nos espelhos dos adultos civilizados, da sociedade civilizada, da imagem de criança civilizada que o imaginário adulto para ela construiu umas categorias geracionais, nos lugares e nas instituições sociais que lhes asseguram os adultos (ARROYO, 2008, p. 124).

Esta afirmação do autor nos provoca a repensar as imagens que nós, educadores, construímos sobre e para a criança. O mesmo autor aponta que, historicamente, idealizamos a infância e, conseqüentemente, a educação, atribuindo-lhes metáforas de beleza, flor, bondade, jardins, bichinhos, etc. É preciso, pois, reconhecer que as infâncias possuem seus esconderijos e suas clareiras, descobrir suas especificidades sem, no entanto, criar para elas ideais platônicos.

2.3 As 99 linguagens e o protagonismo da criança no Ensino Fundamental

A criança é feita de cem.[...]
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.[...]
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação
o céu e a terra, a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.
Malaguzzi

O poema de Malaguzzi (2016) afirma que a infância insiste, apesar das tentativas de cerceamento, em seus muitos modos de ser. Há uma tentativa reducionista de suas variadas expressões. No entanto, as crianças transgridem, insistem em nos dizer que as “cem linguagens” existem e que devem ser consideradas. Essa insistência da criança destacada pelo autor nos provoca a pensar em uma inserção da criança no Ensino Fundamental sob a perspectiva de que a infância não se encerra aos seis anos e, desse modo, dar continuidade ao lúdico, à criatividade, à participação, às experiências propostas na Educação Infantil,

transformando a suposta “transição” em ampliação de possibilidades e experiências e não de reducionismos ao ensino do código linguístico. A criança não deixa de ser criança nesta pequena distância de tempo que se dá entre um ano de escolaridade e outro. Mas o que se espera da criança é uma abrupta mudança de comportamento e até expectativas que não condizem, muitas vezes, com a realidade, conforme afirma Goulart (2007):

Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. É importante observar que essas respostas variam de criança para criança e a escola deve lidar de modo atento com essas e muitas outras diferenças (p. 84).

A autora ressalta que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção entre as duas primeiras etapas da Educação Básica e desse modo, propõe que o planejamento pedagógico leve em consideração esse espaço de interseção e os diferentes tempos e modos de aprender que o caracterizam, com propostas de atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. A autora ressalta a importância da participação ativa das crianças de seis a dez anos para que “a experiência de aprender ganhe significado social na perspectiva da constituição da autonomia e da cidadania” (GOULART, 2007, p. 85).

A questão da participação das crianças no planejamento pedagógico é discutida por Oliveira-Formosinho (2007) que conceitua dois modos de fazer pedagogia: a pedagogia da participação contrapondo-se com a pedagogia da transmissão.

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais.”(p. 20) [...] A pedagogia da transmissão que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir (p. 17).

A pedagogia transmissiva desvaloriza a criança e supervaloriza o conteúdo. A professora, nessa perspectiva é vista como transmissora. Essa pedagogia define que a criança é tábula rasa que tem a função de memorizar os conteúdos e reproduzi-los. A autora nos provoca a refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem que utiliza a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como lócus da atividade educativa e a desvalorização dos diferentes saberes. Desse modo, a autora critica a corrente pedagógica que desvia o olhar

somente para o currículo e seus objetivos, uma prática pedagógica previamente organizada, onde tudo pode ser medido em que o professor é um mero transmissor que deverá transmitir, verificar, reforçar e avaliar o aluno.

Outro autor que defende a participação e autonomia das crianças em seu processo de aprendizagem e critica a articulação entre os dois segmentos como uma antecipação ou preparação é Loris Malaguzzi (2016, p. 94): “Se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil”.

Malaguzzi criou uma escola de Educação Infantil logo após a devastação da Itália na Segunda Guerra Mundial, cujos princípios básicos são: participação, colaboração, administração descentralizada, reciprocidade, autonomia e protagonismo, criando o que muitos chamam de “Pedagogia da Escuta” (GANDINI; FORMAN, 2016).

No âmbito da Educação Infantil, muitos autores discorrem sobre a importância da “ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças”, assim como na necessidade de um trabalho que considere as “múltiplas linguagens da infância” (FARIA; SALLES, 2007; GOBBI; PIZAZZA, 2014; MALAGUZZI, 2016).

Quando falamos em linguagem é comum associarmos esse conceito à linguagem verbal e escrita, no entanto, as múltiplas linguagens se referem às múltiplas possibilidades e múltiplos modos de descoberta, ressignificação, transformação e produção da cultura, por parte da criança. Este conceito de linguagem extrapola a conotação verbal, incluindo as linguagens simbólicas, como a corporal, dramática, plástica, gráfica, musical, etc.

Mas e no 1º ano do Ensino Fundamental? Como ficam essas múltiplas linguagens? A criança aos sete anos se apropria e produz cultura através também das linguagens simbólicas e não apenas através da linguagem escrita, considerando que esta criança continua em um contexto onde há circulação de imagens, seja nas páginas da internet, ou em pinturas, ou sons, gestos ou em símbolos, como por exemplo, os *emoticons*.

Todos esses produtos culturais podem ser lidos e produzidos pelas crianças, mas para que sejam lidos e produzidos, é importante que as crianças conheçam e explorem essas diferentes linguagens no Ensino Fundamental. Desse modo, é importante que o processo de alfabetização não se restrinja apenas ao uso e exercício da linguagem escrita. A alfabetização, assim compreendida, é um processo sociocultural muito amplo, que envolve competências de comunicação em diversas linguagens (textual, visual, audiovisual, corporal etc.). Que as práticas de alfabetização sejam mais sensíveis e incentivadoras das manifestações plurais da criança.

Como fica a participação da criança aos seis e sete anos nos espaços escolares? Podemos afirmar que já existe na atualidade um certo consenso no campo acadêmico sobre o reconhecimento da criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem e como protagonista. Esse parece ser um pensamento do qual quase não se encontra discordância. No entanto, nas práticas cotidianas encontradas nos lugares em que trabalho e narradas por algumas colegas professoras atuantes em outros espaços ainda o que parece prevalecer é uma concepção do aluno como sujeito passivo. O mito da passividade, do/a aluno/a quietinho/a em sua carteira, fazendo o dever que a professora passou, ou os exercícios da cartilha, ainda encontra uma representação positiva na escola. Um comando único para toda uma classe de vinte a trinta crianças parece facilitar o trabalho da professora diante do desafio de se construir propostas que respeitem a singularidade de cada criança quando se tem um grupo com 25 alunos, um currículo imposto e verticalizado a se cumprir, metas e prazos impostos pelas Secretarias de Educação, espaços inadequados, entre outros aspectos.

O que não se percebe é que a aparente facilitação resulta no empobrecimento do processo ensino-aprendizagem. Práticas pedagógicas que induzem a repetição e a passividade, tanto nas escolas de Educação Infantil, como nas classes de primeiro ano, ainda são culturalmente valorizados.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) em pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, nos anos de 2008 e 2009, constataram que a brincadeira, centro das práticas na Educação Infantil, passara a ser concebida em segundo plano quando as mesmas crianças chegaram ao 1º ano e que, ainda no primeiro mês de trabalho, se priorizava a repetição de atividades de treino psicomotor, demonstrando haver uma lacuna entre as propostas de trabalho dos dois segmentos: “ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova escola” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138).

Malaguzzi (2016) se refere à escola de Educação Infantil de caráter preparatório como um funil, dizendo que este é um objeto detestável, uma vez que estreita o que é grande, tornando-o pequeno. Seria então a transição, no sentido metafórico atribuído por Malaguzzi, um funil? Um funil que estreita as possibilidades de apropriação e criação das crianças através do cerceamento de 99 das suas linguagens?

Outra metáfora também muito utilizada é a da ponte. Sugerindo a ideia de travessia, a ponte pode carregar em si uma ideia ambivalente, pois tanto liga como separa e, além disso, ao olhar para baixo durante sua travessia, podemos ver um abismo ou um rio. Seria a ponte

uma boa metáfora para a articulação entre os dois segmentos? O que liga e o que separa ambas as etapas da educação básica? O que haveria entre as duas ao olharmos para baixo durante sua “travessia”? É realmente necessária uma ponte? Com tais metáforas problematizamos o suposto abismo entre perspectivas, práticas, concepções existentes entre as duas etapas, nos apoiando na perspectiva de convergência pedagógica destacada por Moss (2011), como já explicitado anteriormente.

Não podemos pensar em metáforas mais significativas para representar esse movimento de saída e entrada das crianças nos segmentos da escola básica? Que não sejam funis, nem peneiras, gaiolas ou qualquer outra imagem que represente estreitamento ou cerceamento. Porque não pensarmos em portas e janelas que se abrem para caminhos diversos. Caminhos estreitos que tem ligação entre si. Caminhos que não lhe roubem as suas 99 linguagens para ensinar-lhe somente a escrita quando este inicia seu processo de alfabetização, como veremos na seção seguinte.

2.4 A escolarização da linguagem escrita e a escolarização das infâncias

*A leitura é muito mais do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão, se é outono ou se é verão[...]
vai ler nas nuvens do céu, vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas e no som do coração.*

Ricardo Azevedo

Pensar as infâncias e seus processos de escolarização fez com que eu incorporasse a aprendizagem da leitura e a escrita a esta discussão. Refletindo sobre a articulação entre as duas etapas, fui percebendo que essa é uma preocupação central no currículo que tanto aproxima como afasta as duas etapas. Penso também que a discussão sobre leitura, escrita e alfabetização não poderia deixar de ser feita tendo em vista que sua discussão é atravessada e sustentada por determinadas concepções de sociedade, conforme destaca Garcia (1998):

Discutir alfabetização é discutir o projeto político que se pretende para este país, não apenas pelas consequências sociais do analfabetismo, mas também porque o modo

como se direciona a prática pedagógica traz uma determinada concepção de mundo e de homem (p. 25).

Sendo assim, na discussão sobre a articulação entre ambas as etapas convém interrogar: De que modo as concepções que sustentam o processo de alfabetização se relacionam com as concepções de infâncias já discutidas nesta pesquisa? De que modo as concepções de leitura e escrita presentes no Ensino Fundamental transformam as crianças em alunos, roubando-lhes as 99 linguagens? Araújo e Castro (2019) instiga-nos a pensar que, se a justificativa da antecipação da escolaridade das crianças de seis anos era possibilitar às crianças usufruírem de um tempo mais longo as aprendizagens da alfabetização, isto poderia pressupor propiciar às crianças “formas de dizer pela escritura que as possibilitem assumir diferentes papéis de narradoras, escritoras, leitoras, protagonistas” (ARAÚJO; CASTRO, 2019, p. 239).

A partir dessa perspectiva, o ingresso da criança no Ensino Fundamental impulsionaria a construção de um currículo e uma proposta de alfabetização que tivesse como foco a ação das crianças, a partir de diferentes linguagens. No entanto, algumas experiências que temos vivido junto às escolas têm nos mostrado que o ingresso da criança aos seis anos nem sempre as tem considerado como protagonistas, produtoras de culturas, autoras e narradoras de experiências e conhecimentos, como pressupõe Araújo e Castro (2019). As dificuldades em manter nos primeiros anos do Ensino Fundamental um currículo que tenha como eixos da prática pedagógica as interações e as brincadeiras, mantendo as crianças no centro deste currículo são ainda grandes, a considerar pelas próprias orientações dos documentos oficiais que reconhecem que as mudanças ocorridas na articulação entre as duas etapas pressupõem atenção e cuidado, como já discutido anteriormente.

O atual cenário político também nos mobiliza a aprofundar a discussão acerca dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, já que parece ignorar todos os estudos e pesquisas feitos pela Sociologia da Infância, pela Psicogênese da Língua Escrita, pela Filosofia da Infância, pela Teoria Histórico Cultural, a partir da Perspectiva Discursiva de Alfabetização, etc. Diante de tal situação, devemos perguntar: que concepções de infâncias estão em disputa na atual conjectura? Cabe ressaltar que a disputa por modelos curriculares não envolve simplesmente uma decisão pedagógica. Ela pressupõe uma perspectiva social, cultural e política, isto é, um modo de compreender as infâncias, a educação e a sociedade.

A questão da alfabetização e sua relação com o fracasso escolar continuam sendo objetos de diferentes explicações e tentativas de solução. Recentemente, algumas supostas tentativas de solução por parte do atual governo federal vêm culpabilizando os métodos de

ensino da leitura e escrita. Mudanças políticas recentes afetam diretamente as concepções de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como sua organização curricular e, conseqüentemente, as concepções de infâncias, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Uma dessas propostas de mudanças insere-se a partir da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que destaca a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, justificando sua necessidade em função dos maus resultados na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e na avaliação internacional feita pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa, na sigla em inglês).

A proposta metodológica do PNA vem sofrendo uma série de críticas de pesquisadores/as da área, sendo apontada como um retrocesso. Sampaio, Venâncio e Ribeiro (2019, p. 67) alertam sobre algumas políticas públicas comprometidas com o “desmonte da escola pública, com a padronização e a homogeneização, sobretudo, dos processos de ensino em sala de aula face à avalanche de materiais instrucionais (impressos e digitais) que as Secretarias já vêm adotando como obrigatórios”. E nos provocam a pensar sobre os objetivos abstrusos que sustentam tais ações:

A quem interessam políticas públicas de formação, alfabetização, avaliação e currículo que anunciam rompimentos e mudanças, mas terminam por afirmar políticas desconhecimento, aprendizagem e ensino vinculadas à manutenção e ao fortalecimento de lógicas depredadoras e empobrecedoras, “mudando sem mudar”? (SAMPAIO; VENÂNCIO; RIBEIRO, 2019, p. 65).

Um exemplo desse movimento empobrecedor e depredador diz respeito à tentativa do PNA em restringir a alfabetização a um processo de ensino de habilidades de decodificação e codificação, instituindo a compreensão de textos como finalidade última deste processo “É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral” (p. 19).

Ao definir a compreensão de textos como uma etapa final da aprendizagem, o Plano Nacional de Alfabetização, adia a leitura e a escrita de textos reais e significativos, concebendo a aprendizagem da leitura e da escrita como uma sequência de etapas predeterminadas, com palavras descontextualizadas, com textos meramente escolares, desconsiderando as interlocuções e autorias entre e dos sujeitos. Desconsidera também o aspecto social da escrita e restringe sua aprendizagem a uma atividade cognitiva empobrecida.

Como dito anteriormente, a proposta ignora todo conhecimento e pesquisa em relação ao assunto acumulados até o momento, conforme destaca a manifestação pública da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e outras entidades, enviadas ao Ministro da Educação e publicada no dia 21 de janeiro de 2019 na página da ANPED:

As lutas da sociedade brasileira, que tiveram como prioridade a alfabetização, construíram um sólido e vigoroso acúmulo pedagógico e científico. Nessa construção, consolidou-se uma pedagogia da alfabetização, que não nega sua faceta fonológica e traz evidências de que, para ensinar a escrita alfabética, todos os métodos tiveram que lidar com as lógicas que compõem o sistema alfabético: as letras, os sons, as sílabas e suas relações. Assim, não existe apenas um método para essa abordagem (p. 2).

Dentre as principais críticas que a PNA vem sofrendo, trago duas que serão discutidas a seguir por entender que estão mais diretamente ligadas ao tema da pesquisa: a elaboração de materiais didático-pedagógicos para o uso na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a referência ao método fônico como caminho único para alfabetizar.

A elaboração de materiais didáticos pode estar atrelada a uma ideia restrita de currículo e de indivíduo: uma listagem de conhecimentos disciplinares, previamente elencados e sequenciados. A elaboração destes materiais didáticos proposto pelo PNA consideraria os desejos, as necessidades das crianças? Qual concepção de currículo, de infância e de aprendizagem fundamentaria a elaboração de tais materiais?

No que se refere aos livros didáticos, Morais e Araújo (2011) discutem as implicações de concepções de alfabetização, implícitas em determinados livros didáticos, pautadas na cópia e na repetição:

São visíveis as consequências de um trabalho alfabetizador voltado para a apropriação de um modelo textual tão pobre, como o que encontramos nas cartilhas tradicionais. Produções do tipo: “A mamãe é boa. A mamãe é bonita. A mamãe come bolo.”, tão comuns nos cadernos e livros didáticos das crianças em fase de alfabetização, revelam que os alunos e alunas aprendem na escola que escrever não é registrar suas histórias, pensamentos ou desejos. Escrever é reproduzir a ideia de outro: aqui, a da autora da cartilha usada em sala de aula (MORAIS; ARAÚJO, 2011, p.161).

Smolka (2013) também ressalta o esvaziamento semântico presente em grande parte dos livros didáticos da área de alfabetização e aponta ainda para a ideia recorrente nas escolas de que os mesmos seriam a principal fonte de conhecimentos e informações sobre o mundo físico e social, quando, na verdade, representam apenas uma de tantas outras fontes possíveis dessas informações e conhecimentos.

A escolha dos livros didáticos ⁶ tem sido nas últimas décadas, no Brasil, uma tarefa da equipe de professoras e a equipe gestora das escolas. Após alguns anos participando como professora e atualmente como mediadora dessa escolha, penso que são momentos interessantes e ricos, que nos dão pistas de como pensamos a leitura, a escrita e a construção do conhecimento. Lembro-me de uma escolha que fizemos, eu e o grupo de professoras, e que deixou a diretora da escola contrariada acerca do estilo do material escolhido: um material um pouco menos conteudista do que o material que usávamos até então.

O livro tinha páginas com jogos, sugestões de brincadeiras e experimentos relacionados aos conteúdos abordados. Já na fase de acompanhamento da escolha dos livros como papel de mediadora, em muitos desses momentos percebia as perspectivas divergentes e até antagônicas que atravessavam a discussão e a negociação acerca da escolha: algumas professoras ressaltavam a qualidade dos textos literários enquanto outras reclamavam da extensão dos mesmos.

A proposta de elaboração de materiais didáticos inclui a Educação Infantil, tornando-a um dos públicos-alvo do programa em uma concepção preparatória que objetiva o conhecimento alfabético, identificação nome das letras, seus valores sonoros e suas formas, uma proposta mecanicista e descontextualizada para a aprendizagem da leitura e da escrita. A perspectiva do PNA não pressupõe espaço para que as crianças inventem e se expressem por meio das diferentes linguagens. Ao evidenciar os objetivos acima citados, desconsidera que a escola oportunize espaços e tempos para as crianças e suas manifestações.

Uma segunda crítica trazida à discussão refere-se à opção pelo método fônico como metodologia para alfabetizar.

O documento em questão, além de se apropriar de uma terminologia científica, a que se reporta como consolidada internacionalmente, como *literacia* e *numeracia*, faz uso de palavras carregadas de sentidos encharcadas de visões de mundo, de indivíduo, cultura, visões de escola, de ensino e de criança, como por exemplo, prontidão, controle, memória fonológica, instrução fônica, progresso, avaliações padronizadas, entre outras que fundamentam uma proposta mecanicista e descontextualizada para a aprendizagem da leitura e da escrita. Uma visão empobrecida da linguagem que está intimamente relacionada a uma visão empobrecida das infâncias e de seus potenciais como escritoras e leitoras de textos.

⁶ O PNLD é um programa do Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a compra e distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes de escolas públicas de todo o país.

O Plano Nacional de Alfabetização desconsidera também alguns documentos que ao longo dos anos vêm tentando redimensionar a visão da leitura e da literatura na escola. Um documento anterior ao PNA, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), em seu volume 2, que orienta a prática pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontam para a importância da leitura literária na escola e alertam para o empobrecimento de práticas que esvaziam o sentido da leitura tais como utilizar a literatura como meio de ensinar boas maneiras, hábitos de higiene, deveres do cidadão, etc., ressaltando a importância de explorar o imaginário a partir de tais textos.

O mesmo documento ressalta a necessidade de superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura, como, por exemplo, a ideia de que ler é decodificar, isto é, converter letras em sons, criticando, inclusive, os materiais que são confeccionados apenas com tais propósitos, advogando em prol da leitura e da escrita como práticas sociais, e, para isso, sugere que a alfabetização seja um processo que a criança aprenda a ler, mesmo não convencionalmente, lendo textos de gêneros variados e aprenda a escrever.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea (BRASIL, 1997, p. 27).

A importância de articular a discussão dos documentos às discussões sobre as infâncias leva em consideração que é uma proposta curricular baseada em definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida das crianças ou sem nenhuma ou pouca participação destas na produção curricular. No capítulo anterior, destacamos os dois modos de fazer pedagogia destacados por Oliveira-Formosinho (2007). Tal conceituação nos provoca a perceber que o paradigma unidirecional da proposta do PNA, claramente baseada na memorização, na transmissão de conteúdos, na aquisição de técnicas, na visão de alunos como sujeitos passivos deste processo, a caracteriza como uma pedagogia transmissiva, já criticada neste trabalho.

Se pensarmos a partir da perspectiva da pedagogia transmissiva, o documento em questão se sustenta como uma introdução de modelos burocráticos formatados (modelos de planejamento, projetos curriculares, objetivos de desempenho, etc.), e a dependência sistemática de fichas de trabalho comerciais (materiais prontos) e livros de atividades, que formam a base da atividade diária (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, p. 9).

A partir dessas ponderações podemos ressaltar que a leitura e a escrita, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, devem ser potencializadoras e

potencializadas pelas interações entre as crianças e com as demais pessoas, seja na escola ou em qualquer outro contexto, tomadas como práticas sociais.

Desse modo, trago nesta dissertação pesquisas e textos que se contrapõem ao ensino da leitura e escrita que coloca a criança, tenha ela cinco, seis, sete anos, em um lugar de reprodutora, que ainda não consegue alcançar as dimensões estéticas e plurais de um texto por não estar alfabética. Nessa perspectiva, a escola se configura no contexto de exploração de diferentes linguagens, através de projetos que articulem vida e escritura, valorizando e incentivando o poder autoral e criador da criança que emerge de experiências lúdicas e das possibilidades de ler, interpretar e ressignificar o mundo, lendo nas nuvens, nas estrelas ou no som do coração, como propõe Ricardo Azevedo (1999) e, desse modo, impregnando a vida e a escola de múltiplos sentidos.

2.5 Uma proposta de alfabetização centrada na criança

Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças

*Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que copiar pontos.*

*Deus que livre vocês de aceitarem
conhecimentos “prontos”,
mediocrementemente embalados
nos livros didáticos descartáveis.*

*Deus que livre vocês de ficarem
passivos, ouvindo e repetindo,
repetindo, repetindo...*

Autor Desconhecido

Nossas andanças por escolas de Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental têm nos mostrado que professores/as, gestores/as, funcionários continuam sendo *heróis* e *heroínas* anônimos/as que reinventam a escola, em contextos tão duros como os que atravessamos. Tempos esses marcados por processos ⁷que intentam, em última instância,

⁷ Em dezembro de 2016, após um golpe jurídico-parlamentar, que cassou o mandato da presidente Dilma Roussef, o governo Michel Temer (PMDB), que assumiu o poder, aprovou a Emenda Constitucional 95 (EC 95), que prevê que durante 20 anos as despesas primárias de orçamento público ficarão limitadas à variação

desmontar a escola pública, a partir do corte no financiamento e suas implicações, tanto no ponto de vista salarial, e condições de trabalho, quanto no investimento na formação e na garantia da infraestrutura da escola.

A escola que vivemos no cotidiano, contudo, é uma escola complexa, na qual, além de processos participativos, potentes que confirmam a sua importância para as classes populares, encontramos também a escola do *Deus me livre* denunciada pelo autor desconhecido. Nessa escola a ênfase é dada nos conhecimentos “prontos”, mediocrementemente embalados em livros didáticos descartáveis e no cerceamento das linguagens infantis e na docilização de corpos e mentes (FOUCAULT, 2009).

Entrando no cotidiano escolar, um episódio registrado no caderno de campo nos trouxe pistas de como esse processo vai sendo incorporado pelas crianças:



Durante o início do primeiro trimestre, me vi envolvida com muitas questões relacionadas aos alunos recém chegados na Educação Infantil e no 1º ano. As professoras regentes dividiam comigo algumas de suas angústias em relação a alguns alunos que estariam apresentando dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação à rotina escolar. Anotei alguns nomes. Entre eles, o Yago. A professora solicitava que Yago fosse encaminhado para avaliação multidisciplinar. Ao invés de me integrar ao grupo para melhor conhecer Yago, o chamei em minha sala. Desconfio que tal deslocamento tivesse gerado em Yago expectativas e receios à aquele encontro. Muitas crianças veem a sala da pedagoga como espaço de sanções e não os culpo por pensarem assim. Penso: deveria ter sondado de outra forma. Iniciei o “encontro” dando-lhe um abraço e dizendo que a professora tinha me dito que ele era um aluno novo muito dedicado. Ele sorriu timidamente ou indiferente a minha tentativa de aproximação. Difícil afirmar se era timidez ou desconfiança. Perguntei-lhe se gostava de desenhar e, diante da resposta afirmativa, dei-lhe umas folhas, dispondo-lhe de lápis e canetinhas. Pedi que desenhasse algo que gostasse muito. Yago desenhou o Bob Esponja. Chamou minha atenção para o detalhe da gravata do personagem. Perguntei-lhe se poderia fixar seu desenho na parede para que me lembrasse sempre dele. Enquanto procurava o durex, Yago disse:

-Tia, eu sei escrever!

Entre tantos saberes e conhecimentos que possui, Yago quis destacar para mim o saber escrever. Yago sabia qual era o propósito daquele encontro. Sabia que, entre tantos conhecimentos que possui, na escola o conhecimento da leitura e da escrita é o mais valorizado.

Pedi então que ele escrevesse o que quisesse, pois senti que ele queria me mostrar aquele saber específico. Yago escreveu em uma folha em branco, sem pauta: VA VE VI VO VU VÃO. Embaixo escreveu: PA PO.

Mas qual seria a relação entre ser criança na escola com a aprendizagem da leitura e a escrita?

Smolka em seu livro *A criança na fase inicial da escrita* traz elementos de pesquisas para pensarmos o processo de alfabetização. O título do livro, que coloca como sujeito da alfabetização a criança e não o aluno, nos inspira a algumas reflexões.

A ênfase da autora no caráter discursivo, interativo e interlocutivo do processo de alfabetização nos ajuda a pensar que aprender a ler e a escrever extrapola a condição de aluno/a, pensando na origem etimológica da palavra, o *in-fans*, o que não tem luz. Em contrapartida, pensar a alfabetização na perspectiva discursiva nos convida a pensar na criança, cuja origem etimológica da palavra, vem do latim *creare*, do mesmo radical que deriva criação e criatividade.

Olhando a criança como um sujeito historicamente situado, a autora defende uma perspectiva alfabetizadora que vá além de um instrumento técnico e uma atividade mecânica, e se configure como um momento de interação e interlocução entre docentes e crianças, valorizando as particularidades e as aquisições e saberes de cada alfabetizando (a) na construção de sua linguagem escrita, pois “no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (SMOLKA, 2013, p. 45).

A alfabetização compreendida como processo discursivo permite que a criança se expresse em seus modos de ser, que seja reconhecida como produtora de sentidos e como um sujeito ativo no processo de apropriação da linguagem escrita. Smolka (2014) assim define a perspectiva discursiva de alfabetização:

Ancorada prioritariamente nas contribuições de Vigotski e Bakhtin, essa perspectiva considera a atividade mental da criança não apenas em seu aspecto cognitivo, mas em seu aspecto discursivo. Ou seja, a linguagem, a palavra – oral ou escrita – é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de interação, meio/modo de (inter e intra) regulação das ações, e objeto de conhecimento. A ênfase na relação social e na prática dialógica caracteriza a dimensão discursiva (SMOLKA, 2014, n.p.).

Ao conceber o processo de alfabetização em sua discursividade como prática social, como produção e produto da atividade humana, a criança não fica reduzida à condição de aluna/o que copia e reproduz, mas sim é reconhecida como sujeito que elabora e reelabora a linguagem. Assim como afirma Smolka (2013, p. 140): “As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos” que ainda não sabem, mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores”. Desse modo, a

perspectiva discursivo dialógica compreende a leitura e a escrita como práticas sociais e a aprendizagem como processo de enunciação, rompendo, assim, com a ideia de linearidade, de prontidão. As propostas se baseiam a partir de situações reais e significativas de produções.

Esta perspectiva defende que as palavras sejam mais do que simples junção de letras, como muitas vezes são tratadas pelos livros didáticos. Freire (2005) defende que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas antecede e se amplia em relação com o mundo. Mas por que ainda é tão difícil para as propostas pedagógicas para as infâncias, descolar-se de uma perspectiva mecanicista e reducionista de alfabetização e ir muito além do processo de codificação e decodificação?

A perspectiva dialógico-discursiva da linguagem tem como princípio que o sujeito se constitui na relação com os outros e compreende a linguagem não como um sistema alheio de signos linguísticos, mas como interação realizada por meio das enunciações: “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 123). Compreendendo, pois, as crianças como interlocutoras que participam ativamente da cultura, que estabelecem interações com outros sujeitos, podemos pressupor que o papel cumprido pela criança nessa perspectiva é um papel ativo e participativo.

Apoiados em tal perspectiva, temos o compromisso ético e social de nos perguntarmos quando planejamos para as crianças: os textos usados no processo de alfabetização fazem parte da vida das crianças ou são apenas textos escolares, criados “artificialmente” somente para o propósito de alfabetizar? Esses textos e as propostas de escrita na escola favorecem a produção de enunciados com sentido? A escrita da criança na fase de alfabetização se insere em uma ação dialógica? Quando as professoras levam em consideração o interesse das crianças no planejamento e na aprendizagem da leitura e da escrita, propiciam a elas a possibilidade de expressar seus pensamentos. Provocações também ampliam a conversa. O interesse da professora valoriza e qualifica as produções infantis, colocando-as no centro da proposta pedagógica e não como meras receptoras dos conteúdos a serem apresentados, tal como apontam Araújo e Castro (2018):

A sala de aula vai mostrando para nós que as crianças aprendem o valor sonoro das letras, a correlação grafema/fonema ou outras informações metalinguísticas necessárias ao domínio da língua escrita quando precisam dessa informação, quando, no cotidiano, são instigadas a vivenciar situações de escrita compatíveis com as que existem fora da escola, quando têm com quem pensar a respeito, em um tempo proporcional ao desafio que isso representa para elas... Não é treinando os sons de forma isolada descontextualizada e sem sentido, como querem fazer crer os defensores do método fônico, das boquinhos e de outras idiosincrasias pedagógicas (p. 238).

Essas questões são importantes para repensarmos práticas de leitura e escrita centradas na reprodução e que, muitas vezes, são reconhecidas no cotidiano como garantia de sucesso. Compreendendo que o objetivo da alfabetização não é ensinar certos conceitos, ampliar vocabulário, limitar o ensino à codificação e decodificação de letras entre outros tão difundidos na escola, destacamos sua contribuição para a formação social, pessoal e cultural do indivíduo, contribuindo para desenvolver sua capacidade de apreciação estética e política, de compreensão de si mesmo, da sociedade e do mundo.

3 OUTROS MOVIMENTOS DA PESQUISA: SITUAÇÕES DO COTIDIANO QUE NOS FALAM SOBRE AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO COM AS INFÂNCIAS

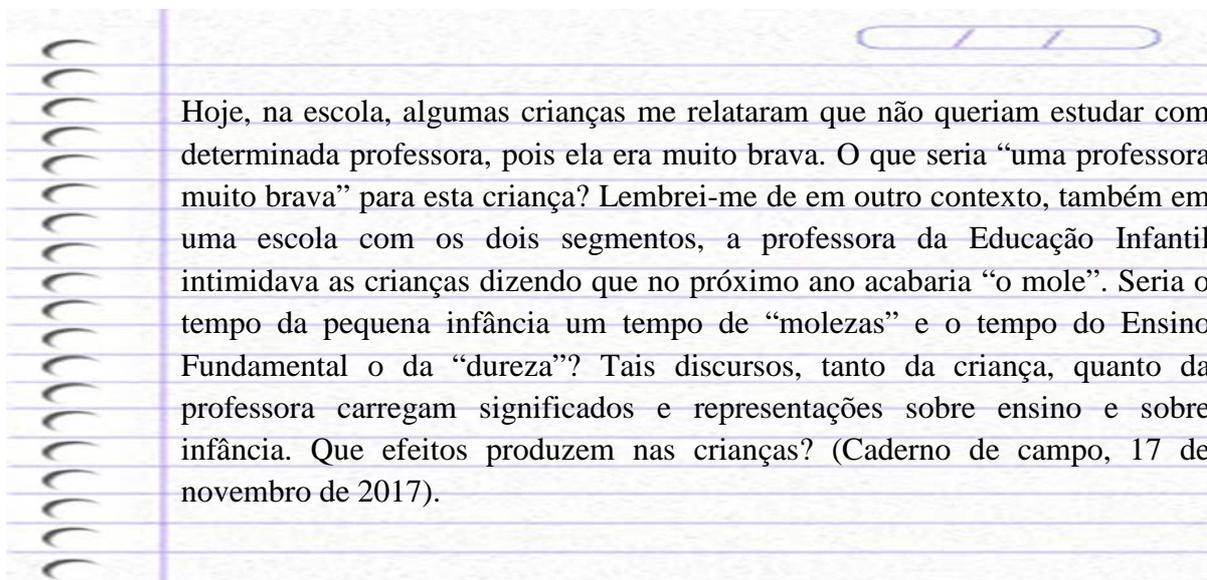
Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação.

A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar.

Marisa V. Costa

Ainda em busca de encontrar novos referenciais para pensar a articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental do ponto de vista da criança, a pesquisa caminhou no sentido de interrogar algumas práticas pedagógicas da alfabetização que acontecem no Ensino Fundamental, investigando o espaço que aí vai sendo dado para o lúdico, para a criatividade, para a participação das crianças pequenas.

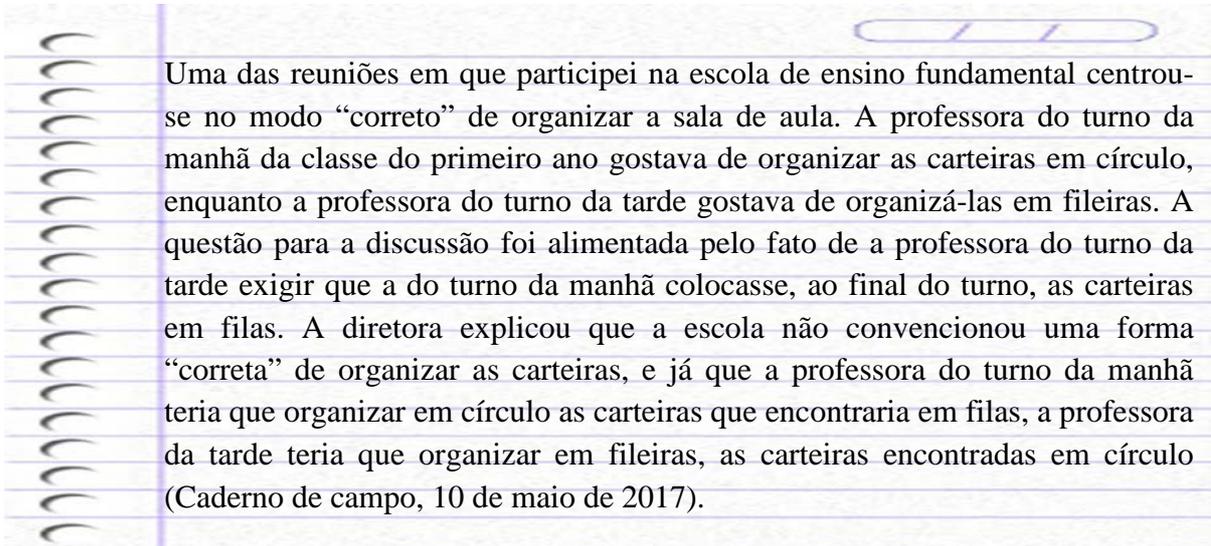
As anotações do caderno de campo foram as fontes principais que guiaram as reflexões dessa seção:



Outros eventos cotidianos também foram me instigando a pensar sobre as dicotomias entre os dois segmentos. Aos poucos fui percebendo que a produção de textos coletivos, frequentes na Educação Infantil, tornava-se menos comum ou até deixam de existir no primeiro ano, quando se priorizava atividades relacionadas às famílias silábicas. A ida ao

parquinho também passava a se tornar menos frequente ou até mesmo não acontecia com as turmas do 1º ano.

Outras pistas do caderno de campo também contribuíam para pensar sobre a problemática:



Situações como as relatadas anteriormente revelavam a presença de uma forte institucionalização de práticas, espaços e rotinas diferenciados que configuram cada um dos segmentos escolarizados que atendem às crianças de 0 a 6, justificando reações das crianças de medo, desinteresse ou até rejeição, na articulação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A ilustração de Formosinho; Oliveira-Formosinho (2019, p. 22) retrata o caráter preparatório desta etapa da Educação Básica, destacando que o termo empregado “educação pré-escolar” é, inclusive, ranço da contaminação histórica que a Educação Infantil vem sofrendo com as características do Ensino Fundamental:

Figura 3 – A escolarização da infância

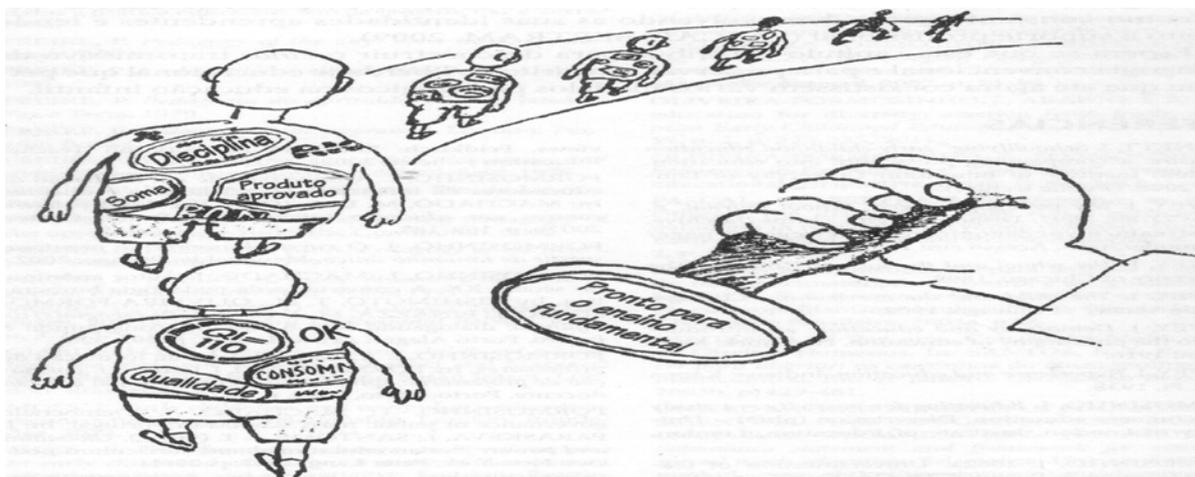


FIGURA 1.2 A escolarização da infância: “pronta-para-o-ensino fundamental”

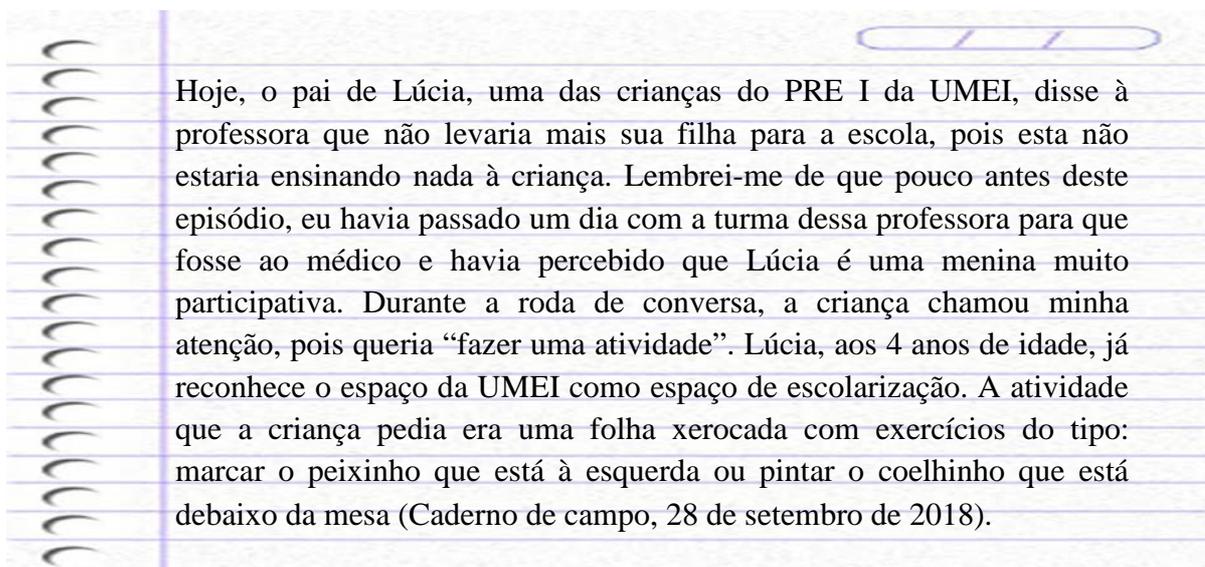
Fonte: Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019.

O conjunto de situações registradas no caderno de campo foi confirmando a centralidade das experiências com a leitura e com a escrita como nodais na passagem da criança da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Nesse sentido foi possível perceber a permanência de concepções, lógicas e questões que continuam a marcar a história tanto da Educação Infantil, quanto da Escola Básica.

“Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na Pré-escola? Um problema mal colocado.” O título do artigo de Emilia Ferreiro (1988), que configura um dos capítulos do livro *Reflexões sobre alfabetização*, cuja publicação de 1988, já correspondia à décima segunda edição, é exemplar no reconhecimento de que a alfabetização das crianças continua a ser uma questão nodal, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental.

Ferreiro defendia que esse era um problema mal colocado, no sentido de que são os adultos que historicamente decidem quando essa aprendizagem deverá ser iniciada. As diretrizes curriculares, os projetos pedagógicos, as políticas de alfabetização estão aí para comprovar isso. Contudo, já lembrava a pesquisadora, esta é uma ilusão pedagógica, pois as crianças iniciam suas aprendizagens nas interações com o mundo. O desafio da escola, portanto, será sempre criar situações ricas e variadas que permitam às crianças interagir com a linguagem escrita, experimentando, associando, inventando, adivinhando....

Esse “problema mal colocado”, contudo, continua a provocar suas polêmicas no cotidiano escolar envolvendo as famílias e, inúmeras vezes, as próprias crianças.



Hoje, o pai de Lúcia, uma das crianças do PRE I da UMEI, disse à professora que não levaria mais sua filha para a escola, pois esta não estaria ensinando nada à criança. Lembrei-me de que pouco antes deste episódio, eu havia passado um dia com a turma dessa professora para que fosse ao médico e havia percebido que Lúcia é uma menina muito participativa. Durante a roda de conversa, a criança chamou minha atenção, pois queria “fazer uma atividade”. Lúcia, aos 4 anos de idade, já reconhece o espaço da UMEI como espaço de escolarização. A atividade que a criança pedia era uma folha xerocada com exercícios do tipo: marcar o peixinho que está à esquerda ou pintar o coelhinho que está debaixo da mesa (Caderno de campo, 28 de setembro de 2018).

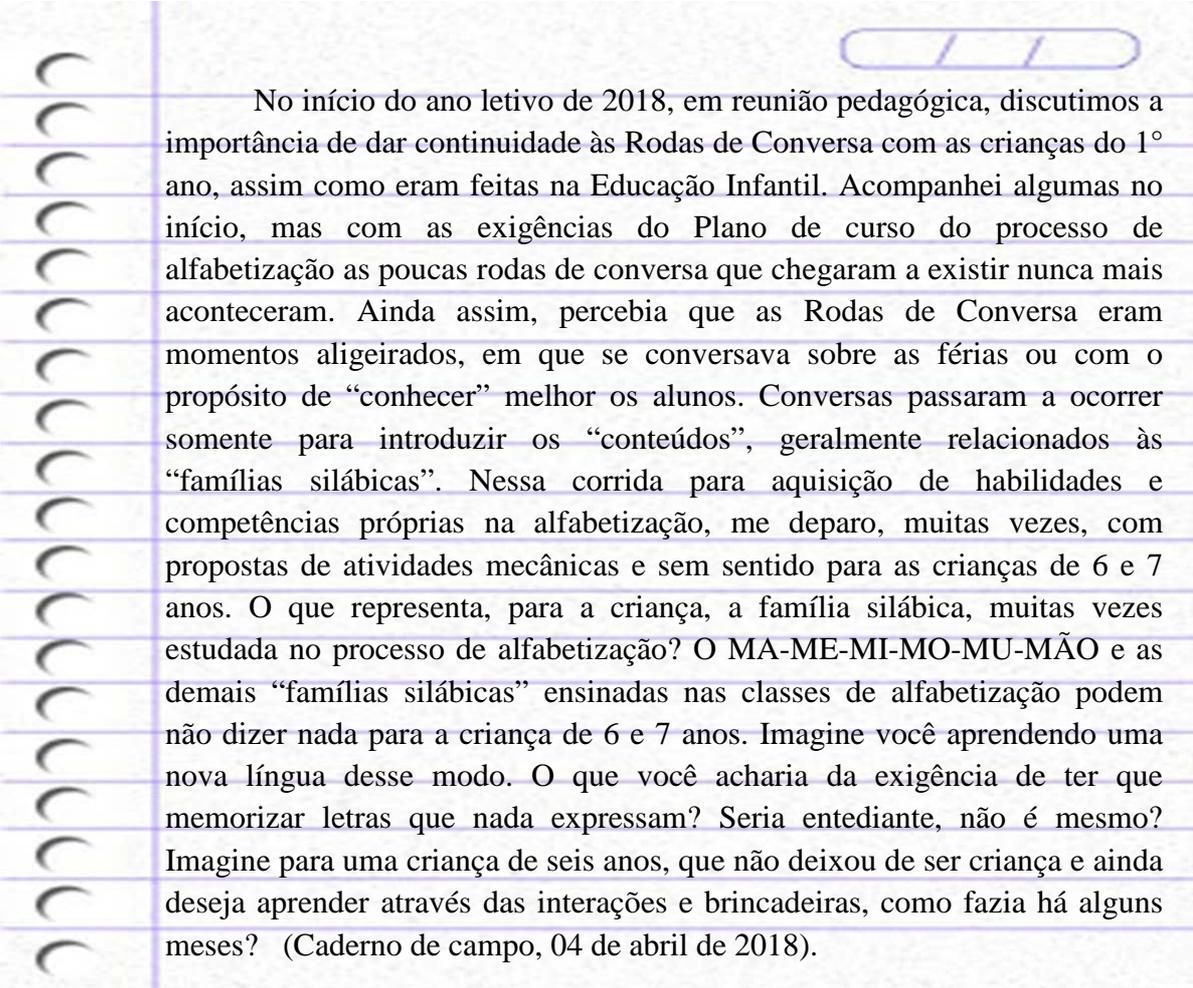
A reivindicação do pai de Lúcia para que escola de Educação Infantil *ensinasse algo à criança*, nos dá pistas de uma defesa pela manutenção de um caráter preparatório para a Educação Infantil, que, por sua vez, se afina com uma concepção de alfabetização presente no Ensino Fundamental centrada em perspectivas mecanicistas.

A demanda da família, possivelmente motivada pelo “fantasma do fracasso na alfabetização”, que continua a atingir especialmente as crianças das classes populares, também possivelmente incorporada pela criança, tem sido grande parte das vezes respondida pela Educação Infantil a partir de práticas que condicionam a apropriação da linguagem escrita ao desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação. Encontramos, assim, em muitas salas de aula da Educação Infantil, paredes cobertas de a, e, i, o, u, de abecedários, de famílias silábicas, de folhinhas para cobrir pontilhados ou levar os coelhinhos para as suas casas, semelhantes às que Lúcia me pedia naquele dia.

Importante lembrar que entender esta etapa da Educação Básica como período preparatório para a alfabetização é uma herança recebida da perspectiva compensatória, que chega ao país na década de 60 do século passado, que tem como fundamento central a tese de que as crianças das classes populares são portadoras de déficit culturais que deveriam ser compensados pela escola, no caso a Pré-escola, para que as mesmas pudessem obter sucesso na alfabetização.

A abordagem da privação cultural apareceu nos EUA e na Europa no início da década de 60, sempre recebendo críticas em seus lugares de origem. Importada para o Brasil, a perspectiva compensatória manteve o pressuposto segundo o qual o fracasso das crianças das classes trabalhadoras na escola devia-se às suas carências sócio-culturais (Soares, 1988; Patto, 1990; Garcia, 1986). As causas desse fracasso, portanto, estariam no contexto cultural de origem. Oriundas de famílias mal preparadas e desestruturadas, as crianças apresentariam atraso mental e déficit linguístico. Nessa concepção, colocava-se em confronto a superioridade das classes dominantes em comparação com as classes populares, cujo meio seria pobre não só do ponto de vista econômico, como também do ponto de vista cultural. Daí a necessidade de compensar essas carências a partir da estimulação precoce com objetivo de diminuir a distância entre as crianças carentes e as crianças das classes médias (ARAUJO, 2003, p. 14).

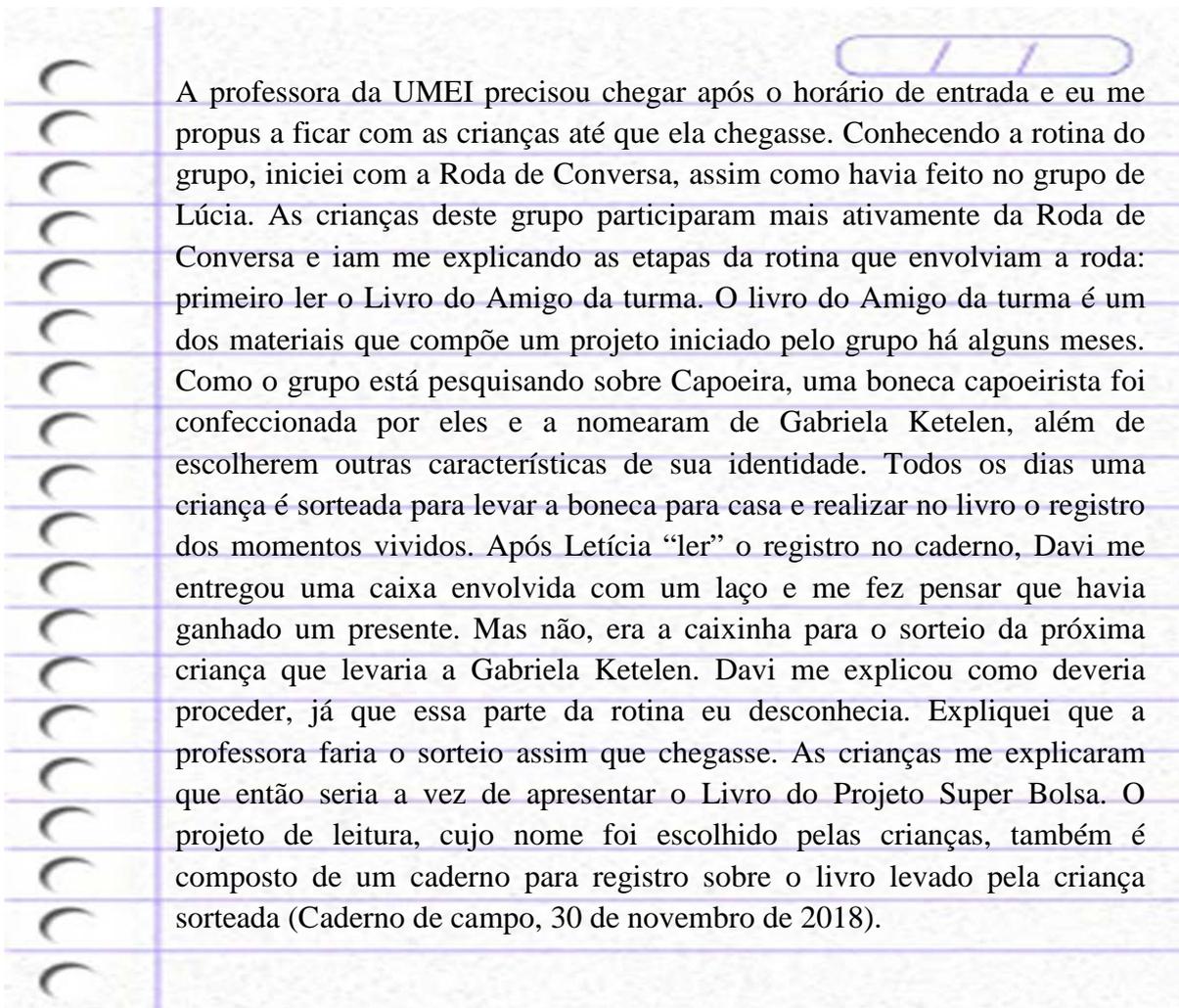
Como revela outro registro do caderno de campo, permanece ainda hoje como forte referência no cotidiano escolar uma concepção de ensinar a ler e a escrever, como um processo de codificar e decodificar, baseado em metodologias centradas em exercícios mecânicos e repetitivos.



No início do ano letivo de 2018, em reunião pedagógica, discutimos a importância de dar continuidade às Rodas de Conversa com as crianças do 1º ano, assim como eram feitas na Educação Infantil. Acompanhei algumas no início, mas com as exigências do Plano de curso do processo de alfabetização as poucas rodas de conversa que chegaram a existir nunca mais aconteceram. Ainda assim, percebia que as Rodas de Conversa eram momentos aligeirados, em que se conversava sobre as férias ou com o propósito de “conhecer” melhor os alunos. Conversas passaram a ocorrer somente para introduzir os “conteúdos”, geralmente relacionados às “famílias silábicas”. Nessa corrida para aquisição de habilidades e competências próprias na alfabetização, me deparei, muitas vezes, com propostas de atividades mecânicas e sem sentido para as crianças de 6 e 7 anos. O que representa, para a criança, a família silábica, muitas vezes estudada no processo de alfabetização? O MA-ME-MI-MO-MU-MÃO e as demais “famílias silábicas” ensinadas nas classes de alfabetização podem não dizer nada para a criança de 6 e 7 anos. Imagine você aprendendo uma nova língua desse modo. O que você acharia da exigência de ter que memorizar letras que nada expressam? Seria entediante, não é mesmo? Imagine para uma criança de seis anos, que não deixou de ser criança e ainda deseja aprender através das interações e brincadeiras, como fazia há alguns meses? (Caderno de campo, 04 de abril de 2018).

Confirmando a complexidade do cotidiano escolar, bem como a multiplicidade de experiências e concepções nele presente, também temos observado práticas pedagógicas com a leitura e a escrita na Educação Infantil de outras naturezas, nas quais se reconheciam o protagonismo, autoria e autonomia das crianças.

Recorrendo novamente ao diário de campo, cujo registro revela modos outros de conceber a relação com a leitura e a escrita na rotina escolar.



A professora da UMEI precisou chegar após o horário de entrada e eu me propus a ficar com as crianças até que ela chegasse. Conhecendo a rotina do grupo, iniciei com a Roda de Conversa, assim como havia feito no grupo de Lúcia. As crianças deste grupo participaram mais ativamente da Roda de Conversa e iam me explicando as etapas da rotina que envolviam a roda: primeiro ler o Livro do Amigo da turma. O livro do Amigo da turma é um dos materiais que compõe um projeto iniciado pelo grupo há alguns meses. Como o grupo está pesquisando sobre Capoeira, uma boneca capoeirista foi confeccionada por eles e a nomearam de Gabriela Ketelen, além de escolherem outras características de sua identidade. Todos os dias uma criança é sorteada para levar a boneca para casa e realizar no livro o registro dos momentos vividos. Após Letícia “ler” o registro no caderno, Davi me entregou uma caixa envolvida com um laço e me fez pensar que havia ganhado um presente. Mas não, era a caixinha para o sorteio da próxima criança que levaria a Gabriela Ketelen. Davi me explicou como deveria proceder, já que essa parte da rotina eu desconhecía. Expliquei que a professora faria o sorteio assim que chegasse. As crianças me explicaram que então seria a vez de apresentar o Livro do Projeto Super Bolsa. O projeto de leitura, cujo nome foi escolhido pelas crianças, também é composto de um caderno para registro sobre o livro levado pela criança sorteada (Caderno de campo, 30 de novembro de 2018).

Em uma direção diferente das situações anteriores, o registro acima me remeteu à discussão de Britto (2012, p. 15-16), que ao refletir sobre as implicações da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, reafirma que “inserir a criança no mundo da escrita é mais que alfabetizá-la... se entendemos por alfabetização a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e formas de conhecimento”.

Oliveira-Formosinho (2009) me convidou a olhar as duas situações sobre o ponto de vista do papel que as crianças desempenham em cada uma delas, ao apontar que desde cedo as crianças compreendem e ressignificam a cultura escolar, afirmando que:

As características das experiências vividas pelas crianças, tal como reportada nas entrevistas, revelam que as crianças conhecem as características dos contextos educativos. Percebem, descrevem, analisam, interpretam esses contextos naquilo que são suas experiências dos papéis dos adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 24).

Na primeira situação, Lúcia, ao solicitar para mim a *folhinha de atividade*, mostrava conhecimento e adesão a uma rotina pedagógica que concebe a Educação Infantil como espaço de escolarização e de preparação para alfabetização. Já na segunda situação é Davi que revela um domínio e adesão a outra rotina metodológica que também envolve a questão da leitura e da escrita, mas de uma forma prazerosa.

A participação do grupo de crianças do segundo caso revela que há diversidade de experiências. Não houve cobrança do grupo por “atividades”, mas este mostrou que há uma rotina e uma diversidade de práticas e ações que lhes permitem participar ativamente. Ambas as situações nos dão pistas de que a linguagem escrita e a linguagem oral são consideradas de formas distintas. No caso de Lúcia a escrita se limita à realização da atividade e à linguagem oral, isto é, a participação das crianças na roda de conversa é menos importante do que “a atividade escolar”. No caso do grupo, além das interações e das interlocuções atravessarem toda rotina, fica evidente que a linguagem escrita se constitui através dos registros feitos a partir das experiências vividas.

As duas situações mostram crianças que conhecem, descrevem e reinterpretem os contextos educativos, como afirma Oliveira-Formosinho (2009), porém o comportamento de cada criança reflete bastante a dinâmica vivida no cotidiano. Vale ressaltar que os dois grupos de crianças recriam rotinas e práticas cotidianas estabelecidas *pela e na* cultura adulta. A criança aprende em contexto. O cotidiano do contexto da sala das atividades e a rotina das crianças podem diferenciar bastante entre uma sala e outra em uma mesma unidade e é influenciada pelas concepções que a educadora tem de criança, e de aluno, do processo de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Embora ambas as professoras iniciassem suas rotinas a partir da roda de conversa, percebemos que o modo de participação, autonomia e interação das crianças nos dois momentos diferem entre si. Na rotina escolar diária da qual participa Lúcia, percebe-se que as crianças esperam por algo que será proposto pela professora, que não estão acostumadas a participar, não parece haver uma comunicação dinâmica, uma rotina de atividades em que as crianças desenvolvam autonomia e autoria. Já na rotina escolar diária do grupo de Davi, as crianças demonstram os caminhos metodológicos realizados diariamente pela professora que abre espaço para que elas compartilhem suas experiências, apresentem seus registros, revelando uma concepção de leitura e escrita com sentido e função social.

3.1 Orelhas verdes e escuta sensível: buscando ferramentas para ouvir as crianças

O Homem de Orelhas Verdes
Um dia num campo de ovelhas. Vi um homem de
verdes orelhas verdes. Ele era bem velho, bastante
idade tinha só sua orelha ficara verdinha.
Sentei-me então ao seu lado a fim de ver melhor, com cuidado.
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade.
De uma orelha tão verde qual é a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda.
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
o que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
compreendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas.
Me disse no campo de ovelhas.
Gianni Rodari

O poema do italiano Gianni Rodari, o jornalista, escritor, poeta, que dedicou sua vida às crianças, me trouxe pistas para um caminho metodológico da pesquisa que tinha como objetivo conhecer o ponto de vista das crianças sobre o processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Não sendo a primeira e nem a última vez, que os poetas nos ajudam a desvendar o mundo, a leitura de *O Homem de Orelhas Verdes* convidou-me a entender melhor o conceito de *escuta sensível* de Barbier (1992), bem como de *compreensão ativa* de Bakhtin (1981) para colocar-me disponível e atenta às pistas que as próprias crianças nos dão sobre seus modos peculiares de ser, interpretar e agir no mundo.

Melro (2013) em pesquisa intitulada “Percurso de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?” discorre sobre o conceito de “escuta sensível” no contexto da pesquisa com crianças

A escuta sensível não é uma mera interpretação de fatos, mas a compreensão destes por meio da empatia e da sensibilidade. Ela se apoia na empatia. A identificação com o outro se torna a chave para compreensão de seu mundo. Quando se trata de crianças, sabemos que os seus processos de desenvolvimento ocorrem quando estas são colocadas em contato com outras pessoas, nas suas relações sociais. Entrar no mundo da criança, portanto, demanda cuidado, respeito, empatia (MELRO, 2013, p. 43).

A autora aponta que a relação entre pesquisador e criança exige uma relação de aceitação, confiança e envolvimento. Uma escuta sensível, na perspectiva que me proponho a fazer, na perspectiva reiterada por Melro (2013), não ignora o contexto no qual os discursos são produzidos, assim como não se limita aos discursos orais. Segundo Rinaldi (2012, p. 124) essa modalidade de escuta vai além de captar a linguagem verbal, ou seja, escutar é uma “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)”. Sendo assim, os diferentes modos de “falar” da criança - desenhos, movimentos, expressões corporais, palavras, frases, interjeições - com os quais conseguirmos dialogar serão materiais empíricos nesta pesquisa.

A pensar a escola escapando do que já está institucionalmente estabelecido e seguir os caminhos sugeridos pelas próprias crianças pressupõe, segundo Kohan (2008), um exercício de traduzir-se e inventar-se, vivendo o que não se vive e pensando o que não se pensa, pois para este autor:

A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também educarmos a nós mesmos, a oportunidade de situar sempre nos outros na outra terra, no des-terro, no estrangeiro e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho da nossa terra pátria, nosso cômodo lugar (KOHAN, 2008, p. 49).

Saindo do meu cômodo lugar, da minha terra pátria na escola, na maioria das vezes marcada pela institucionalização da vida e, conseqüentemente da infância, me deparei com questões que atravessam ambas as etapas e se tornaram importantes para repensar o próprio processo de escolarização, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental.

Minha identificação com as crianças, portanto, exige que eu não apenas me coloque na posição de ouvinte, mas de participante de suas culturas, que busque novos sentidos e que as compreenda em suas complexidades e heterogeneidade.

Com orelhas verdes e olhar desamarrado, entendidos como uma compreensão holística e integrada da escuta (Oliveira-Formosinho, 2007), busquei encontrar pistas sobre os sentidos que as crianças atribuem à escola. Mas o desafio de desenvolver uma escuta sensível e uma

compreensão ativa, auxiliada pelas *orelhas verdes*, comporta muitos desafios, especialmente, quando se trata de ouvir os pequenos, pois as crianças não falam apenas com a boca, falam com o olhar, com choro, com gestos, fugas e abraços. Falam através dos desenhos, das brincadeiras, do faz de conta, do medo, do desejo, do sorriso...

Se assim é, como eu, que compartilho de tal premissa, poderia limitar-me a “escutar” o que as crianças têm a dizer apenas através da linguagem oral? Algumas vozes, balbucios, imagens captadas por minhas orelhas verdes, no campo da pesquisa atraíram meu olhar para tais modos peculiares de ser, interpretar e agir no mundo das crianças. Assim, narrativas orais e imagéticas, ora trazidas diretamente pelas próprias crianças, ora captadas pelas minhas orelhas esverdeadas em conversas com as professoras, ou nos desenhos que chegavam até a mim, nas observações cotidianas registrados no caderno de campo foram construindo um acervo de dados que provocavam algumas reflexões iniciais sobre o processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sob a ótica da criança:

No tênue espaço entre o dizível e o indizível, vivido nos cotidianos com as crianças, fui me deparando com “temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas” (GERALDI; GERALDI; LIMA, 2015, p. 27).

Nesse movimento, o suporte do caderno de campo tem sido fundamental. Chamado por Warschauer (2017, p. 93) de “artesanato intelectual”, o caderno ou diário de campo, na experiência da autora, é um registro escrito sobre o processo ensino aprendizagem vivido com as crianças do Ensino Fundamental que “ajuda a construir a memória compreensiva, que é diferente daquela repetitiva e mecânica. Ele não é só uma recordação do aprendido, mas um ponto de partida para realizar novas aprendizagens”.

Continua a autora, o registro do diário de campo permite que “vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho” (2017, p. 95). O registro é defendido como um movimento de introspecção, de autoconhecimento, de inspiração e até de diálogo com a poesia interior: “Enxergar a poesia na própria vida não seria um primeiro passo para enxergar a poesia da matemática, a poesia da geografia, enfim, a poesia dos conteúdos trabalhados na escola?” (WARSCHAUER, 2017, p. 99).

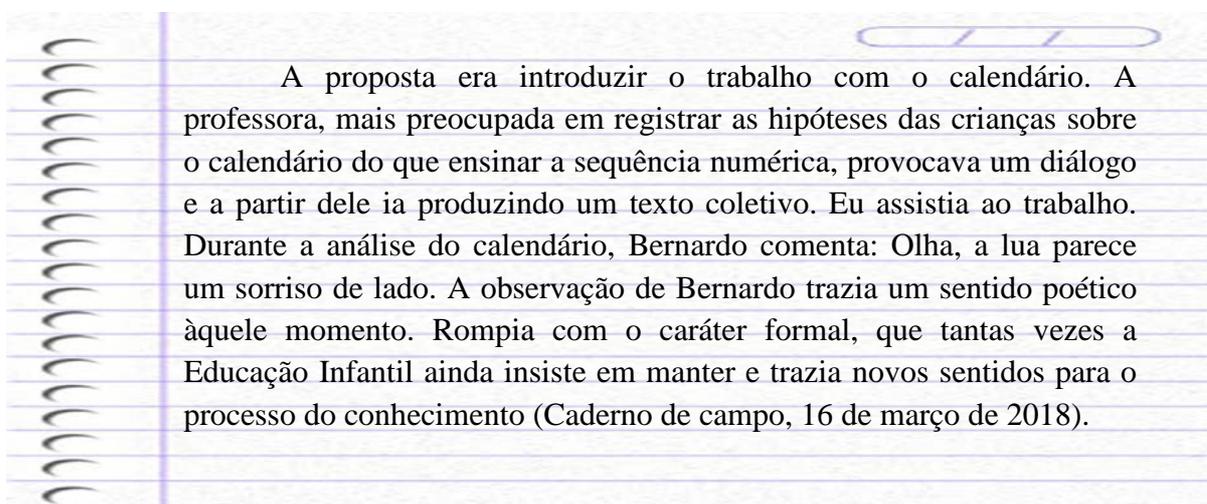
Em diálogo com Warschauer, também reconheci nas anotações, lacunas, rabiscos, interrogações de meu diário de campo, uma pesquisa em movimento, que me convidava a ressignificar as experiências vividas com as crianças e as professoras, me provocava a rever pontos de vista, “a criar o novo a partir do velho” (WARSCHAUER, 2017).

Fazendo um inventário inicial dos materiais empíricos que trouxeram as vozes das crianças, recolhidos até o momento na pesquisa, destaco além, dos relatos do caderno de campo trazidos ao longo do trabalho, uma narrativa pedagógica produzida sobre a situação de pesquisa e uma pequena enquete feita com as professoras num encontro de formação que trouxeram as vozes das crianças, tanto oralmente quanto a partir de seus desenhos das crianças.

Trago a seguir parte desse material com as reflexões iniciais que possibilitaram.

3.2 Aprendendo com as orelhas verdes de criança a captar a poesia do cotidiano

Aprender a ver poesia no cotidiano, como sugere Warschauer (2017), se configurou como uma experiência que a escuta sensível me proporcionou, enquanto participava de uma Roda de Conversa na turma de alfabetização e suscitou um registro.



Mata (2014) parafraseia Bachelard em seu texto “O direito das crianças em sonhar” e defende que a linguagem seja poética. A leitura do texto possibilitou-me uma nova compreensão quanto ao sentido dado à lua por Bernardo. Aprendi que enquanto na escola nos preocupamos em explicar para as crianças que a lua é um corpo celeste, elas não se limitam aos sentidos que lhes são apresentados e enveredam pela construção de outros que lhes parecem mais significativos. Uma compreensão ativa sobre a lua de Bernardo nos leva a concordar com Bachelard (apud Mata, 2014) ao defender a importância de favorecer na

Educação Infantil, tanto quanto na escola do Ensino Fundamental que as crianças conheçam “os recursos que as línguas idealizaram para ir afinando um olhar poético, metafórico e emocional sobre a própria vida e os seres humanos” (p. 64). Em diálogo com as crianças, continuo nessa busca por afinar meu olhar sobre a vida, sobre meu trabalho e sobre o cotidiano pedagógico.

A escuta sensível no cotidiano, assim, vem se somar a uma perspectiva compreensiva para a pesquisa, na medida em que possibilita “captar” um ponto de vista das crianças que se expressa de diferentes formas, cotidianamente, sobre tudo que acontece a seu redor, incluindo o olhar sobre a relação que o adulto estabelece com ela, sobre as relações que estabelecem entre pares, sobre as práticas pedagógicas, sobre as formas como respondem a estas propostas...

Tal postura do pesquisador é ressaltada por Silva, Barbosa e Kramer (2005):

É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez [...]. Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais da infância (p. 52).

No lugar de pesquisadora, por inúmeras vezes, sou desafiada pelos inesperados do cotidiano do trabalho com crianças e pelo inesperado característico da pesquisa com os cotidianos, a descentralizar meu olhar, como propõem Silva, Barbosa e Kramer (2005). Descentralizar meu olhar de adulta marcada e atravessada historicamente por concepções de escola, professora, pedagoga e infância.

O desafio da descentralização é muito grande, pois descentralizar meu olhar, atravessado por um cotidiano, que me é tão familiar requer viver o movimento do estranhamento, sem o qual será impossível produzir novas questões, pesquisar, investigar, deparar-me com outras possibilidades de pensar a realidade.

O conceito bakhtiniano de exotopia pode me ajudar a entender esse processo. Diz o autor:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992, p. 45).

O exercício da exotopia, portanto, exige que eu tente me posicionar do ponto de vista do outro e tente ver o que o outro vê. Desse modo, na pesquisa com as crianças, este exercício

pressupõe que eu reconheça a criança como outro que produz sentidos, culturas, que também me olha e me constitui. Para que eu me interrogue, preciso da compreensão que o outro tem sobre mim, para que tencione em mim mesma novas interrogações, tão importantes à pesquisa.

Ouvir as crianças no cotidiano, fazer o exercitar de deslocar-me para um lugar exotópico, requer enfrentar o desafio de lidar com nossas próprias contradições de adultos e assumir a possibilidade de ver a realidade de outra maneira. Reconhecê-las como sujeitos que pensam, reproduzem e ressignificam as culturas escolares é sempre um desafio que requer de nós “desarrumar olhares.”

Como aconteceu em uma tarde na escola em que trabalho, um grupo de crianças de cinco anos me procuraram indignadas, denunciando a destruição de algumas esteiras recém adquiridas pela escola. Com as mãos na cintura, Agatha olhava para mim com aquele olhar que diz sem palavras: “*E aí, o que você vai fazer com a turma de quatro anos que destruiu nossas esteiras?*”

No gesto de Agatha, ao procurar a pedagoga para resolver o problema, pude identificar o reconhecimento da hierarquia e das relações de poder dentro da escola. Agatha denunciou essas relações com suas atitudes, pois como afirmei anteriormente, as crianças falam através de várias linguagens. Fui até a sala “apurar os fatos”. Podia, simplesmente ouvir a criança e levar a reclamação para a professora ou nem mesmo dar-lhes atenção, como, às vezes, acontece em meio ao atribulado cotidiano. Porém, por já ter uma relação dialógica com as crianças da turma, optei por compartilhar com elas um encaminhamento para o problema.

Bernardo foi o primeiro a falar:

– *Tem que bater nelas.*

– *Será que bater resolve, realmente, a situação?* Rebatí imediatamente.

Algumas crianças disseram que não. Bernardo nada respondeu. Em uma sociedade marcada por sanções como “bater”, a solução das crianças não era de surpreender.

Sugerindo outro caminho, questionei:

– *Quando queremos falar algo para alguém que não está presente, o que podemos fazer?*

Temi pela resposta: “manda um zap”. rs... Mas o que ouvi foi um silêncio acompanhado de olhos arregalados.

Perguntei:

– *O que vocês acham de escrever?*

– *Escrever um convite?* – Jorjano se lembrava do convite que havíamos feito há algumas semanas para o boneco João.

– Lembrei que, nesses casos, o nome é bilhete. Escrevemos coletivamente e deixamos o bilhete no quadro. Ninguém precisou bater em ninguém e as crianças ficaram satisfeitas, pois “resolveram” o problema da destruição das esteiras.

O que fiz naquele momento foi parar para ouvir as crianças e a partir desta escuta, provocar e criar uma situação real de aprendizagem. Muitas vezes, o tempo, que passa apressado associado às exigências de um currículo escolar determinado ou às burocracias cotidianas, impede a construção desse olhar e escuta sensíveis. Daí a importância de promover situações em que as crianças possam refletir, participar das decisões e expressar seus sentimentos posicionando-se frente às questões do mundo. Não seria esse o papel da escola? Não seria esse nosso papel de educadoras da infância? (PESTANA, 2018)⁸

⁸ Intitulada como “Punir ou educar?” essa narrativa, por mim produzida e compartilhada com os grupos de pesquisa ALMEFRE E GPALE, é parte de uma obra, ainda em processo de editoração, composta por outras narrativas pedagógicas – por nós chamadas de Pipocas Pedagógicas – escritas por docentes brasileiras/os e

Continuando o diálogo com a situação pedagógica que gerou a narrativa, percebi posteriormente que, mesmo tendo exercido uma escuta atenta às reivindicações das crianças, ainda permaneci no lugar de quem faz as concessões.

Até que ponto, no episódio das esteiras com as crianças, eu consegui superar meus conteúdos programados? Até que ponto me permiti ser “desterritorializada de meus saberes pelas crianças?” O certo é que elas conseguiram *fazer algo acontecer*, aceitando, inclusive, não ser esse algo exatamente o que esperavam. Possivelmente, uma lição deixada pelo episódio é que a escuta não é um ato unilateral, onde uma escuta o outro, a escuta pressupõe uma relação, na qual um interpela o outro. Em outras palavras “A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28).

Concentrando-me nessas considerações, a pesquisa tem se desafiado a ouvir as crianças em seus múltiplos modos de se expressar, dialogando com elas na última etapa da Educação Infantil e após o seu ingresso no 1º ano, buscando captar suas expectativas, experiências e impressões nestes dois distintos momentos.

Aliado a isso, entendemos que a compreensão do cotidiano como um território complexo, que nos desafia constantemente a outras formas de olhar para a realidade (PÉREZ, 2017, p. 16), e considerar as relações crianças-crianças, crianças-adultos, crianças-escola, nos trarão outras pistas para pensar o processo de articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os relatos do caderno de campo acerca das práticas pedagógicas servem para contextualizar as vozes das crianças, considerando que as professoras, muitas vezes, (re)produzem em suas práticas, não só a realidade imediata, não uma ação individualizada, mas as concepções históricas de educação.

Neste contexto, esta pesquisa tem proposto compreender, a partir das experiências, desejos e sentidos atribuídos pelas crianças sobre o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental as concepções de leitura e escrita presentes nos dois segmentos. Revelando

peruanas/os que compõem o grupo REDEALE. Pipocas pedagógicas são pequenos textos, construídos a partir de lições do cotidiano, cuja concepção e gênero discursivo tiveram origem no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada GPEMC, coordenado por Guilherme Val Toledo Prado, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. A decisão de incluir tal narrativa como dados da pesquisa, se deu em função dos aprendizados e lições que os enfrentamentos cotidianos com as crianças me possibilitaram.

novas questões a partir do ponto de vista das crianças e interrogando algumas convencionalmente instituídas no cotidiano escolar, conforme sugere Arroyo (2008).

Estranhar e desnaturalizar práticas, lógicas e acontecimentos são movimentos epistemológicos fundamentais no processo da pesquisa. Desnaturalizar como uma questão metodológica e como um ato de resistência ao pensamento positivista na natureza e no biológico (FILHO; TEDI, 2013). Desse modo, o autor propõe a desnaturalização como um exercício crítico do pensamento que implica a recusa das lógicas biologizantes e das naturalizações.

Nesse sentido venho percebendo a necessidade de problematizar e desnaturalizar o processo de ingresso das crianças para o Ensino Fundamental, assim como as mudanças de práticas ocorridas já no 1º ano deste segmento, por entender que a escola dos anos iniciais também é um espaço de ampliação cultural e social onde se devam garantir aos alunos múltiplas experiências significativas, sem desconsiderar suas especificidades e seus modos próprios de ser criança ao serem alunos.

3.3 Um mergulho no cotidiano escolar: buscando ouvir as crianças a partir das professoras

Como um primeiro exercício de pesquisa, em 2017, atuando como formadora local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Educação Infantil percebi que a interação e as trocas de saberes e questões com as cursistas poderia ser uma oportunidade para ampliar a discussão sobre o problema de pesquisa que começava a tomar forma.

Propus uma pequena investigação para pensarmos o assunto: as professoras iriam escutar as crianças sobre o que desejavam ou esperavam para a próxima escola, já que as crianças no ano seguinte iriam para o Ensino Fundamental.

A proposta foi muito bem acolhida pelas professoras que, além de realizar a enquete com suas turmas, trouxeram relatos de experiências desenvolvidas com as crianças com objetivo de aproximá-las do contexto do Ensino Fundamental. Preocupação que confirma para nós tanto a relevância da questão que investigamos quanto o compromisso político das professoras com o sucesso futuro das crianças na nova etapa da escolaridade.

Em relação à enquete, combinamos que além de conversar com as crianças sobre suas expectativas para a próxima escola, também seria proposto a elas a produção de um desenho

mostrando o que esperavam da nova escola. O grupo de crianças tinha entre 4 a 5 anos de idade.

Em um de nossos encontros, as professoras levaram os resultados da pequena enquete. Junto com os desenhos das crianças, as professoras relatavam também o contexto da produção dos desenhos, assinalando os destaques que as crianças iam dando à medida que os entregavam para elas.

No primeiro desenho, Pedro, 5 anos, a professora registrou na parte de trás da folha as palavras avião e animais.

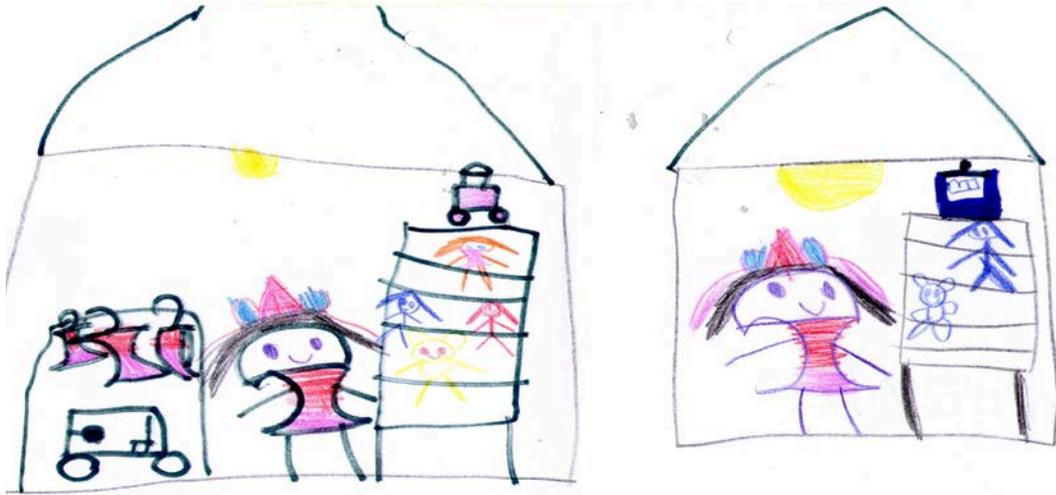
Figura 4 – Desenho de Pedro – Como você acha que vai ser a nova escola?



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

O segundo desenho, o de Sophia, 5 anos, não veio acompanhado de nenhuma observação no verso da folha. Podemos conjecturar, que, talvez, tal fato tenha se dado pela familiaridade representada pelo desenho com a imagem esperada de escola pela professora.

Figura 5 – Desenho de Sophia – Como você acha que vai ser a nova escola?



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Enquanto que o desenho de Pedro parecia estar distante do que seria uma classe mais tradicional de alfabetização, a não ser que aviões e animais fossem a decoração da sala, o que não sabemos, já que não foi perguntado a ele, o de Sophia parece apresentar, aos nossos olhos adultos, uma semelhança maior com a sala de aula: a figura de uma boneca maior, que remete à imagem da professora, destaque para o arco do unicórnio, bonecas menores que poderiam ser as crianças, umas na frente, outras atrás, mas também não dispensou os brinquedos, um carro, um coelho... representação ou desejo? É o que a criança espera encontrar ou o que deseja encontrar? Sempre lembrando que tudo isso é a nossa interpretação...

Os desenhos nos desafiavam a ouvir as vozes das crianças. Que sentidos podem ser extraídos deles? Poderiam nos trazer algumas pistas sobre o processo de articulação? Segundo Sarmiento (2011) o movimento de ouvir a voz da criança não se resume a escutar, sendo mais do que “auscultação verbal”, mas ouvir também através de outras linguagens infantis. Uma dessas linguagens destacada pelo autor como artefato cultural e social e uma das mais importantes formas de expressão simbólica das crianças é o desenho. Assim, ressalta:

Ouvir a voz das crianças' através do desenho é o convite para esse acto sinestésico de apreensão de uma realidade que tanto nos encanta como por vezes nos deixa perplexos, ante o modo frequentemente inesperado com o que o real surge transfigurado pelos traços inscritos no papel (SARMENTO, 2011, p. 54).

Desse modo, compreendendo o desenho como uma representação simbólica linguística, cultural e social, tentei compreendê-los como possíveis expressões das crianças sobre as expectativas e sentimentos relacionados ao assunto.

Se os desenhos das crianças pareciam nos apontar sentidos diferentes para a experiência da escolarização, nos impossibilitando de fixar um ou outro sentido, nos desafiavam a também a compreender que a infância não é única, assim como concluiu também Cruz (2008):

as opiniões, os desejos e as preocupações expressos pelas crianças reforçam também a ideia de que a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, a local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas (p. 91).

A contextualização da infância ressaltada por Cruz (2008) nos indica que precisamos ampliar o olhar e estabelecer uma relação de troca com a diversidade existente nela. Apesar de Pedro e Sophia terem a mesma idade, nos parece que suas interpretações e representações acerca do que vivem são diferentes.

As professoras registraram também as falas das crianças, onde a questão do medo da nova escola aparece de forma mais clara.

Tadeu, 5 anos, desenha o que parecem ser pessoas, enquanto explica:

– *Tenho medo de ir pra escola nova porque não conheço ninguém. Vai que a tia me mata!*

Figura 6 – Desenho de Tadeu – Como você acha que vai ser a nova escola?



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

Beatriz esclarece:

– *Na escola nova só escreve, almoça e não dorme.*

Elrid, com ar de apavorada, complementa:

– *A tia vai ser braba, e se errar o dever, vai colocar de castigo.*

Pedro e Lívia, assim como Ester, levantam como hipótese:

– *Eu acho que vai ter dever de casa.*

Errar o dever, ficar de castigo, fazer o dever de casa, expectativas reveladas pelas crianças, possivelmente construídas a partir da convivência com seus pares, evidenciam um grau de conhecimento sobre as normas e rituais das classes do ensino fundamental. A centralidade do trabalho pedagógico dessa etapa é a apropriação cognitiva dos conteúdos, que tem como objeto central o “dever”. A própria palavra, que tem como um de seus sinônimos a palavra obrigação, carrega uma determinada concepção de ensino aprendizagem.

Deveres de casa, também chamados de atividades de casa são, muitas vezes, procedimentos didáticos de complementação e fixação do que é ensinado em aula. É tradicionalmente uma atividade valorizada e cobrada pelos responsáveis das crianças. Ester e as outras crianças que, ao serem perguntadas como acham que será a “nova escola” poderiam ter destacado características esperadas em relação ao espaço físico, o surgimento de novas amizades, os conhecimentos que desejariam aprender, mas deram ênfase ao “dever de casa”, nos revelando que é uma prática escolar e cultural conhecida até mesmo por crianças menores.

A hipótese de Ester me fez problematizar: mas, será que na Educação Infantil, de fato, não existe “dever de casa”? Sabemos que é comum crianças desta etapa levarem atividades, pesquisas, sugestões de leituras para serem compartilhadas com as famílias. Tais propostas também não seriam uma espécie de “dever de casa”? A diferença é que não são consideradas como “obrigações”, logo, não são “deveres” de casa. Essa diferença parece algo simples, mas revela uma forte e marcante diferença entre práticas pedagógicas em segmentos tão próximos.

Constatando, a partir das conversas que as crianças traziam, uma visão passada por primos, irmãos e responsáveis de que o primeiro ano seria um “bicho papão” da educação, a professora programou uma série de atividades que promovessem a aproximação com a leitura e a escrita de uma forma mais lúdica.

Além dos desenhos e das respostas das crianças, uma professora relata durante o encontro de formação algumas experiências promovidas em classe com intuito de favorecer o processo de articulação após ter constatado o receio das crianças em relação à nova escola.

Figura 7 – I Atividade realizada pela Professora Juliana



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

O registro mostra diferentes momentos em que as crianças foram sendo provocadas a experimentarem a escrita em diferentes espaços da escola no último bimestre do ano. A professora destaca a empolgação das crianças ao relatar: *Com a chegada do fim do ano, a sugestão deles foi escrever Feliz Natal; Não tinha lugar nem hora para pararem por si mesmo e tentar [escrever]; quem chegasse à sala era convidado por eles para escrever uma palavra...*

O compromisso político e o esforço de Juliana para mostrar que a alfabetização não é nenhum “bicho papão” para as crianças e com isso qualificar a entrada delas para o Ensino Fundamental pode ser considerado como um fator relevante para a discussão sobre a questão da articulação entre ambas as etapas.

Contudo, podemos indagar: propor atividades relacionadas à escrita para receber as crianças pequenas no 1º ano resolveria o problema da articulação? A escrita seria o “bicho papão” nesse processo ou o processo de alfabetização que muitas vezes a concebe como um processo de codificação e decodificação? Juliana parece propor que as crianças escrevam e leiam sem se preocupar com cópias e reproduções. Mas quando a criança chegar ao grupo de alfabetização, a leitura e a escrita serão propostas dessa forma? Por que propor atividades escritas para diminuir o medo das crianças? As crianças estão com medo de escrever? O que seria escrever para elas?

Smolka (2013) nos ajuda a pensar também como as práticas com leitura e escrita na Educação Infantil podem influenciar no ingresso da criança no 1º ano, classificar as crianças e até mesmo reproduzir ideias equivocadas a respeito do processo alfabetizador:

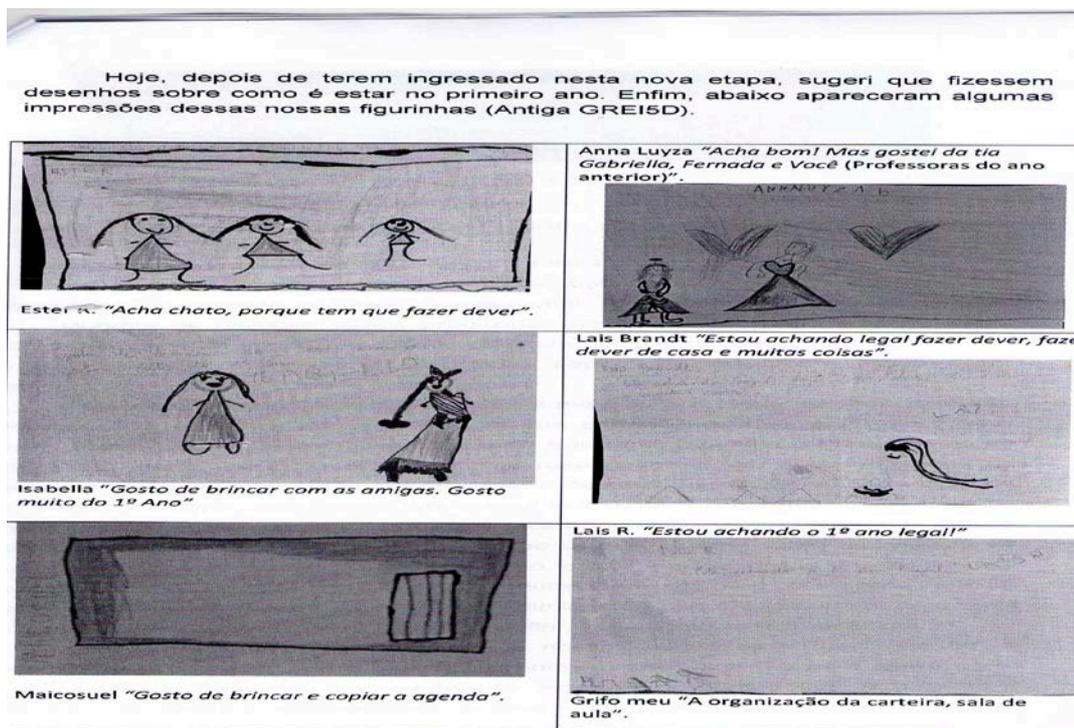
Apareceu, por exemplo, uma distinção nítida entre crianças que fizeram e crianças que não fizeram a pré-escola. Pode-se concluir que a pré-escola tem transmitido alguma informação sobre letras e números para as crianças. Isso não quer dizer que estas informações sejam sempre “claras e adequadas”, no que diz respeito ao mecanismo da leitura. Pelo contrário, vemos crianças com informações ambíguas e inadequadas e já muito preocupadas com o desempenho acadêmico (SMOLKA, 2013, p. 33).

A autora nos provoca a pensar, ainda que indiretamente, na dicotomização entre ambas as etapas e a ideia de leitura e a escrita como uma prática escolar e não social. Mas quando a criança chega ao Ensino Fundamental? Quais sentidos sobre a escrita e a leitura são atribuídos pelas crianças?

Com objetivo de entender melhor as perspectivas das crianças durante o processo de articulação, a professora Juliana não se contentou em apenas ouvir as crianças sobre as expectativas, quando as crianças ainda estavam na Educação Infantil. Atuando em uma unidade em que existiam ambos os segmentos, buscou conhecer e registrar os sentidos que as crianças estavam atribuindo ao processo em andamento.

As observações das crianças, apresentadas no registro abaixo, confirmam para nós algumas questões já exploradas no interior da pesquisa: a dicotomia Educação Infantil/Ensino Fundamental; um processo de disciplinarização que não favorece a autonomia e a autoria e a adaptação das crianças aos novos hábitos escolares.

Figura 8 – II Atividade feita pela Professora Juliana



Fonte: Acervo da pesquisa, 2018.

O material empírico trazido pelas professoras cursistas provocou discussões em favor de uma visão mais ampliada acerca do processo de escolarização das crianças. Algumas questões puderam ser discutidas: escuta e olhar sobre a criança, a transformação da criança em aluno/a, a importância do lúdico no processo de alfabetização, etc. Eis algumas destas falas e observações feitas pelas professoras cursistas após terem realizado a proposta das rodas de conversa e acerca das produções das crianças:

Diante das respostas dadas por eles, pude perceber o poder que brincadeira e os brinquedos têm, e como infelizmente o Ensino Fundamental muitas vezes, é uma ruptura muito grande para eles. [...]. Assim como eles, espero que o ensino Fundamental também seja recheado de brinquedos e brincadeiras..." (Laryssa, professora de sala de leitura em uma UMEI)

Outra questão que me chamou a atenção foi a declaração de uma cursista de que para ela era uma novidade ser convidada a pensar sobre essa questão sob a ótica da criança. A proposta feita às cursistas no curso de formação continuada e a discussão feita a partir dos materiais trazidos foram extremamente mobilizadoras. A reflexão sobre a prática nos

permitiu, assim, questionar e ampliar nossos próprios referenciais teóricos, tanto sobre os conceitos atribuídos à infância como ao próprio processo de escolarização.

Estariam nossos olhares exauridos (Costa, 2007) e nossas orelhas esbranquiçadas a ponto de não percebermos que a inserção de uma etapa para outra pode causar expectativas, medos, frustrações, tristezas e alegrias nas crianças? Kramer (2007, p. 16) ressalta que “olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade”. Tal afirmação puxa uma nova questão: estaríamos nós, adultos/as abertos para perceber nossas próprias contradições diante das argumentações das crianças?

Costa aponta que toda pesquisa apresenta certa “originalidade do olhar”. Fui percebendo que, no caso da minha pesquisa, a “originalidade do olhar” estaria diretamente articulada a minha capacidade de *ouvir e dialogar* com as interrogações das crianças. “O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim olhares exauridos” (COSTA, 2007, p. 148).

Rosana Murray, em sua poesia “Receita do Olhar” nos aconselha a todos os dias pela manhã “desamarrar o olhar”. Para “desamarrar o olhar”, a poetisa recomenda: é preciso exercitar todas as manhãs. Não é um exercício fácil, exige disciplina, coragem de tropeçar, de errar caminhos, de fazer retornos, de recomeçar do zero, exige muita vontade de aprender mais, de romper com verdades já dadas e cristalizadas, exauridas e amarradas, para fazer surgir novas interrogações.

Penso, assim, que as orelhas verdes de Rodari, o olhar desamarrado, como sugere Murray, uma nova forma de olhar para o objeto, como ensina Costa e a escuta sensível de Barbier são ferramentas com as quais fui construindo minha pesquisa em diálogo com as crianças, com objetivo maior de ao ouvi-las, apreender formas outras para pensar uma pedagogia da infância que reconheça a criança como interlocutor legítimo.

4 A ESCOLA: CAMPO DE ATRAVESSAMENTOS ENRIQUECEDORES NA TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Um pesar estrangeiro andou atordoando meu pouco entendimento.

Ir para a escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira; (...) Contrapondo-se a essas perdas, havia a vontade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora, diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramelar as janelas e espiar mais longe.

Bartolomeu Campos de Queirós

O trabalho de campo da pesquisa foi realizado na E.M. Sebastiana G. Pinho, situada no bairro Viçoso Jardim, na zona norte do município de Niterói, onde atuo como pedagoga desde 2014. No município de Niterói a gestão da escola é realizada pela de Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), constituída pelo Diretor, Diretor-Adjunto, Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional, Secretário Escolar e Professor Coordenador de turno, conforme a modulação do quadro profissional estabelecida de acordo com o número total de alunos. No caso da unidade pesquisada, há um coordenador em cada turno, uma diretora geral e uma diretora adjunta, eleitas em 2017, e uma pedagoga para cada turno.

No final de 2018 a pedagoga que compunha a equipe juntamente comigo solicitou sua saída da instituição. Acompanhei os dois turnos durante todo o primeiro trimestre, mas em função da falta de tempo, tive que me dedicar apenas ao turno da manhã. Em outubro de 2019, a equipe recebeu uma nova pedagoga, remanejada de outra instituição.

A escola fica situada em uma rua com pouco comércio e algumas casas. Ao seu lado esquerdo fica localizada uma padaria, uma pequena oficina de motos e uma grande praça, construída no local onde se encontrava o Morro do Bumba, onde em 1970 encontrava-se um lixão. Entre 1981 e 1986 o lixão foi desativado, e a partir de 1989 iniciou-se uma ocupação irregular na área do aterro. Em abril de 2010, o Morro do Bumba sofreu um grande deslizamento, causando 48 mortos e mais de mil desabrigados. Próximos ao local foram

construídos e distribuídos 147 apartamentos do Condomínio Viçoso Jardim, vizinho ao morro, que receberam desabrigados do Bumba, onde residem muitos alunos da escola.

A instituição possui duas turmas de Educação Infantil: uma de crianças de quatro anos e outra com crianças de cinco anos, chamadas de Grupos de Referências de Educação Infantil (GREI 4 e GREI 5, respectivamente), cada grupo é atendido em um turno. Desde 1999 a rede municipal de Niterói apresenta uma organização curricular em ciclos. A primeira etapa do Ensino Fundamental é dividida em dois ciclos: primeiro ciclo composto pelos chamados grupos de referência 1º, 2º e 3º anos e segundo ciclo composto pelo 4º e 5º anos. Na escola, no momento em que a pesquisa foi realizada havia três grupos de referência de 1º ano, além dos outros onze grupos de 2º ao 5º ano e duas turmas de Educação Infantil, totalizando 16 turmas e 327 crianças.

A escola é composta por dois andares. No primeiro andar térreo ficam a secretaria, os banheiros, a sala de vídeo, a Sala de Recursos Multifuncional, o pátio externo e a sala da Educação Infantil. No andar de cima ficam as sete salas das demais turmas, incluindo as turmas de alfabetização. Há pátio externo, porém não há parquinho. Há dois jogos de mesa que frequentemente são usados pelas professoras do 3º ao 5º ano em recreação dirigida.

O currículo da escola abrange aulas de Artes, Espanhol e Educação Física, mas devido à falta de professores para tais disciplinas, nem todas as crianças tiveram tais aulas em 2019. Há também um projeto de Reforço Escolar contemplando alunos com supostas dificuldades de aprendizagem nos grupos de 3º, 4º e 5º anos. O Projeto do reforço escolar é oferecido duas vezes na semana, no período de duas horas no horário da aula em sala separada. No início do ano de 2019, o espaço utilizado para o reforço escolar teve que ser adaptado, pois além de ser muito pequeno, a mesa que era usada para desenvolvimento do trabalho quebrou e não havia outra que pudesse substituí-la. As atividades estão sendo realizadas na Sala de Recursos, pois a mesma não estava sendo usada, já que não há professoras “excedentes”, isto é, para além das turmas regulares, para assumir o trabalho de Educação Especial.

A sala de trabalho da Educação Infantil situa-se no primeiro andar, atravessando o refeitório. A sala é ampla, organizada com “cantinhos” e as mesas são para quatro crianças. A organização das mesas é constantemente modificada pelas professoras. Há um quadro branco e dois armários para materiais. Os trabalhos das crianças são expostos nas paredes da própria sala, com o objetivo de dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos pelas crianças. São também expostos nos corredores da escola, uma vez que os responsáveis nem sempre têm acesso à sala de aula, pois as crianças são entregues às professoras no início do turno e aos responsáveis no final do turno no pátio da escola. No ano em que a pesquisa foi iniciada,

2018, havia um alfabetário na parede e trabalhos expostos produzidos a partir do Projeto Animais, tema desenvolvido durante o ano. Já as duas salas do 1º ano situam-se no 2º andar da escola, no final do corredor, após as salas do 2º ao 5º ano. As salas do 1º ano são organizadas com carteiras individuais, dispostas uma atrás da outra. Nas paredes da sala, pouca produção autoral das crianças e muitos alfabetários.

Ao final do ano de 2018, devido ao aumento da demanda por vagas na Educação Infantil, foi pensada a abertura de uma nova turma para este segmento, mas esbarramos na questão do espaço físico. Pensamos em organizar tal turma no andar de cima, na sala da alfabetização, o que talvez pudesse contribuir para aproximar as propostas de ambos os segmentos, mas a procura pela turma de alfabetização também foi grande e foi aberta uma lista de espera para as crianças de cinco anos. Algumas destas crianças são parentes de alunos que já estudam na escola.

Passadas as primeiras semanas do ano letivo, duas crianças foram contempladas em função da desistência de outras duas que estavam matriculadas desde o início do ano. Após duas semanas de aula, essas duas crianças ainda não frequentavam a escola. A gestão da escola tem percebido um aumento pela procura por vagas na Educação Infantil. Há duas unidades de Educação Infantil nos bairros próximos, ambas de tempo integral: uma vinculada à uma instituição filantrópica chamada Creche Dr. March e outra da prefeitura de Niterói, UMEI Sebastião Tatagiba.

Otto Lara Resende diz que “de tanto ver, a gente banaliza o olhar... vê não - vendo...” Mais uma vez retomando o diálogo com a banca de qualificação, deparei-me com um fio solto: o currículo, como uma das questões que até então eu estava “vendo não vendo”. Como discutir a articulação das duas primeiras etapas da educação básica sem discutir currículo? Como ouvir as crianças em suas expectativas sem propor um diálogo entre elas e o currículo que se propunha na escola pesquisada? Percebi que discutindo também essa questão ajudaria no entrelaçamento das ideias e no desembaralhar dos fios das indagações e suposições que me amarraram a esta pesquisa: articulação pressupõe pensar em modos de fazer cotidianos, em metodologias, práticas, rituais, orientações, etc.

Sendo assim, instigada por tais questões, voltei meu olhar sobre dois documentos que considero importantes para a contextualização da pesquisa. São eles os Referenciais Municipais Curriculares do Município de Niterói, instituído pela Portaria nº 085/2011 e o Projeto Político Pedagógico da escola em que foi realizada a pesquisa.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil do Município de Niterói descreve as concepções de infância que atravessaram o tempo histórico e opta por reconhecê-la como ser

e ator social, apresentando alguns pressupostos: cuidar e educar como dimensões indissociáveis, que os desejos e necessidades das crianças sejam considerados na relação espaço/ tempo. As múltiplas linguagens também são descritas como pressuposto fundamental no planejamento. Os respeitos à diversidade, à cidadania e à singularidade, além do incentivo à autonomia da criança ganham atenção no documento. A sensibilidade e a afetividade também aparecem, incluindo as famílias das crianças nessa relação e sua participação com/na escola. Apesar dos Grupos de referências estarem divididos pela idade das crianças, a matriz não divide os objetivos e pressupostos transversais dos eixos por idade, mas como comum a todos os grupos, sugerindo o trabalho com projetos e tendo como eixo central o brincar.

O documento não aborda a questão da inserção das crianças no Ensino Fundamental e não estabelece uma articulação entre os pressupostos sustentados neste caderno com os pressupostos tratados no caderno voltado para o Ensino Fundamental, intitulado: Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Niterói: Ensino Fundamental - Uma construção coletiva (2011). Este último é dividido em capítulos que descrevem uma concepção de aluno como *ator social, produtor de cultura, sujeito de direitos e membro ativo de uma sociedade* (p.08). Este mesmo capítulo intitulado: “Alunos do Ensino Fundamental Regular” afirma que a idade cronológica não define a maneira de ser da criança e que esta é um ator social e produtor de cultura. Assume também como aspectos importantes a serem considerados como inseparáveis neste ciclo de desenvolvimento as dimensões do educar e do cuidar, retomando tais preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Uma primeira reflexão que nasce da comparação entre os dois documentos aponta que, embora a questão da articulação entre os dois segmentos não apareça explicitamente, essa preocupação parece latente na referência de que cuidar e educar também são dimensões fundamentais a serem consideradas no Ensino Fundamental. Enxergamos nesse dado um olhar que reconhece a criança como categoria social com suas especificidades.

Há ainda um capítulo que prevê a organização curricular em ciclos, outro que trata da avaliação e a proposta de integração e transversalidade curricular a partir da organização em eixos:

Os Referenciais Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental, de acordo com o Art. 4º organizam o currículo a partir dos três Eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa:

I – Linguagens;

II – Tempo e Espaço;

III – Ciências e Desenvolvimento Sustentável (Niterói, 2011).

O documento prevê tal organização curricular por eixos como modo de superar a fragmentação disciplinar e promover a articulação dos conhecimentos através de Projetos de Trabalho, Complexos Temáticos, Temas Geradores ou outras formas de organização curricular. Tal organização subdivide-se da seguinte forma: o eixo Linguagens inclui Artes, Língua Portuguesa e Educação Física. O eixo Tempo e Espaço subdivide-se em História e Geografia e eixo Ciências e Desenvolvimento Sustentável compreende Matemática e Ciências. As temáticas, as habilidades e sugestões metodológicas para cada eixo estão descritas em um quadro intitulado “matrizes”.

A reflexão sobre esse quadro curricular me trouxe pistas das dificuldades de se romper com perspectivas disciplinadoras na organização curricular. Será compatível uma organização disciplinar, como a prevista nos eixos, com a transversalidade e articulação dos conhecimentos também proposto no documento? Que implicações essa incompatibilidade produz no cotidiano da escola? Como a criança é vista pelo documento?

Para responder a esta última interrogação me debrucei sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Recuperando o processo de elaboração do PPP vimos que o mesmo foi produzido pela Equipe de Articulação Pedagógica, composta pela diretora geral, diretora adjunta e duas pedagogas, no ano de 2012. A atual gestora, que à época ainda atuava como professora, não se recorda da participação do corpo docente. Parte do documento, no entanto, foi perdida quando a escola foi saqueada em 2016. Em 2017, a Fundação Municipal de Niterói colocou como condição para reeleição das direções, a existência do PPP e, desse modo, uma nova versão foi feita. Na ocasião, recém chegada ao grupo da escola, participei da elaboração do documento, mediando as poucas discussões realizadas com as professoras e professores. Não houve tempo para ampliar as discussões sobre outras perspectivas de trabalho, e assim o PPP fez o registro do processo pedagógico que já acontecia na escola. O projeto de alfabetização, por exemplo, foi elaborado pela atual gestora durante o tempo em que atuou como professora alfabetizadora. Parte do grupo de professoras que participou da elaboração desta versão do PPP não compunha a equipe na ocasião da pesquisa, pois trabalhavam em regime de contrato.

De acordo com esta última versão do Projeto Político Pedagógico, a E.M. Sebastiana G. Pinho se fundamenta na perspectiva sociointeracionista:

Vale destacar também que, aqui o papel do professor é de mediador social, cuja fundamentação epistemológica está pautada na síntese dialética das ideias de PIAGET (cognitivismo/construtivismo) e de VYGOTSKY e também no entendimento da linguagem e na construção da escrita e leitura baseada nos estudos de Emília Ferreiro. Em outros termos, podemos definir que a fundamentação

epistemológica de nossa prática educativa é sociointeracionista (Projeto Político Pedagógico, 2017, p. 6).

Apesar de o Projeto Político Pedagógico apontar a perspectiva da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro como fundamento, o documento não traz outros elementos que embasem tal perspectiva, como, por exemplo, as hipóteses de escrita das crianças e as orientações para as mediações necessárias para que as crianças supostamente avancem em suas hipóteses. Nas reuniões pedagógicas e nos Conselhos de Avaliação e Planejamento do Ciclo, chamados CAPCIs, que ocorrem trimestralmente, não utilizamos as escritas das crianças para repensar as estratégias pedagógicas.

Durante o primeiro CAPCI, constatei que algumas professoras ainda não tinham conhecimento aprofundado sobre tal perspectiva. Diante disso, algumas questões se colocaram: a necessidade de reconstrução do PPP e tempo de estudo. No entanto, a ausência de condições de trabalho relacionadas ao tempo e espaço para a reelaboração da proposta pedagógica da escola exigiu que tal estudo só fosse possível no mês de outubro, já no terceiro trimestre.

Para melhor compreender as concepções de alfabetização presentes na escola, faz-se necessário discutir quais são os referenciais utilizados no Projeto Político Pedagógico e os projetos que propõem e como as ações cotidianas se articulam com ambos. O planejamento anual para as turmas de 1º ano usa como referência principal o Projeto Animais, como dito anteriormente, tal projeto foi elaborado pela atual diretora, no momento em que atuava como professora alfabetizadora, antes de se tornar gestora.

A perspectiva de projetos adotada difere da perspectiva de Hernandez (1998). Sobre essas metodologias, também chamadas de projetos, o autor tece uma crítica em que os define como sendo “simplesmente uma nova organização externa, um nome novo com o qual se denomina uma atitude profissional rotineira diante das relações de ensino e aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998, p.72).

Estabelecendo as diferenças do que, de fato, para ele caracterizam situações de aprendizagem provocadas a partir do trabalho com projetos, o autor destaca a contribuição das mesmas para a construção da autonomia e da autodisciplina da criança na escola. As etapas do projeto são definidas e registradas a partir de índices e as crianças são desafiadas a refletir, discutir, tomar decisões, observar e elaborar hipóteses. O objetivo é resolver questões relevantes para o grupo e a pesquisa é socializada com os demais. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização, e todo conhecimento construído passa a ter relação com os contextos em que são utilizados, e os temas podem ser os mais variados e partir de

experiências anteriores das crianças. “A formação da criança é um processo global” (HERNÁNDEZ, 1998).

O que podemos perceber é que o Projeto Animais representou uma tentativa de negociação entre um tema que os adultos definiram que interessa às crianças e uma metodologia de alfabetização com base nos mesmos referenciais dos métodos sintéticos de silabação, que circulam entre nós desde o começo do século XX. No caso do projeto da escola, o ponto de partida do ensino das letras eram os animais. Exemplo, o estudo da letra V é proposto a partir da palavra VACA. Pesquisa-se sobre o animal, cantam-se músicas cujo personagem seja vaca, pinta-se o desenho da vaca, trabalham-se pequenos textos (adivinhas, trava-línguas, quadrinhos, textos informativos etc.) sempre em torno da palavra vaca. A seleção tanto da letra, quanto do animal parece seguir o critério, definido a partir do ponto de vista adulto, sobre o que seria mais fácil para a criança ou mais produtivo para o processo de alfabetização do ponto da análise linguística. As atividades de leitura e escrita no 1º ano em sua maioria têm como proposta formar ou completar palavras com letras e sílabas, fazer cruzadinhas e caça-palavras, escrever palavras ditadas ou a partir de figuras. Tais palavras são escolhidas em relação ao grupo silábico correspondente ao projeto Animais.

Para Smolka (2012) tais estratégias, embora tenham a intenção de facilitar a aprendizagem, resultam em entraves para a compreensão do conhecimento metalinguístico:

Muitas vezes, também, letras e sílabas são confundidas: o C não é C, é o ca do cavalo; m não é eme, é o ma do acaco; o lha não é ele, agá, a, é o lha do palhaço. Ora, temos observado que isto, em muitos casos, dificulta a compreensão do mecanismo da escrita (na medida em que é ensinado como método deixando de funcionar como referência (SMOLKA, 2012, p. 31).

A reflexão de Smolka acima nos provoca a pensar que o Projeto Animais, ao invés de facilitar o processo de compreensão da escrita, como pretende, pode confundir as crianças sobre os conhecimentos sobre a escrita e suas variações. Algumas metodologias de alfabetização centradas no ensino das letras e sílabas, muitas vezes, contribuem mais para confundir do que para ajudar no processo, mesmo no caso deste exemplo, em que se tentou dar um sentido à aprendizagem das letras associando-as aos animais, tema considerado pelas professoras e equipe pedagógica como um tema de interesse das crianças.

Maciel e Lúcio (2009) sugerem o ensinar das letras do alfabeto de modo contextualizado e nos atentam para o problema que a simples memorização de “famílias silábicas” pode gerar confusões, já que estas isoladamente não correspondem a todos os valores sonoros possíveis. Desse modo, as autoras propõem:

Para dar sentido à memorização da ordem alfabética, o professor deverá incentivar a aprendizagem do alfabeto juntamente com seus usos sociais. Por exemplo, os alunos podem ser incentivados a criar a sua agenda pessoal de endereços, e-mails e telefones dos colegas e a fazer uso dos dicionários e do catálogo telefônico (MACIEL; LÚCIO, 2009, p. 19).

Os anos de 2016, 2017 e 2018 foram marcados pela rotatividade de professoras nas turmas da Educação Infantil, devido ao término do contrato de algumas com a prefeitura. Diante de tal situação, a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) decidiu elaborar projetos para Educação Infantil que tivesse articulação com o projeto já utilizado como referência no 1º ano do Ensino Fundamental: o Projeto Animais. Desse modo, eu e a outra pedagoga, juntamente com a diretora, sem participação das professoras e até mesmo dos profissionais da escola, elaboramos projetos para as turmas de 4º e 5º anos, utilizando animais diferentes entre os dois.

A nossa intenção, enquanto Equipe de Articulação Pedagógica, foi estabelecer uma continuidade na proposta e dar a ela um caráter mais lúdico e contextualizado, partindo do pressuposto que o tema “animais” seria para as crianças um tema lúdico e de seus interesses. Posso perceber hoje que na prática a proposta visava uma antecipação do ensino das letras, pois fica evidente a preocupação central: ensinar as crianças a reconhecerem e grafarem as letras, ainda na Educação Infantil.

Goulart (2017) tece uma crítica em relação a essa prática comum de supor determinados temas e projetos para as crianças por achar que estes seriam de seus interesses ou fariam parte da realidade social e/ou cultural das crianças:

É histórica a diretriz pedagógica constante de planos e programas educacionais de se partir da realidade social dos alunos. A dificuldade tem sido imensa de concretizar este postulado, principalmente pela dificuldade de olhar a criança, vendo-a, ouvindo-a, reconhecendo-a como outro, para conhecê-la e saber de seus interesses. O que se tem feito é elencar um conjunto de temas que o senso comum associa a crianças, selecionando-os para a organização de aulas, livros didáticos, materiais apostilados, etc.: família, TV, circo, animais, cores, natureza, meios de transporte, entre outros assemelhados. De quem é essa realidade? (GOULART, 2017, p. 16).

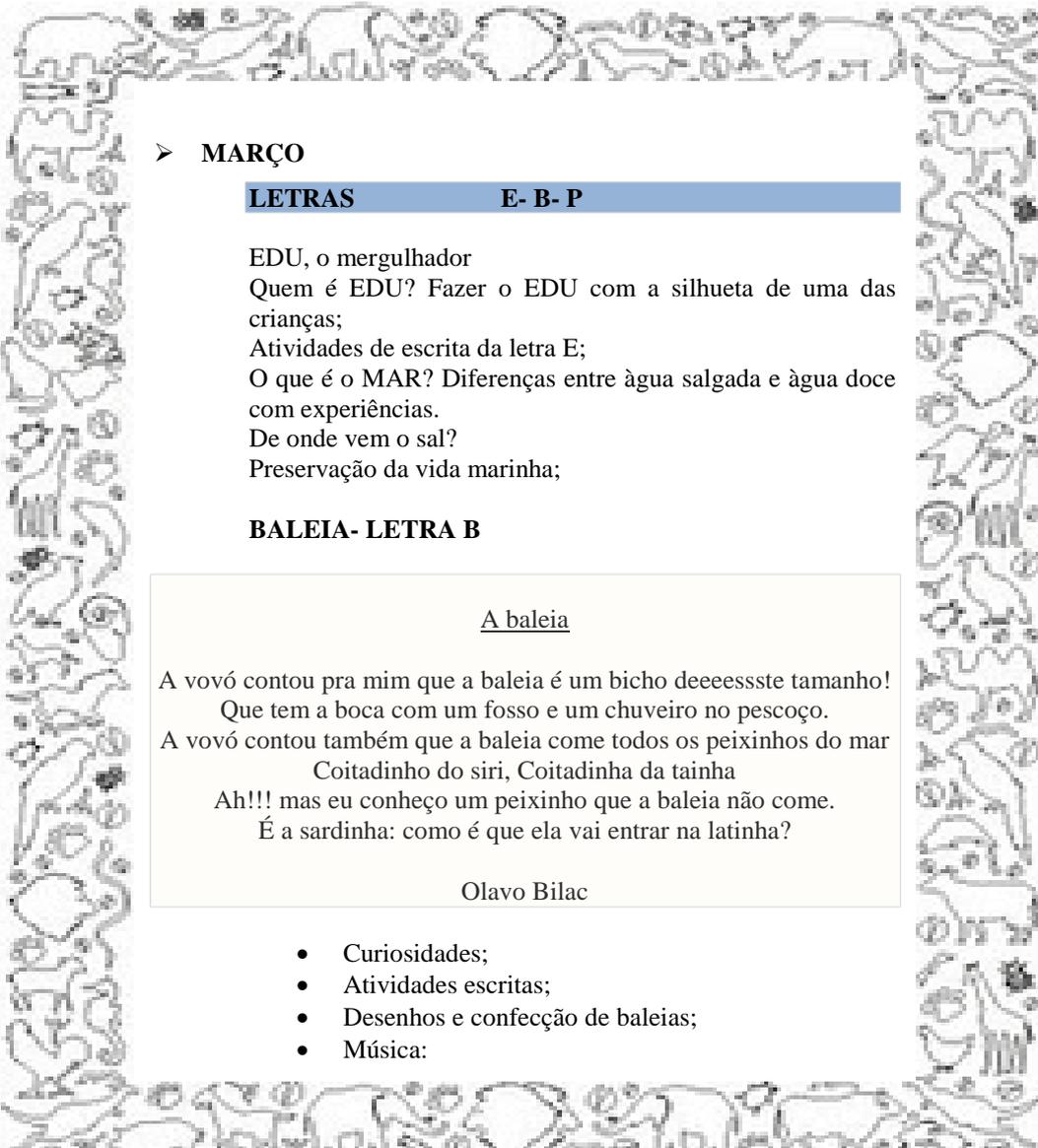
Diante de tal crítica me coloco, mais uma vez, em um movimento autorreflexivo para pensar nos propósitos iniciais do Projeto Animais e refletir se seria o interesse pelos animais a realidade de interesse de todas as crianças da E.M. Sebastiana G. Pinho, tanto as de quatro quanto as de cinco anos e durante todo ano letivo? Ou seria apenas um pretexto para o ensino

das letras dando à Educação Infantil um caráter preparatório e não articulado para o 1º ano do Ensino Fundamental?

Britto (2012) radicaliza na discussão sobre a antecipação de um processo de alfabetização mecanicista na Educação Infantil, afirmando: “Antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desprezar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predominam o mito da precocidade e o mito da superespecialização” (BRITTO, 2012, p. 15).

O ensino das letras de forma pragmática e descontextualizada, criticado por Britto, pode ser observada no projeto, como vemos em algumas propostas de atividades do Projeto Animais:

Figura 9 – Trecho Projetos Animais



➤ **MARÇO**

LETRAS E- B- P

EDU, o mergulhador
 Quem é EDU? Fazer o EDU com a silhueta de uma das crianças;
 Atividades de escrita da letra E;
 O que é o MAR? Diferenças entre água salgada e água doce com experiências.
 De onde vem o sal?
 Preservação da vida marinha;

BALEIA- LETRA B

A baleia

A vovó contou pra mim que a baleia é um bicho deeeeeeste tamanho!
 Que tem a boca com um fosso e um chuveiro no pescoço.
 A vovó contou também que a baleia come todos os peixinhos do mar
 Coitadinho do siri, Coitadinha da tainha
 Ah!!! mas eu conheço um peixinho que a baleia não come.
 É a sardinha: como é que ela vai entrar na latinha?

Olavo Bilac

- Curiosidades;
- Atividades escritas;
- Desenhos e confecção de baleias;
- Música:

Fonte: Projeto Animais, 2017, p. 3.

Nota-se que, apesar do esforço de dar a aprendizagem um caráter de investigação, de dar ao projeto um viés lúdico e de explorar diferentes tipos de texto: poesia, música e textos informativos, o objetivo principal percebido nesse trecho e em todo o projeto é o uso destes conhecimentos e repertórios culturais como pretexto para “apresentar” a letra B. Tal propósito fica ainda mais evidente em um dos objetivos descritos no projeto “Identificar as letras do alfabeto de forma lúdica e contextualizada” (p. 2).

Podemos dizer, contudo, pela leitura do projeto, que uma perspectiva de alfabetização baseada apenas no processo de codificação e decodificação, não é a única presente no documento. Também podemos encontrar passagens do texto onde se propõe que as crianças produzam textos orais coletivos ou individuais, além de ler e escrever textos, ainda que não escrevam convencionalmente.

Além disso, acompanhando as atividades propostas pelas professoras, percebi que, embora a temática sobre os animais acabasse cerceando possibilidades outras de expressão das necessidades e interesses das crianças, o desafio da produção de textos e a provocação da curiosidade que move o processo do conhecimento também ocorria: bilhetes e outras escrituras eram realizados. Em um dos momentos de observação participante no grupo do 1º ano, uma criança chamada Lívia brincava com uma colega, a Julia, enquanto a professora corrigia alguns cadernos. Lívia, parecendo fazer papel de mãe, pois assim foi chamada por Julia, escrevia em uma folha de seu caderno de desenho uma lista de compras enquanto Julia aguardava segurando sua mochila. Impaciente com a demora de Lívia, Julia pegou o caderno, antes que ela terminasse a lista e se dirigiu à caixa de peças de lego que ficava disposta no canto da sala, realizando feliz suas compras.

A observação atenta do cotidiano escolar confirmava, assim, que o currículo não se limita a reprodução de sequências didáticas, referenciais, projetos e outros documentos definidores e cerceadores do trabalho pedagógico: nas brincadeiras as crianças utilizavam a escrita em uma função social.

Arroyo (2018), em seu livro “Currículo: território de disputa” discute a tensão sempre presente no cotidiano: o coletivo de docentes que vem apresentando maior autonomia, vem lutando por aulas mais dinâmicas, buscando formações e de outro, a existência de diretrizes e normas, com suas características normatizadoras, segmentadoras e sequenciadas (ARROYO, 2018, p. 35). Seria o Projeto Animais, escrito por mim juntamente

com as outras integrantes da EAP uma ação que corrobora com a segunda tendência, criticada por Arroyo?

Na contramão dessa tendência normatizadora, destaco duas experiências descritas pela professora Rosa, regente na turma do GREI 5A: Esta propôs a elaboração de um texto coletivo para registrar as atividades do dia das crianças, no dia anterior. A professora assumiu um papel de escriba e as crianças narraram a felicidade e os sentimentos que atravessaram as experiências vividas.

A festa dos brinquedos

Certo dia, na Escola Municipal Sebastiana Gonçalves Pinho, o Grei5A se divertiu muito e vão contar uma história para vocês...

Era uma vez, uma festa cheia de brinquedos. Tinha futebol de sabão, pula-pula, piscina de bolinhas, vários brinquedos e brincadeiras divertidas. Tinha também muita gente, estava cheio de pessoas e a gente esperava na fila para entrar nos brinquedos.

As bolas ficavam voando, a piscina de bolinhas tinha bolas de todas as cores, amamos tudo, mas gostamos mais do futebol de sabão, escorregava porque tinha muita água e muito sabão. O tio Zé jogou água na gente, foi divertido. A gente sentiu ali fora um aperto no coração, porque tava se jogando na piscina de sabão.

Na hora de trocar de roupa, os meninos ficaram em uma sala e as meninas em outra; para os meninos não verem as meninas nem as meninas verem os meninos, para não rirem da barriga do outro, e também não ver que estávamos sem roupa.

Teve lanche, pipoca, suco, jujuba e barrinha de cereal, estava uma delícia, muito gostoso. Ah! Deu tempo até de ver o filme do homem aranha.

Enfim, gostamos de tudo que tinha na festa, pena que acabou. Poderia ter mais festas como esta (Texto coletivo- GREI 5A- Outubro de 2019).

Embora a equipe diretiva sugira às professoras a produção de textos coletivos que registrem as experiências vividas na escola, o projeto institucional não traz orientações explícitas sobre o registro de narrativas feitas pelas crianças, tal como feito pela professora Rosa.

Oliveira-Formosinho (2019, p. 52) diz que “a narrativa é um caminho para criar significado [...] à medida que narram a aprendizagem, descobrem processos e realizações e descobrem a si mesmas nesses processos e nessas conquistas”.

Desse modo, a professora Rosa, ao propor que as crianças narrassem as experiências vividas no dia anterior permitiu a compreensão e valorização do que elas aprenderam e viveram, do que mais gostaram. As crianças, na narrativa registrada pela professora Rosa,

expressam sentimentos, demonstram que momentos de ludicidade podem causar “apertos no coração”.

Lido com atenção, o texto coletivo das crianças pode instigar tantos outros projetos, que tanto contribuam para ampliar o leque de aprendizagens e experiências na escola, como a questão de gênero, meninos separados de meninas para que uns não vejam os corpos dos outros, como também para favorecer o exercício de escuta pelos adultos para os interesses e necessidades das crianças. Além de fortalecer o movimento de dizer a própria palavra pelas crianças.

A professora Rosa, ainda que angustiada com os prazos estipulados no Projeto Animais, não deixa de garantir espaços e tempos para que as crianças falem e se expressem e para que outras experiências que não àquelas prescritas façam parte do currículo.

Em outra situação, a professora Rosa, durante uma reunião pedagógica, me mostra desenhos feitos pelas crianças e narra uma situação não prevista em uma de suas atividades:

A outra pedagoga da escola havia dado uma sugestão para a culminância do Projeto animais: uma atividade final lúdica e cheia de simbolismo. As crianças poderiam criar e encenar uma história para outras crianças e para seus familiares cujos personagens seriam os animais estudados ao longo do ano. Animada, Rosa lançou a proposta às crianças, solicitando que desenhassem os animais que encenariam.

Miguel desenhou um monstro além de muitas outras representações e escreveu, de modo não convencional, o nome “monstro”, além da palavra “amor”. Ao perguntar a Miguel sobre as escritas em seu desenho, a professora Rosa ouviu do menino que ele a amava e que ia sentir saudades quando fosse para o 1º ano. Estavam há apenas algumas semanas do término do ano letivo e a professora Rosa vinha “se despedindo” do grupo, fato que em muitos momentos gerou lágrimas e abraços entre eles. Muito orgulhosa e emocionada, a professora Rosa mostrava-me o desenho e a escrita de Miguel. Rosa não se preocupou com o fato de ele não corresponder às expectativas da atividade proposta, mas reconheceu o desejo de Miguel em representar o seu monstro e de demonstrar seus sentimentos, reconhecendo a discursividade da escrita. Reconheceu a escrita não convencional como escrita, não se importando com ausência de letras. Esse reconhecimento do que as crianças podem fazer e fazem para além do que se propõe na sala de aula enriquece e amplia as relações entre professora e aluno (a), além de ampliar o caráter interlocutivo das escrituras feitas pelas crianças.

Figura 10 – Desenho de Miguel



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

A situação descrita pela professora Rosa no momento da reunião também provocou uma discussão sobre o que é um texto. Ao ouvir da outra pedagoga que aquela palavra escrita seria um texto, a professora teceu alguns questionamentos. Geralmente, aprendemos na escola que texto é um conjunto de frases. Tal estranhamento da professora, portanto, é compreensível. Pensando na complexidade da questão até para mim mesma, provoquei a reflexão “Se uma imagem pode ser considerada um texto, por que uma única palavra e um desenho não poderiam ser considerados um texto? O fato é que não teríamos tempo nem tínhamos fundamentação teórica para aprofundar as hipóteses elaboradas, mas as dúvidas desnudadas pela professora nos mobilizou a pensar que este seria um bom tema para um estudo em uma das reuniões: O que é um texto? Estaria Miguel tentando dar uma legenda ao seu desenho? Ou estaria ele chamando alguém de monstro? Ou invocando algum de seu imaginário? Ou estaria ele classificando o monstro como um de seus animais preferidos?

Estabelecendo um diálogo com Miguel sobre sua produção, aparentemente “descontextualizada” da proposta, encontraríamos novas perguntas mobilizadoras de conhecimentos. Momentos de escuta sensível, associadas às provocações instigadoras por parte do adulto.

Um relato de experiência da professora Ane, vivido com a turma de Educação Infantil, no GREI 4A, mostra também uma subversão à lógica normatizadora e arbitrária de projetos que não nascem da ação coletiva entre professora e crianças.

Era o dia 31/10 e algumas crianças disseram que era Dia das Bruxas. Certamente estavam atentas às discussões e brincadeiras das pessoas com quem convivem e/ou atentas às postagens feitas nas redes sociais e nos aplicativos. A professora Ane ouviu as crianças, levou em consideração suas curiosidades e o repertório cultural que as crianças estavam trazendo para ampliá-lo. Após a escrita do texto coletivo no quadro, Ane propôs que ilustrassem a história. Deu uma folha para cada criança disponibilizando canetas e lápis de cor. Pegou um pedaço de papel e dobrou, mostrando às crianças que esta poderia ser uma saia da sua bruxa. Algumas crianças quiseram fazer igual e assim o fizeram. Muitas crianças tentaram escrever o texto. Outras apenas o nome da bruxa. As crianças estavam felizes e orgulhosas mostravam suas produções para mim e para a professora.

Não houve por parte da professora imposição para que o fizessem. Ane não se preocupou com o fato de a bruxa não ser um dos animais do projeto. Nem que algumas letras utilizadas ainda não tinham sido trabalhadas. Dia das Bruxas não fazia, até o momento, parte do currículo da escola. Isso também não preocupava Ane, pois Ane sabia que o currículo é dinâmico, não é algo sacralizado e a imprevisibilidade faz parte do planejamento na Educação Infantil.

Tais experiências puderam ser por mim identificadas como outros caminhos possíveis, tal como destaca Arroyo (2018, p. 47) “É esperançador que tantas escolas e coletivos se soltem dessas amarras, tentem ser criativos para dar conta dos complexos e irregulares processos de ensinar-aprender, de ser profissionais do campo tão dinâmicos do conhecimento e da formação humana”.

As leituras dos referenciais teóricos e a releitura atenta dos documentos que definem os currículos e perspectivas da educação, em diálogo com as situações observadas na pesquisa, fizeram com que eu percebesse que o próprio projeto construído por mim e pelas outras integrantes da EAP e proposto às professoras difere-se de alguns pressupostos básicos contidos nestes documentos, como no caso da definição de currículo pelas DCNEIs:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

Entendendo a definição de currículo proposta pelas diretrizes como uma perspectiva que potencializa um trabalho pedagógico na Educação Infantil, ao reconhecer a criança como um ator social, com um sujeito que desde a mais tenra idade chega aos espaços institucionais

com uma bagagem cultural, a reflexão sobre o movimento que vivemos na escola descrita anteriormente revela muito dos dilemas e distanciamentos que permeiam o cotidiano escolar.

Parece que no plano do discurso teórico já sabemos onde chegar. Já sabemos fazer as matrizes dos referenciais teóricos. No plano da prática, porém, continuamos presas aos referenciais que negamos em nossos discursos.

Por que isso acontece? Isso me provoca a pensar nas articulações que, como parte da EAP, realizo na escola. Pesquisar minha própria prática, na escola em que trabalho, tem sido para mim um exercício autorreflexivo. Mais do que pesquisadora, sou uma *praticantepensante*⁹ dos cotidianos que aqui narro e descrevo. Sou sujeito e objeto da minha própria pesquisa.

Deslocando o olhar para o Projeto Animais, por nós elaborado, compreendendo-o hoje como uma proposta curricular prescritiva, ou seja, uma listagem de “conteúdos pedagógicos” previamente escolhidos e sequenciados. Um “currículo” para as infâncias que não considera os desejos e especificidades das crianças enquanto grupo social, nem a capacidade de reflexão e participação das professoras, a partir das relações que estabelecem com as crianças.

Por outro lado, tal compreensão requer de mim uma responsabilidade ética, epistemológica-metodológica de repensar o papel que cumpro, bem como minha atuação no cotidiano da escola. Tomo aqui a palavra “pesquisar com os cotidianos” no plural, como nos ensina Ferrazo (2007), considerando a diversidade de experiências, perspectivas e concepções que caracterizam os *espaçotempo* escolares, inclusive nesse em que trabalho e pesquisa.

Ao final de 2019, incomodada com algumas questões relacionadas à proposta do Projeto Animais da Educação Infantil que elaborei juntamente com a equipe diretiva da escola, conversei algumas vezes com a professora Rosa, regente da turma GREI 5A. Em uma dessas conversas, instigadas pelo desejo de repensar o projeto a partir dos novos caminhos sugeridos pelas curiosidades ou situações vivenciadas pelas crianças, propus o trabalho com Pedagogia de Projetos para 2020 como uma alternativa metodológica, uma tentativa de superar tal fragmentação e descontextualização características do atual projeto. No entanto, para não repetir o erro da proposta anterior, a proposta de elaboração, desta vez, seria das professoras.

Em resposta a essa possibilidade, a professora Rosa disse que acharia bom trabalhar com projetos “mais curtos”, pois acredita que assim “cansaria menos” para as crianças. Essa

⁹ Nilda Alves (2015) usa alguns termos reunidos e em itálico para ressaltar a necessidade de romper com algumas dicotomias que, na Modernidade expressam modelos supostamente antagônicos, como por exemplo conceber a prática distanciada da teoria.

última afirmação me atravessou: A professora estaria nos dando pistas de que o projeto desenvolvido durante este ano teria sido algo cansativo? Por que cansativo?

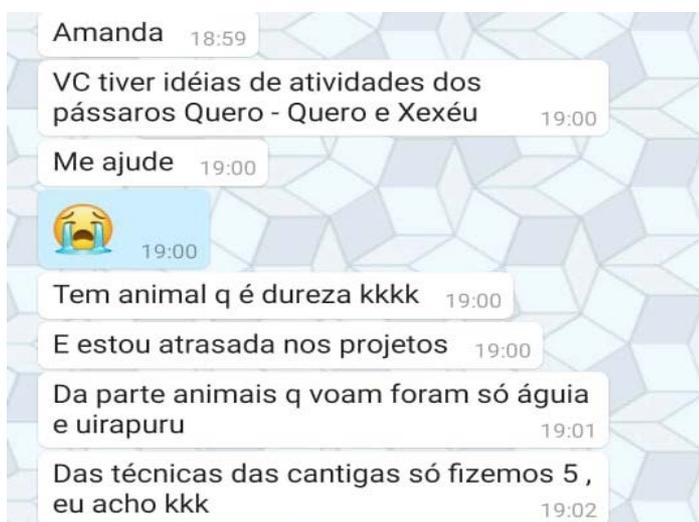
O foco na dimensão curricular na escola traz diferentes perspectivas para se pensar as infâncias, tomando como centralidade o reconhecimento das singularidades e diversidade das crianças. A professora Rosa estaria abrindo inúmeras possibilidades para pensarmos nas crianças que estariam supostamente cansadas. Não creio que no sentido físico do cansaço, mas no sentido cognitivo, psicológico, afetivo, lúdico deste. Já estariam elas se cansando da escolarização que insiste em fragmentar e restringir o conhecimento desde a Educação Infantil?

Tais interrogações nos mobilizam a pensar no “dilema curricular”, como explica Smolka (2019):

A explicitação dos dilemas dá visibilidade às (in) tensões das professoras, aos conflitos e choques de valores vivenciados no cotidiano escolar: seguir ou não seguir o proposto e o cobrado no currículo? Submeter-se ao prescrito ou abrir-se a novas possibilidades e experiências de ensino? As histórias se repetem: o medo, a angústia, o desencanto, a tristeza, o sentimento de perdição, de inadequação, são alguns dos afetos produzidos pela imposição de uma prescrição rígida, da realização de atividades sem sentido, de um procedimento a seguir, na contramão do que as crianças indicam, demandam, solicitam (p. 10).

Além do dilema curricular sentido por nós duas nas trocas e diálogos que tivemos, essa mesma professora me relatou também sua ansiedade em relação aos prazos contidos no projeto. Em uma conversa em um aplicativo de mensagens, tal ansiedade e compartimento do tempo de aprendizagem provocado pela proposta no projeto ficam evidentes:

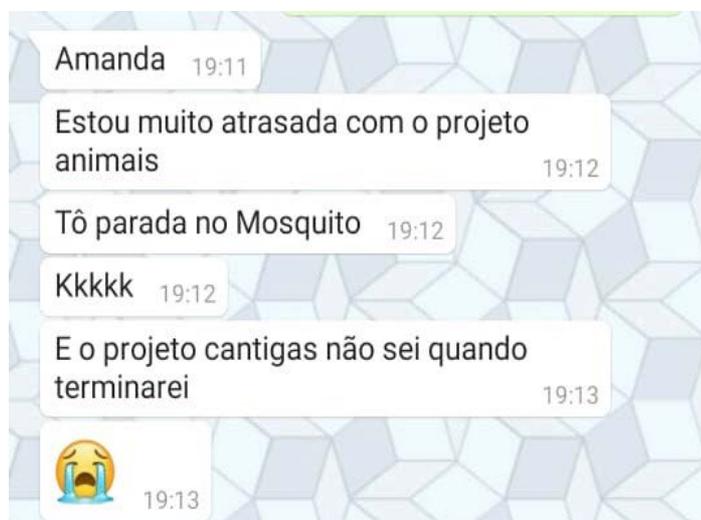
Figura 11 – I conversa com a professora Rosa



Fonte: Conversa de aplicativo de celular – Acervo de pesquisa, 2019.

A dificuldade da professora Rosa em encontrar estratégias para ensinar os conhecimentos elencados no Projeto e seguir o cronograma é internalizada pela mesma, quando diz estar “atrasada”, mas o fato é que a dificuldade se refere à reprodução de um modelo fragmentado, sem diálogo com as vivências do cotidiano escolar.

Figura 12 – II conversa com a professora Rosa



Fonte: Conversa de aplicativo de celular – Acervo de pesquisa, 2019.

Tal proposta pedagógica se caracteriza como um desafio, mas não um desafio no sentido de desafiar a professora a ampliar os conhecimentos, mas um desafio à tentativa de romper as limitações desse currículo imposto e projetar outro percurso possível que poderia, inclusive, levar a outros não imaginados e planejados anteriormente. Tomando o espaço da rede social como um espaço formativo para nós duas, argumento como ela se o problema maior é a falta de tempo para dar conta do projeto ou se, na verdade, sua experiência trazia para nós indícios de que a perspectiva de leitura e escrita sustentada pelo projeto precisava ser repensada.

Apesar de reconhecer o caráter formativo desses momentos de trocas, é importante destacar os movimentos formativos do coletivo. Durante o ano de 2018 foi instituído pela Portaria MEC nº 331 o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum

Curricular (ProBNCC) exigindo que todos os municípios reelaborassem seus Referenciais Curriculares Municipais em articulação à Base Nacional Comum Curricular. Cabe ressaltar que inicialmente, na contramão do discurso de uma educação e currículos iguais para todos, a FME/SME de Niterói se opôs ao movimento de “adequação à Base” se colocando em defesa de uma proposta curricular na perspectiva crítica. Contrapondo-se à lógica prescritiva denunciada por Goodsom (2007) a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) realizou encontros de formação e produção curricular propondo uma análise crítica à BNCC e ao atuais Referenciais Municipais.

Como parte do processo de reelaboração do currículo da Rede, foi solicitado pela Diretoria de 1º e 2º ciclos, da FME, no início do ano de 2019, que as escolas realizassem discussões com seus grupos de professores acerca das concepções sobre alfabetização e currículo. Algumas questões foram enviadas como balizadoras da discussão a ser feita e devolvida em formato de ofício. Este movimento ajudou a identificar perspectivas divergentes e convergentes daquele novo grupo de professoras concursadas, recém chegadas à instituição e que substituíram parte da equipe de professoras em regime de contratação temporária.

Questões como, por exemplo: *Qual é o lugar reconhecido pela unidade para as diferentes áreas do conhecimento no processo de alfabetização? A escola faz uso de métodos de alfabetização?* Conduziram a discussão do grupo recém chegado à instituição. Para esta última questão, chegou-se ao consenso de que a questão de um único método não era definidor da proposta, mas que o trabalho na alfabetização “segue a perspectiva do método analítico, usando a palavração como referência. Muitas vezes, no entanto, são usados textos e músicas para apresentação das palavras que serão usadas como referência.”

A afirmação de que a escola usa como referência a palavração do método analítico se contrapõe a outra resposta dada pelo grupo sobre os autores com os quais a escola dialoga a respeito do(s) processo(s) de alfabetização. De acordo com o grupo de professoras e com a EAP, um dos referenciais teóricos que sustentariam o fazer cotidiano seria a psicogênese da língua escrita. No entanto, ao assumirem que utilizam o método analítico para o ensino da leitura e da escrita, a psicogênese ganha um lugar secundário na discussão. As avaliações e planejamentos não se valiam dos aspectos centrais da psicogênese e as avaliações de escrita e leitura se baseavam nas sílabas “já estudadas”.

No livro *Com todas as letras* (2010), Emília Ferrero traz reflexões que podem ajudar na reflexão crítica sobre tais propostas ao afirmar que:

É comum registrar nos objetivos expostos nas introduções de planos, manuais e programas, que a criança deve alcançar o ‘o prazer da leitura’ e que deve ser capaz de ‘expressar-se por escrito’. As práticas convencionais levam, todavia, a que a expressão escrita se confunda com repetir fórmulas estereotipadas, a que se pratique uma escrita fora de contexto, sem nenhuma função de preservar informação (FERREIRO, 2010, p. 18).

Contrapondo-se à ideia de que a qualidade ou o sucesso da alfabetização dependeria dos métodos, criticando-os inclusive por determinarem uma sequência metodológica linear, a autora destaca que a aprendizagem da escrita inclui a aprendizagem do código, mas não pode se reduzir a ele: “(...) pretende-se que a criança compreenda a mecânica da decodificação; depois e somente depois poderá fazer algo inteligente” (FERREIRO, 2010, p. 35).

4.1 Escutar, ver, sentir, cheirar, ler as infâncias na escola

*Penso nos barrancos e remo no sentido contrário
para avistar mais uma vez o lugar da infância
Tarcísio Bregalda*

Como mais um movimento da pesquisa, no final de 2018 e 2019, com intuito de ampliar minha escuta às crianças, realizei algumas Rodas de Conversa na E.M. Sebastiana G. Pinho. Como já sou conhecida das crianças e frequentemente participo das Rodas de Conversa que as professoras realizam no início da rotina diária e das atividades que realizam, não percebi estranhamento por parte delas em relação à minha presença na sala de aula.

As Rodas de Conversa podem ser consideradas como encontros coletivos e dialógicos. Momentos em que o grupo se reúne para conversar sobre diferentes situações, experiências. Mediadas pela professora podem se caracterizar como momentos que desencadearão novas possibilidades de produção e investigação.

Foram realizadas duas Rodas de Conversas na turma de cinco anos em 2018 e uma Roda com as crianças da turma de 2019, já no final do ano, período em que a maioria das crianças já havia completado seis anos de idade. Todo o processo da pesquisa empírica foi registrado no caderno de campo. Registros de áudio também compõem o acervo da pesquisa.

Conversei com a professora antecipadamente, explicando como faria. Acompanhei as crianças durante a entrada, desde o momento em que chegam à fila no pátio, quando toca o sinal de entrada, e sentei na roda com elas. Fui participando da rotina naturalmente. A rotina

diária começa com uma roda de conversa. Conforme iam chegando, as crianças iam colocando suas mochilas no canto da sala e sentando na roda. Algumas crianças vieram me mostrar o que haviam trazido para lanche. Assuntos variados atravessavam as conversas.

Uma criança me mostrou o caderno de registro do Projeto amigo da turma e começou a contar como havia sido a experiência. Enquanto isso, dois meninos brigavam e eu tive que intervir. Após a apresentação da Isabela para mim e para seus colegas sobre sua experiência com o Amigo da Turma, perguntei a eles que dia era. Isabela prontamente diz ser dia 05 de dezembro. Pergunto a ela como sabia, pois a estranhei nem ter usado o recurso do calendário. Já Maycon corre para ele que está colado na parede. Isabela responde:

– *Eu vi no celular.*

Era uma prática diária, usar o calendário para se situarem temporalmente. Mas Isabela nos convida a pensar na utilização de outros recursos para nos situarmos temporalmente. Como iria falar com eles sobre passagem do tempo, do ano, no momento achei que seria interessante usar tal estratégia para introduzir o assunto. Maycon localiza o dia do mês, confirmando a certeza e sagacidade de Izabela: dia 05. Os outros dias que antecedem o dia 05 estão riscados. Pergunto o mês e alguns respondem sem olhar: dezembro. Pergunto o ano e o coro se faz mais alto: 2018. Não houve necessidade de olharem do calendário para responderem as duas últimas perguntas.

Diante da última resposta, eu digo:

– *Dezembro! Parece que o ano está acabando! É o último mês do ano! Em que ano estudarão no ano que vem?* (A palavra ano aparece duas vezes na frase, mas possuem sentidos diferentes. O primeiro corresponde ao ano de escolaridade e o segundo a medida de tempo).

Muitas crianças respondem em coro:

– *“Alfa”!!!!*

Pergunto a seguir:

– *Ah, eu queria saber de vocês como vocês acham que vai ser a Alfa?*

Leandro, da turma de cinco anos responde:

– *Acho que na sala nova vai ter muito dever e a tia nova vai colocar de castigo se eu fizer bagunça.*

Nicolly, do mesmo grupo e na mesma roda de conversa, declara sua ansiedade em relação à sala escola:

– *Eu quero ir logo pra sala nova pra fazer dever de casa.*

Maycon levanta e diz enquanto dá um pulo:

– *Eu acho que vai ter dinossauro de brinquedo!*

Ao ouvir a afirmação de Maycon, algumas crianças disseram que não teriam brinquedos no 1º ano. Pergunto-lhes por que acham isso e Nicolas prontamente responde:

– *É porque a gente vai tá grande!*

A ideia de crescer parece soar interessante para Nicolas. Mas questiono sua hipótese, dizendo:

– *Eu sou grande e brinco com brinquedos!*

A professora declara ser “brincante” também. Nicolas demonstra ter ficado confuso.

Na perspectiva de Nicolas, a brincadeira é vista como algo exclusivamente infantil, uma atividade que não pertence ao mundo adulto e até mesmo ao universo das crianças que chegam “à escola”. Nicolas é um menino muito inteligente, alegre. A responsável de Nicolas havia demonstrado para mim, no início do ano letivo, muita preocupação e dúvidas em relação às atividades propostas pela professora, pois estas lhe causaram estranhamento por não incluírem exercícios com letras e sílabas, como havia aprendido em sua época de aluna. Expliquei para ela que a proposta da escola para a Educação Infantil não previa o ensino da leitura e da escrita desse modo.

Passadas algumas semanas, a professora me procura para relatar que a Responsável não havia realizado os registros da Maleta Viajante¹⁰, o que deixou Nicolas triste e frustrado na segunda-feira. Em uma das reuniões coletivas, conversando sobre tais questões, pensamos que seria importante realizarmos uma Mostra de trabalhos das crianças para que o trabalho desenvolvido pelas crianças até então fossem apresentados e junto à eles as propostas e intenções pedagógicas fossem explicadas. Após a realização da Mostra, a professora percebeu maior envolvimento, não apenas da mãe de Nicolas, mas também de outras crianças, fato que a deixou muito sensibilizada e feliz. Em determinadas situações é comum percebermos as expectativas das famílias em relação a um ensino mais pragmático e sequenciado em ambas as etapas, fato que exige da escola movimentos que mostrem aos responsáveis as perspectivas que norteiam o trabalho da escola.

Voltando aos movimentos de pesquisa com as crianças, após a conversa com o grupo da turma de 2019, sugeri que desenhassem o que elas esperavam encontrar no 1º ano. Conforme as crianças iam desenhando, iam também descrevendo para os colegas, para mim e para a professora suas produções e tecendo comentários sobre as produções de seus colegas.

¹⁰ A Maleta Viajante é um dos Projetos desenvolvidos pela professora Rosa paralelamente ao projeto institucional. Consiste em cada criança levar uma maleta com livros de literatura e, com ajuda da família realizar o registro da experiência de leitura através de textos escritos por alguém da família e desenhos.

Enquanto desenha, Isadora é interpelada por Gustavo. Ela havia desenhado uma criança sozinha em uma mesa, enquanto ele desenhou uma mesa com muitos objetos em cima e crianças em volta dela. Outras crianças entram na discussão e Leandro tece um sábio comentário sobre o fato de cada criança em uma mesa:

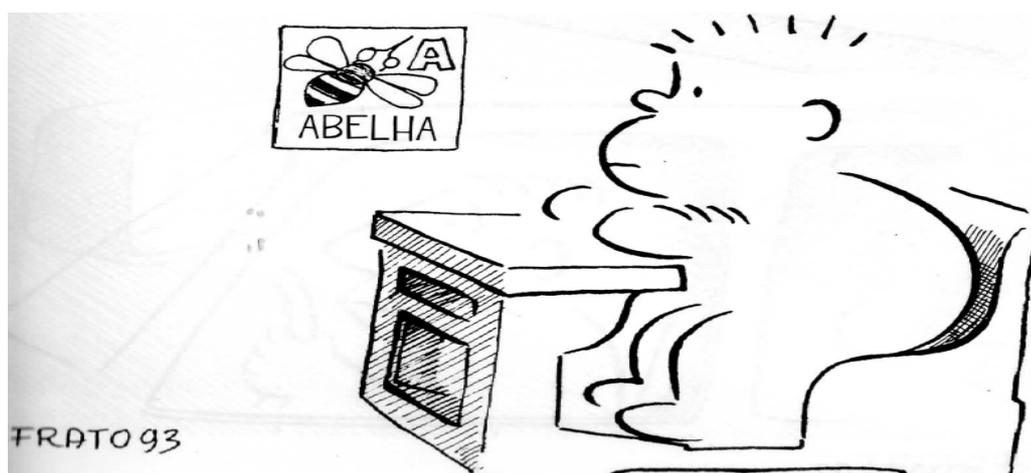
– *Isso é ridículo!*

A professora acha graça e pergunta a ele por que seria ridículo e ele responde:

– *Porque é chato ficar sozinho.*

Leandro nos provoca a pensar sobre a solidão que muitas vezes institui-se no processo de aprendizagem e na vida, conforme Tonucci (2019) nos convida a refletir no livro “A solidão da criança”. O autor, através de mais de 100 desenhos, nos mostra que a criança se torna solitária não porque deseja o ser, mas porque é privada de tempo e espaço coletivos para que possa criar, brincar, sujar-se, divertir-se, elaborar, descobrir...O autor também ressalta a solidão da criança “*diante de um futuro difícil*”, isto é, embora seja recorrente o discurso da infância como etapa mais alegre da vida, ela é preparada para o futuro, um futuro cheio de prisões: “O mundo dos adultos é estranho, difícil, incoerente. Sobre as coisas mais belas e fascinantes eles dão respostas estranhas, como se não soubessem ou se envergonhassem de saber. A criança fica sozinha com seus porquês e seus medos” (TONUCCI, 2019, p. 96).

Figura 13 – Charge “As prisões”



Fonte: Tonucci, 2019.

O diálogo com Leandro, Gustavo e Isadora também trouxe o tema da solidão, porém, deixando claro que pelo menos algumas crianças não gostam de ficar sozinhas. A estranheza do mundo adulto residiria na falta de diálogo e articulação entre vida e infância. Já a

incoerência estaria marcada pelas práticas escolares que silenciam os porquês que seriam mobilizadores de conhecimentos.

Figura 14 – Desenho de Gustavo



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

Figura 15 – Desenho de Isadora



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

A provocação de Leandro fez com que Isadora desse continuidade à sua produção, desenhando mais uma figura sentada à mesa. Ao me entregar, Isadora colocou nossos nomes. O nome de um adulto em relação horizontal com uma criança.

A conversa com Leandro, Gustavo e Isadora, que tivera como proposta as expectativas das crianças em relação ao do 1º ano também me remeteram a questão da organização curricular. Até que ponto o desenho inicial de Isadora, tinha como referência a sala de aula tradicional da alfabetização: uma criança atrás da outra, na lógica de cada uma por si? Por outro lado, a pista que a fala de Leandro traz: *ficar sozinho é muito chato!*

As duas posições revelam expectativas, desejos e olhares sobre o currículo escolar que precisam ser consideradas se quisermos reconhecer a criança como um sujeito que reflete sobre o mundo.

Não por coincidência, a temática que aparecia no diálogo com as crianças também era uma questão presente no cotidiano escolar. Se na Educação Infantil as mesas coletivas não são objeto de discussão por estarem incorporadas ao senso comum pedagógico, o mesmo não acontece na Alfabetização.

Durante as duas primeiras semanas de aula do ano de 2019, acompanhei a rotina das crianças em sala de aula e nos espaços da escola. Em uma das reuniões pedagógicas para planejamento das atividades das primeiras semanas, foi sugerido que as carteiras dos alunos fossem organizadas em círculo. A professora Manuela, recém chegada à instituição pela convocação do último concurso, sendo sua primeira experiência como docente, organiza a sala dispondo as carteiras em círculo, conforme sugerido na reunião. Alguns dias após o início das aulas, Manuela relata suas primeiras experiências com a docência. Manuela queixa-se da agitação das crianças e da sua dificuldade em ensinar.

Reparando que as carteiras estavam uma atrás das outras e que ela mantinha-se sentada em sua mesa à frente, o que fazia com que várias crianças fossem até sua mesa para solicitar ajuda na realização das tarefas escritas, que inicialmente tinham como propósito que as crianças aprendessem a escrever seus próprios nomes, copiando de uma ficha, cuidadosamente confeccionada pela professora, perguntei por que não havia organizado a sala em círculo, conforme tinha pensado em fazer. A professora disse que organizou as carteiras em círculo, mas algumas crianças estranharam a organização e pediram para arrumar “do outro jeito”, ou seja, as carteiras uma atrás da outra.

Voltando ao diálogo com Isadora, Gustavo e Leandro, será que Isadora faria parte do grupo que naturaliza a organização da sala do primeiro ano na lógica de uma carteira atrás da outra? Uma lógica que materializa a dicotomia entre a Educação Infantil e o Ensino

Fundamental, representativa da passagem de criança a aluno e que indicia a compreensão do “ofício de aluno”.

O conceito de “ofício de aluno” teve origem na obra de Perrenoud (1995), mas também é discutido nos trabalhos de Sacristán (2005) e Sarmiento (2011). Na escola, argumenta Perrenoud (1995), a criança participa de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar onde ela deve exercer seu “ofício” e comportar-se de acordo com papéis institucionalmente prescritos. Ofício que vai sendo ensinado desde as rotinas e atividades da Educação Infantil ou na expectativa cultural e socialmente ressignificada com seus pares (irmãs/os, amigas/os ou outros familiares). Na instituição escolar, a criança passa a ser reconhecida como “sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola” (SACRISTÁN, 2005,p.139).

O episódio que aparece no relato da professora Manuela, contudo, revela que não existe um determinismo absoluto nessa passagem de criança a aluno/a. Como sujeitos históricos, culturais e sociais as crianças não se limitam a se adaptarem e reproduzirem a cultura do adulto, mas fazem uma apropriação criativa, ou uma “reprodução interpretativa”, como afirma Corsaro (2002). O diálogo com Isadora, Gustavo e Leandro aponta para isso.

A organização do espaço revela uma determinada concepção de escola, de relação entre professora, crianças e de aprendizagem. Garcia (2004) discute a relação entre metodologia de ensino, a organização espacial e projeto pedagógico:

Se queremos mudar a escola, a metodologia terá inevitavelmente de ser modificada. Ao invés de trabalhos individuais e da competição individual, trabalhos coletivos e competição de grupos. Trabalhos coletivos exigem outra arrumação da sala de aula. Em substituição às filas e carteiras, umas atrás das outras, carteiras em círculo, e que possam mudar de lugar, pois os grupos não serão sempre os mesmos. Isto provocará maior movimentação na sala, tanto das crianças, quanto da professora. E provocará também o deslocamento da professora, como única fonte de saber, para o coletivo, do qual ela também é parte (GARCIA, 2004, p. 139).

Esta autora nos provoca a repensar uma dinâmica e organização escolar que favoreça processos mais coletivos e participativos. Isso exige desconstruir paradigmas que atravessam e sustentam uma perspectiva conservadora de escola, muitas vezes, até defendida pelas crianças, influenciadas pelos adultos (família, funcionários, gestores, etc.). As crianças estranharam a organização da sala de aula, mas ao acatar tal estranhamento a professora não lhes deu a oportunidade de vivenciar e experienciar outras possibilidades além daquelas que esperam encontrar no Ensino Fundamental.

Durante os momentos de observação participante ao longo do ano de 2018, acompanhei duas propostas de atividades na turma de cinco anos. Uma atividade em que as crianças foram provocadas a desenhar palhaços e outra a pintar partes do palhaço xerocadas. Desenharam palhaços diferentes e de todos os tipos, mostrando a diversidade de representações e significados em relação ao personagem. Na outra, se limitaram a pintar a boca e os olhos xerocados, enquanto a professora fazia as gravatas-borboletas. As partes dos palhaços foram penduradas no varal de atividades, aguardando a montagem pela professora. A professora havia me dito que faria o mural com esse tema gerando em mim a expectativa de que este seria preenchido com as produções das crianças. Mas ela expôs o palhaço xerocado. Todos iguais com o corpo e gravata feitos de papel crepom. Mais uma vez a estética do adulto foi valorizada. Não tive coragem de criticar, mas também não elogiei. Por que ainda é tão difícil a valorização da estética da criança?

Algumas semanas depois desse episódio, o exaustivo trabalho da professora em fazer o mural virou problema na escola. Esta me procurou para reclamar que as crianças haviam destruído o mural que ela passou duas horas montando sobre o Dia Internacional da Mulher. Pediu que os professores conversassem com os alunos. Pensei: Duas horas montando um mural em que a participação das crianças limitou-se a pintar bolas de isopor? A mensagem só lembrava a data, mas não a justificava. O mural não representava nada às crianças, além de lembrar uma data e de representar uma boneca vestida de bolas de isopor que davam realmente vontade de mexer.

As crianças se identificaram na construção deste mural? O mural cumpriu sua função de expor os conhecimentos construídos pelas crianças? O mural provocou a curiosidade nas crianças sobre o assunto?

Esse fato e essas questões me fizeram refletir sobre outro episódio: as crianças da turma de cinco anos estavam formando fila para sair, paradas ao lado do mural. Izabele veio me abraçar. Carinhosamente perguntei:

– *Você quem fez esse mural?* (Pois na legenda constava o nome da turma).

Ela respondeu:

– *Não. Foi tia Roberta. Eu só pintei a caixa de ovo.*

O mural fazia referência ao dia da Bandeira. Tinha um fundo de caixa de ovos pintados de verde e o restante das cores da bandeira. Todo de caixa de ovos, imitando uma bandeira.

Essas situações revelam como algumas práticas não contemplam a possibilidade de criação da criança, que fica limitada a pintar partes de coisas sem sentido para compor uma

produção do adulto. Como uma linha de produção, as crianças são ensinadas a produzir uma parte de um objeto. A experiência e a aprendizagem não se tornam significativas o suficiente para que aquela produção não passe de uma produção artística descontextualizada e sem sentido.

Outra atividade que acompanhei diz respeito ao ensino das figuras geométricas. A professora do 1º ano havia feito em sua residência um cartaz com algumas figuras geométricas de EVA, colocando o nome de cada uma ao lado. Colou o cartaz na parede e mostrou às crianças, falando o nome de cada figura e pedindo para que as crianças repetissem. Em uma tentativa de dar maior sentido à aprendizagem daquele conhecimento, a professora provocava as crianças a reconhecer as formas nos objetos da sala de aula. Alguns, mesmo sentados nas cadeiras, associaram o círculo à bola que estava na caixa de brinquedos. Diante da dificuldade em associar as figuras planas aos outros objetos, a professora pegou a caixa de blocos lógicos e propôs que eles fossem reconhecendo e mostrando as peças correspondentes às figuras que ela mostrava.

Fiquei pensando naquela proposta e no esforço da professora em dar sentido a um conhecimento tão superficial. Nomear as figuras geométricas daquela forma parece ainda mais sem sentido quando refletimos, por exemplo, que não nomeamos da mesma forma outros objetos do nosso cotidiano. Não colocamos figuras de tudo que nos cerca em um cartaz e apresentamos aos outros seus respectivos nomes, pois aprendemos que um prato é chamado de prato através de seu uso contextualizado. Então por que fazemos assim com as figuras geométricas?

A mediação da professora demonstra uma prática cuja interação é mais diretiva e centrada em respostas previstas, decoradas e estereotipadas, mesmo quando ainda tenta dar sentido a ela. Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) preveem a exploração das características dos objetos na linguagem da matemática, mas tentam, ainda assim, propô-las de forma contextualizada:

A observação de características e propriedades dos objetos possibilita a identificação de atributos, como quantidade, tamanho e forma. É possível, por exemplo, realizar um trabalho com as formas geométricas por meio da observação de obras de arte, de artesanato (cestas, rendas de rede), de construções de arquitetura, pisos, mosaicos, vitrais de igrejas, ou ainda de formas encontradas na natureza, em flores, folhas, casas de abelha, teias de aranha etc (p. 230).

Alguns gestos no cotidiano podem ampliar e dar protagonismo, em contrapartida outros podem revelar que as regras e as rígidas rotinas prevalecem diante dos sentimentos das crianças.

Em um dos dias da primeira semana de aula, me deparei com João, chorando, encostado na porta do refeitório. Aproximei-me olhando em seus olhos encharcados pelas lágrimas e perguntei: – *O que foi?* Antes que pudesse saber se João gostaria de me contar o ou os motivos daquelas lágrimas e de sua resistência em entrar no refeitório, o coordenador de turno interveio com uma voz grossa, mandando que ele parasse de chorar e entrasse no refeitório para lanchar. Paralisei e acompanhei apenas com meus olhos João andando até o banco onde estavam as outras crianças de sua turma. Sentou e permaneceu olhando para eles.

Não dei continuidade ao diálogo que começara a tentar estabelecer e algo desviou minha atenção. Algum tempo depois, João reapareceu em minhas memórias do dia. Tentando compreender a situação vivenciada por João, os prováveis motivos de seu choro e as atitudes repreensivas de alguns contextos educativos, me enveredei pelos seguintes questionamentos: Por que mandamos as crianças pararem de chorar? Por que João estava chorando? Como aquele choro poderia contribuir para pensarmos sobre as infâncias que chegam a nossas escolas? João era um aluno novo na escola. Como estaria se sentindo diante de tantas novidades? Foi conversado sobre a rotina? As pessoas adultas foram lhe apresentadas? E as outras crianças, cuja maioria já havia frequentado a Educação Infantil nesta escola, foram apresentadas a João? De onde João veio? Qual sentimento e expectativa dele em relação aos tempos, espaços e pessoas que a partir daquele instante passara a configurar diariamente parte de sua vida?

Em meio às tantas leituras sobre a importância de darmos visibilidade às expressões infantis e atenta a questões relacionadas ao ingresso da criança na instituição escolar, tal situação vivenciada não poderia passar despercebida. O choro é uma das primeiras expressões humanas de dor ou desconforto. Ao longo da minha experiência como educadora das infâncias, muitas vezes, percebo a escola como um espaço institucionalizado e permeado por regras que não preveem choros, birras, negações, vontades individuais, medos, etc., pois foi histórica e culturalmente instituída para dar mais importância ao desenvolvimento intelectual do que aos aspectos afetivos das crianças, contrapondo-se ao ato de cuidar numa perspectiva ética e humana para além da primeira infância.

Pensar sob a perspectiva da criança naquele momento talvez nos indicasse respostas sobre a motivação do choro. Aquele espaço, conhecido entre adultos e entre crianças que já ali estudavam parecia acolhedor a João? Wallon (1979, p. 209) afirma que o espaço é “uma

qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento”. Estaria João sentindo-se pertencente a este novo espaço? Estaríamos considerando João como um sujeito de direito, sujeito de afeto e de emoções? A escuta sensível, nesse caso, iniciaria pela escuta de seu choro, de suas expressões faciais e sua atitude de resistência em acompanhar o grupo ao refeitório.

Em outro momento, durante uma das observações participantes no grupo com o 1º ano, acompanhei a rotina de Nicolly, do Maycon e do Leandro, que haviam participado da Roda de Conversa no ano anterior. Perguntei a Nicolly o que ela estava achando da turma do 1º ano e ela me respondeu:

– Tô achando muito legal porque vou poder ajudar minha amiga Julia a fazer o dever porque ela não tem tempo pra estudar porque ela vai pra macumba todo dia. Minha mãe falou pra ela ir pra igreja, mas a mãe dela leva ela pra macumba.

Intrigada na relação da macumba com a sua satisfação em ajudar à amiga, perguntei:

– Mas a Julia vai pra escola?

– Sim. Ela estuda no outro colégio.

– Ah. E qual é o problema da Julia ir para a macumba depois da escola?

– Porque minha mãe disse que isso não é de Deus. Aí eu ajudo ela com o dever.

O meu diálogo com Nicolly tinha uma intenção: ouvi-la sobre suas experiências durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas tomou um rumo diferente, nos chamando atenção para a imprevisibilidade que envolve a escuta sensível. As crianças falam além do que queremos ouvir, mas isso não quer dizer que não devemos levar em consideração o que dizem. Nicolly nos ensina que estabelecer um diálogo com as infâncias é estabelecer um diálogo com questões culturais da sociedade. Nas entrelinhas do discurso de Nicolly pude perceber um rastro de estereótipos e preconceitos em relação às religiões de matriz africana, muitas vezes, chamada pejorativamente de macumba. Nicolly revela o preconceito religioso presente e latente em nossa sociedade.

Para Candau (2008, p. 13) “Não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’”. Isto é, desconsiderar os aspectos culturais nos discursos infantis não contribui para a valorização das diferentes culturas. O diálogo com Nicolly nos provoca a pensar sobre propostas de projetos que envolvem a pesquisa sobre outras culturas e a diversidade das religiões. Mas tais questões são pouco estudadas ou pesquisadas pelas crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sobretudo no ano escolar em que a centralidade está em práticas que revelam o ensino da leitura e da escrita como aquisição de

um código nas habilidades de codificação e decodificação, em que “O direito das crianças à educação e ao conhecimento, à cultura é reduzido ao domínio de capacidades sequenciadas” (ARROYO, 2013, p. 214).

Sendo assim, a discussão e o estudo sobre temas diversos, como, por exemplo, as religiões de matrizes africanas nas escolas e demais instituições podem suscitar em discussões e reflexões sobre atitudes discriminatórias em relação à diversidade de religiões presentes no contexto escolar. Falamos muito em respeitar as singularidades dos alunos e a diversidade cultural e religiosa, mas oportunizamos a ampliação de repertórios e conhecimentos que favorecem esses preceitos?

Nesse sentido, a experiência proporcionada por Nicolly não me deu respostas objetivas ao meu propósito naquele momento, mas nos incita a pensar nos currículos que têm como foco as crianças enquanto sujeitos sociais e culturais. Pensar em uma proposta curricular para além do ensino das letras, dos grafemas, dos fonemas. Um currículo centrado nessas crianças que chegam à escola com suas características e culturas diversas, em construção, em articulação e produção cultural de conhecimentos plurais.

Proença (2018), especialista na abordagem italiana de Reggio Emilia, apresenta o trabalho com projetos em uma perspectiva que se fundamenta e se vale de um olhar diferenciado e potente para a imagem da criança, ao destacar seu protagonismo nas investigações e apropriações culturais, a partir da perspectiva de uma cultura “da” infância e não “para” a infância, sendo mais do que uma simples metodologia, mas uma atitude, uma postura, uma concepção que promove, inclusive, a reflexão constante do educador sobre sua prática. Desse modo, a autora define:

O desenvolvimento curricular se concebe, não linearmente e por disciplinas, mas pelas interações em espiral que oportunizam um currículo interdisciplinar em ação: um espaço de escuta, com sensibilidade e flexibilidade para os ajustes necessários. A escola que adota essa postura metodológica de trabalho valoriza a autonomia pessoal enquanto a capacidade do sujeito de se autogovernar, conceito baseado nas ideias de Piaget e Kamii, no senso crítico destacado por Paulo Freire (1996), entendido como criticidade e ação no mundo e no sentido de democracia, visto como participação de todos em torno de objetivos comuns, demarcados pelo critério de atualização cultural (PROENÇA, 2018, p. 58).

Constatamos que o trabalho na escola a partir dessa perspectiva se caracteriza como uma proposta que favorece uma participação mais ativa da criança em relação à aprendizagem, pois promove experiências, pesquisas, trocas, discussões, experiências, colocando a criança em uma relação dialógica com o conhecimento, com a cultura e com seus pares.

4.1.1 Brincar no Ensino Fundamental?

Uma última questão a ser discutida e que foi tensionada por uma situação observada e registrada no caderno de pesquisa diz respeito à questão do brincar e da brincadeira como temas atravessadores da articulação x dicotomia entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Neves, Gouvea e Castanheira (2011) em pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, nos anos de 2008 e 2009, constataram que a brincadeira, centro das práticas na Educação Infantil passara a ser concebida em segundo plano quando as mesmas crianças chegaram ao 1º ano e que, ainda no primeiro mês de trabalho, se priorizava a repetição de atividades de treino psicomotor, demonstrando haver uma lacuna entre as propostas de trabalho dos dois segmentos: “Ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova escola” (NEVES; GOVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) têm como eixos norteadores as interações e a brincadeira e determinam que:

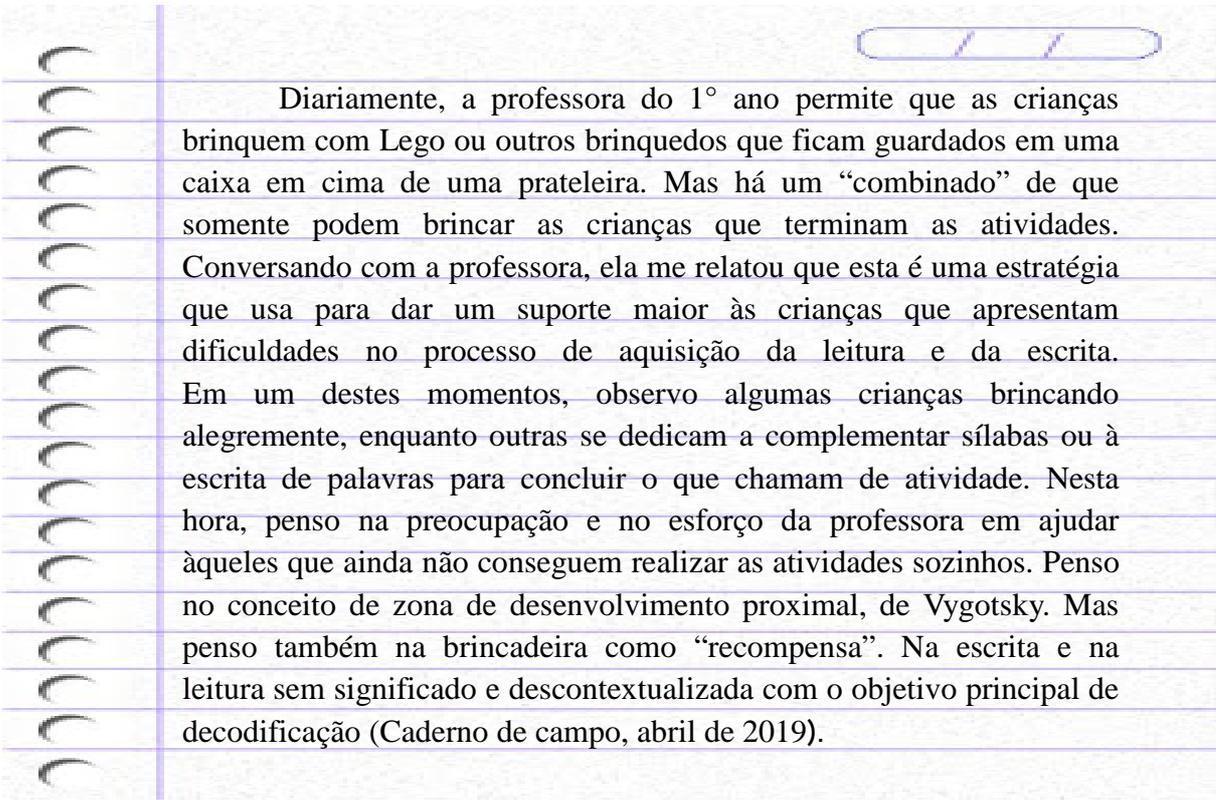
A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Ampliam-se os estudos sobre o brincar na Educação Infantil. Em contrapartida, no Ensino Fundamental há pouca pesquisa ou produção escrita sobre o assunto. Muitos autores discutem o brincar na infância tendo como foco a infância de 0 a 6 anos. Mas e o brincar da criança de 7 a 12 anos? Barros (2008) pesquisa como o brincar se constitui como uma proposta no ingresso da criança no Ensino Fundamental, reafirmando, especialmente, o brincar autoral:

Temos encontrado várias denominações para o significado do brincar, mas consideraremos no contexto dessa pesquisa o brincar, no sentido de que as brincadeiras surjam do referencial das próprias crianças, ou seja, da sua própria iniciativa. Isto não significa desconsiderar a mediação do educador nessas brincadeiras e em proporcionar novas, e essencialmente brincar com elas (BARROS, 2008, p.182).

Kishimoto (2012) faz uma relação entre o brincar e a linguagem, ressaltando o caráter polissêmico das brincadeiras e afirma que as Pedagogias da infância tendem a criar mais espaço para o brincar, ressaltando que “O desenvolvimento da linguagem infantil faz-se pelo jogo.” (KISHIMOTO, 2012, p. 52) e que o brincar e o letramento são atividades relacionadas por atos de significação.

Uma situação observada no grupo do 1º ano nos provoca a pensar como os tempos e espaços voltados para as brincadeiras no Ensino Fundamental são oportunizados, não como parte do currículo, mas como momentos ociosos de trabalho, uma atividade para preencher o período em que a professora precisa dar uma atenção individualizada para aqueles alunos que apresentam outros ritmos de aprendizagem.



	Diariamente, a professora do 1º ano permite que as crianças brinquem com Lego ou outros brinquedos que ficam guardados em uma caixa em cima de uma prateleira. Mas há um “combinado” de que somente podem brincar as crianças que terminam as atividades. Conversando com a professora, ela me relatou que esta é uma estratégia que usa para dar um suporte maior às crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita. Em um destes momentos, observo algumas crianças brincando alegremente, enquanto outras se dedicam a complementar sílabas ou à escrita de palavras para concluir o que chamam de atividade. Nesta hora, penso na preocupação e no esforço da professora em ajudar àqueles que ainda não conseguem realizar as atividades sozinhos. Penso no conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky. Mas penso também na brincadeira como “recompensa”. Na escrita e na leitura sem significado e descontextualizada com o objetivo principal de decodificação (Caderno de campo, abril de 2019).
--	---

Kishimoto (2006) problematiza a questão da brincadeira no currículo ao afirmar que: “Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola” (2006, p. 39).

No PPP da escola pesquisada a brincadeira não aparece como linguagem ou como oportunidade para as interações sociais, conforme aponta Kishimoto. Para a Educação Infantil

o documento determina o parquinho, que ainda existia no momento de sua elaboração, mas que quebrou e foi recolhido pela FME, como uma atividade permanente e jogos como atividades periódicas. Para o 1º ano o documento prevê o uso do parquinho e dos jogos como atividades semanais, limitando o uso do primeiro a uma vez por semana. Estaria o espaço e o tempo do brincar restrito ao parquinho?

Para o 2º ano não é contemplado a exploração de parquinho. Ao propor jogos, o documento não prevê um brincar genuíno, mas um brincar didático. Estaria o documento se pautando em teorias racionalistas e positivistas que desconsideram o contexto cultural e a diversidade de experiências, restringindo a atividade lúdica a uma atividade puramente racional?

Ao reler o PPP, recordei-me da experiência vivida e rememorada em que a limitação da ida ao parquinho na escola particular em que eu trabalhava como professora me causara estranhamento.

No entanto, outros movimentos na escola nos dão pistas de que as professoras e as crianças tentam extrapolar o currículo prescrito e a brincadeira como momento de ócio, como no caso da elaboração do Projeto Alfabrincando, Brincabetizando e Alfapoetizando. Elaborado e desenvolvido pelas professoras do 1º ano, o projeto parece reconhecer a brincadeira como possibilidade da criança manter a singularidade de sua identidade “crianceira” que, muitas vezes, a escolarização ignora, contendo seus corpos e mentes sob propósito de alfabetizá-la. O projeto teve como proposta fazer com que as crianças elaborassem suas próprias poesias, ressaltando a importância da autoria na atividade proposta, com o cuidado para não esvaziar os textos e as palavras do seu valor estético, isolando-os para ensinar as crianças a ler e escrever.

Desse modo, mostrou às crianças que com elas, as palavras, podemos criar, expressar, brincar, afetar, acarinhar, rir e chorar... Pois, como provoca Warschauer (2017, p. 99): “Enxergar a poesia na própria vida não seria um primeiro passo para enxergar a poesia da matemática, a poesia da geografia, enfim, a poesia dos conteúdos trabalhados na escola?”.

Acompanhando a turma de 1º ano presenciei algumas propostas que iam ao encontro do que proposto pela autora, como atividades que valorizavam a autoria e participação das crianças, como no caso da contação de histórias. Ainda que não lessem convencionalmente, as crianças tinham o hábito de ler um livro literário para seus colegas. Em uma dessas leituras, percebi a empolgação de Esther que ora tentava ler as palavras escritas, ora inventava enredos para as partes que não conseguia ler convencionalmente, transformando a história em uma

história única, carregada de outros sentidos, encantando os/as colegas que a ouviam atentamente.

Segundo Smolka (2012) a linguagem se cria, se transforma e se constrói como conhecimento humano. Dessa forma, a própria dinâmica de sala de aula, o tempo, a relação professora-criança e o currículo demandavam novas possibilidades para romper com a linearidade própria de formas mais tradicionais de alfabetização. O encantamento diante da leitura de Esther, que envolvia as crianças e me enredava com sua força dramática, me remeteu à discussão de Concencio (2019), que em sua pesquisa faz um resgate cultural e histórico da prática da leitura em voz alta, nos ajudando a compreendê-la como atividade potencializadora, dialógica e autoral.

A leitura em voz alta associa a força da leitura literária com a força dramática teatral do texto coletivo, do texto oral da antiguidade. Essa é sua força revolucionária. Quando lemos juntos, participamos desse ato de leitura literária associado ao drama, algo impossível na leitura individual, solitária que cada criança pode fazer em sua carteira, para depois “conversarmos a respeito” (CONCENCIO, 2019, p. 70).

Além da escrita dos livros, as crianças realizaram dramatizações de parlendas, músicas e poesias, percurso que possibilitou um processo de alfabetização afinado com a perspectiva discursiva ao tratar a linguagem como produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos, da subjetividade e do conhecimento.

A seguir um texto e uma ilustração feitos por Rafael, 6 anos, do grupo do 1º ano, no início do projeto em abril de 2019.

Figura 16 – I Poesia de Rafael



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

Analisando o texto escrito por Rafael constatamos que sua escrita ainda é balizada pelo projeto Animais. No momento desta proposta de escrita, estavam a estudar a VACA. A escrita ainda é marcada pela falta de autoria de fala e pensamento, pela inscrição de palavras do universo do projeto. Mas ao observarmos outra escrita de Ryan constatamos uma tentativa de alargar os sentidos da escrita, mesmo quando ainda se utiliza do repertório do projeto

Figura 17 – II Poesia de Rafael



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

A primeira escrita de Rafael, datada de abril de 2019, que se assemelha aos textos acartilhados, nos fala de um processo de alfabetização baseado em uma sequência de ensino de letras e palavras, mesmo que tenha sido produzido na aparente roupagem nova das propostas lúdicas. No entanto, a segunda escritura de Rafael, datada de outubro do mesmo ano, já revela uma escrita autoral, que se desvinculou dos trilhos acartilhados e mecanicista. O cotidiano nos mostra, assim, a complexidade dos processos ensino-aprendizagem que “se tece na luta permanente entre a conservação de uma lógica e o atrevimento da criação” (LACERDA, 2019, p. 135).

Os movimentos feitos pelas crianças e pelas reflexões das professoras na reconstrução da proposta curricular da escola podem, sim, apontar para caminhos menos lineares, passando

a serem constituídos pelos diferentes percursos narrativos das experiências que acontecem no cotidiano da escola. Para dar conta de tais provocações feitas pelas crianças, a compreensão da construção de um currículo narrativo seria uma possibilidade.

Nessa perspectiva, Goodson (2007, p. 152) define currículo narrativo como um processo, um percurso a ser realizado por professores e estudantes no contexto escolar. Movimentos que escapam da lógica transmissiva que caracteriza algumas práticas nos grupos de alfabetização e nos fazem repensar as concepções e ações pedagógicas através da possibilidade da construção de um currículo narrativo apoiado na perspectiva de alfabetização discursiva que invoque a voz das crianças e das infâncias e oportunize aprendizagens e projetos baseados na valorização humana, diversidade cultural e nas relações humanas.

CONCLUSÕES INTERROGATIVAS

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

Paulo Freire

Minha intenção, ao concluir essa pesquisa, não é responder as interrogações feitas no início e ao longo deste texto com respostas ou prescrições. Pensando nisso, uma dúvida se estabeleceu na escolha do título do último capítulo: seria válido intitulá-lo como “conclusões”? Considero que minha intenção não seja concluir, pois compreendo o inacabamento como mobilizador de novas aprendizagens. Interrogando minhas próprias conclusões, continuo a provocar em mim e espero que em meus leitores e minhas leitoras, um contínuo movimento reflexivo, novas interrogações que, mais do que fazer com que cheguemos a conclusões definitivas, façam nossos cotidianos pulsarem mais forte, assim como sugere Ferrazo (2003): “Ainda aqui, precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de ‘discursos inacabados’ [...] Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos ‘com’ eles” (FERRAZO, 2003, p. 171).

Meu desejo com estas conclusões interrogativas, isto é, com estes “discursos inacabados” da pesquisa, corrobora com o desejo de Freire de que destas páginas, cheias de provocações, experiências, estudos, referências e imagens aqui desenhadas, renove em nós mesmos a fé nos homens e nas mulheres, apesar das circunstâncias adversas e do tempo social e político que hoje estamos vivendo. Assumir-me também objeto de pesquisa significou alargar as margens da minha sensibilidade e exercitar a reflexão crítica, renovar a fé em mim mesma como caminho para que eu pudesse superar meus limites e amarras, sejam elas de ordem profissional, acadêmica ou pessoal, pois como Ferrazo (2007, p. 87) afirma:[...] “precisamos assumir nossos limites, amarras e impossibilidades não como problemas, mas como condições necessárias aos estudos ‘com’ os cotidianos”.

Pesquisar *com* o cotidiano em que atuo como profissional resultou na aceitação das minhas próprias amarras. Algumas já afrouxadas, outras ainda bastante apertadas. Refletir sobre os passos deste estudo significa ressignificar a minha atuação profissional. Em alguns

momentos me senti fragilizada, mas tais sentimentos me fortaleceram. Tal movimento pode ser característico da pesquisa, conforme nos sinaliza Sampaio (2003):

[...] O espaço da pesquisa é o momento do confronto de diferentes conhecimentos, da exposição de ideias, certezas/incertezas, medos e ansiedade; confrontos/conflitos, por meio dos quais vamos articulando as leituras teóricas com a nossa prática cotidiana, ao mesmo tempo em que experienciamos o movimento de apropriação/construção de outras/novas leituras e práticas. No processo de criação, troca e tessitura de conhecimentos, é inevitável nos expormos e, ao fazê-lo, ao mesmo tempo, contraditoriamente, fragilizamo-nos e nos fortalecemos (p. 24).

Inspirada na escuta sensível, usei uma metodologia que me permitisse ouvir as crianças nas rodas de conversas, nos corredores, em busca de compreender em que medida suas vozes estão ou não incorporadas nos planejamentos e documentos da escola. Logo descobri que pesquisar com/as crianças não significa apenas selecionar momentos de escuta. Mas conviver com elas e durante essas vivências estar sensível ao que elas propõem, reivindicam, reclamam, etc. através de inúmeras linguagens e em momentos que a gente menos espera, como em alguns episódios descritos. É manter as orelhas verdes para além da pesquisa, mesmo quando estas, em meio a rotinas e currículos prescritivos nos induzem à preocupação em “dar conta” dos planejamentos e das exigências curriculares.

As conversas informais com a professora Rosa e as formações continuadas, nas quais fui mediadora, embora não tivessem sido pensadas inicialmente como parte da pesquisa, se constituíram como importante fonte para a investigação, pois as interlocuções que aconteceram provocaram questionamentos sobre os fazeres pedagógicos, da mesma forma que provocaram em mim, como professora e como pesquisadora, um deslocamento que, possivelmente, envolvida na rotina da escola não conseguiria fazer. Questionamentos e deslocamentos que geraram reflexões e buscas por práticas pedagógicas que se revelem menos prescritivas e mais sensíveis às crianças. Ferraço (2003, p. 160) ajudou-me a compreender que essa pesquisa me colocou como pesquisadora de mim mesma: “Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação”.

Os desdobramentos da pesquisa de campo nos indicaram que a articulação entre as duas etapas da Educação Básica, apesar de ser uma discussão que se aprofundou no campo teórico significativamente nos últimos 14 anos, ainda é um assunto que demanda um olhar mais sensível nas escolas, seja nas reuniões pedagógicas ou nas reuniões com responsáveis e nas formações continuadas das Redes. Nos movimentos apresentados nas páginas anteriores, podemos inferir que as crianças já na Educação Infantil são iniciadas no aprendizado do “ofício de aluno”, pois dão início à construção da identidade de “aluno/a” nas rotinas e

interações com a vida escolar. Tais identidades podem ser observadas nas expectativas descritas pelas crianças em relação ao seu ingresso no 1º ano. Divididas entre o desejo por experiências e objetos do universo lúdico e experiências e objetos do universo escolar, as crianças nos provocam a pensar no contexto escolar que se separa, muitas vezes, do contexto cultural e social que as crianças vivem fora da escola.

As práticas cotidianas descritas na pesquisa nos indicam modos de conceber as infâncias e o próprio processo de leitura e escrita que variam entre permanências e discontinuidades e que, de certo modo, constituem fronteiras entre a infância e escola. Mas foi possível identificar também práticas que apontam para perspectivas mais dialógicas que valorizam a criança naquilo que ela é, reconhecendo a criança enquanto ator social e cidadão para além de uma fase ou etapa da vida, em situações repletas de inventividade e de interações. A observação participante nos indicou a necessidade de rever algumas concepções e propostas pedagógicas sobre a infância que ainda apresentam rotinas rígidas e currículos prescritivos. A criança neste contexto educativo tem pouca oportunidade de participar dos planejamentos, embora em alguns momentos externalize seus desejos e experiências de vida.

A revisão dos documentos utilizados na escola como referência, como no caso dos Referenciais Curriculares de Niterói e o Projeto Político Pedagógico, nos mobilizou a pensar na necessidade de um currículo de experiências, que não apenas exista para cumprir uma exigência da Secretaria de Educação ou do MEC, mas que esteja em diálogo com os saberes fazeres. Como aponta Ferraço (2017, p. 91) ao invés de propormos um currículo para a criança, apostemos “na possibilidade de pensar uma infância criança para o currículo”.

O movimento de (re)construção do Projeto Político Pedagógico iniciado em 2019 pela escola aponta para um processo de alfabetização onde a escrita não deva ser considerada como instrumento técnico e uma atividade mecânica, mas emerge de situações de interação interlocução entre crianças e professoras. Um exemplo disso foi a proposta de construção da rotina no início de 2020. A professora Erika desafiou as crianças a registrarem a rotina diária após as interlocuções feitas na roda de conversa, não se preocupando com o fato de as crianças estarem na fase inicial da escrita. Cabe ressaltar que as discussões nas reuniões pedagógicas contribuíram para a realização de tal proposta que até pouco tempo não era considerada como possibilidade.

O esforço de reflexão do processo desenvolvido por nós na escola, bem como a escuta sensível para as crianças, como descritos nas situações narradas, abriram também novas possibilidades para a construção de um currículo com as crianças da E.M. Sebastiana Gonçalves Pinho.

Os movimentos dessa pesquisa e os diálogos com as professoras da escola promoveram uma mudança significativa já no início do ano de 2020: o Projeto Animais não será mais a referência para o trabalho nos grupos da Educação Infantil e nos grupos do 1º ano do Ensino Fundamental. As professoras iniciaram seus planejamentos com as orelhas verdinhas e o currículo será construído em diálogo com as crianças e a leitura e a escrita será proposta a partir de escritas mais autorais.

Nesse movimento de reflexão, a ideia de trabalhar a partir da perspectiva de projetos de trabalho surge não como uma proposição da equipe gestora, mas das próprias situações ocorridas no cotidiano, a partir de uma estruturação curricular mais aberta e flexível.

As interrogações e provocações que emergiram desta pesquisa sugerem mudanças, mas, sobretudo, indicam a esperança de que mesmo em meio às propostas de retrocessos, como as que estão sendo implantadas pela Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro, resistir é um caminho necessário. Conforme aponta Freire (1994):

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. Por isso, venho insistindo [...] que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado [...]. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio (FREIRE, 1994, p. 91).

As mudanças necessárias para que compreendamos que a criança não deixa de ser criança quando ingressa no Ensino Fundamental além de requerer sonho, esperança e sensibilidade requer também que repensemos a imagem empobrecida de criança como um ser que aprende como “um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons” (FERRERO, 2001, p. 40). Requer também que repensemos os processos de escolarização sob a perspectiva de uma alfabetização que ensine a criança que ler e escrever não é decodificar e codificar mensagens e textos artificiais e arbitrários, mas que garanta espaços e tempos para que as infâncias se expressem através de muitas linguagens e isso inclui também não apenas a linguagem escrita.

As narrativas das crianças nos revelaram que estas buscam compreender a estrutura escolar, criando expectativas a partir das concepções de ensino e aprendizagem historicamente construídas por lógicas escolares que ainda imperam nas turmas de 1º ano: individualismo, fragmentação, repetição, renúncias, etc. Em contrapartida também questionam tais lógicas, caracterizando-as como “ridículas”, como bem fez Leandro.

É preciso considerar a fala de Leandro não como uma “expressão” engraçada, mas como um discurso mobilizador para que pensemos o que de fato pode ser “ridículo” nas

práticas históricas e tradicionalmente valorizadas nos cotidianos das escolas. Uma expressão mobilizadora para que repensemos relações pedagógicas unilaterais e prescritivas que diminuam o poder estético e político das experiências infantis.

Talvez a mudança anunciada por Freire (1994) e o futuro a ser criado em que as crianças sejam vistas como crianças ao ingressar no Ensino Fundamental esteja no sonho e na esperança das professoras Rosa, Ane, Amanda e de tantas outras profissionais da educação que são movidas pelas ininterruptas e potentes interrogações do cotidiano das escolas provocadas pelas vozes infantis que denunciam o “ridículo” e anunciam outras possibilidades. Que as infâncias continuem interrogando a pedagogia e os nossos saberes e fazeres cotidianos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.

_____. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

ALVES, Bruna M. *Palavras que contam*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo, Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ARAÚJO, Mairce da Silva. *Ambientes Alfabetizadores: a luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ARAÚJO, Mairce da Silva; CASTRO, Rose Mary Magdalena. “Pode ir lá no quadro, eu te ajudo, é aquela letra assim...” para além da cartilha, a alfabetização na sala de aula como forma de mediação de conhecimento. In: LACERDA, Mitsi Pinheiro, RIBEIRO, Tiago, SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Alfabetização sem cartilha, gestos, experiências e narrativas*. Rio de Janeiro, Aywu, 2019, p. 119-142.

ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. *Interfaces da Educação*, v. 4, p. 134-148, 2013.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M.; KLEIN, S. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.37, p. 35-51, jan/ abr, 2011.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. (Org.). *Estudos da Infância: educação práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 119-142.

_____. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 1992.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Revista da Anped*, Caxambu, 1992.

_____. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da Graça S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Flávia Cristina O. *Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: editora UNESP, 2009.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRAIT, Beth. *Bakhtin, outros conceitos-chave*. Campinas: Contexto, 2001

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998 .

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB Nº. 4, de 20 de fevereiro de 2008

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo no processo de implantação. Brasília, MEC, 2009.

_____. Lei nº 10.172, de 9/1/01 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF., 2001.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores nos anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília : MEC/ SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios : ano 1 : unidade 1 . Brasília: MEC/ SEB, 2012.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, v. 3, 2017.

_____. Secretaria de Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-45.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: GOULART, Ana Lucia de Faria; MELLO, Suely Amaral (orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: SP, Autores Associados, 2012, p. 3-19.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONCENCIO, Márcia de S. M. *Alfabetização e autorias: escrituras com crianças na Escola Municipal Sebastiana Gonçalves Pinho*. 2019. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2019.

CORSARO, Willian A.. A reprodução interpretativa do brincar ao faz de conta das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n.17, p.113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.37, n.1, 200, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 13 set. 2018.

COSTA, Marisa V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa V. *Caminhos investigativos VI: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DPBA, 2007, p. 143-156.

CRUZ, Silvia. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A escola vista pelas crianças*. Porto- Portugal: Porto editora, 2008, p. 75-93.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com as crianças á complexidade da infância*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 61-80.

FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A.(Orgs.). *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

FERRAÇO, Carlos. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 157-175.

_____. Pesquisa com o cotidiano. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007 .Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 10 dez. 2019.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24 ed. São Paulo: Cortez,2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FILHO, Kleber; TETI, Marcela. *A cartografia como método para as ciências humanas e sociais*. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p. 45-59, jan./jun. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org>. Acesso: 15 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FORTUNATTI, A. (Org.). *Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação – o pensamento, as práticas e as ferramentas*. Itália: La Bottega di Geppeto, 2016.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. *Documentação Pedagógica avaliação na educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 3-25.

GARCIA, Regina. Construindo uma nova escola com os "especialistas". *Revista Faculdade de Educação da UFF*, Niterói, jan/jun, 1987, p.19-35.

GERALDI, C.; GERALDI, J.; LIMA, M.. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, vol. 31, nº 1, Belo Horizonte, p. 17-44, Jan./Mar. 2015 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso: 20 ago. 2018.

GOBBI, Marcia; PINAZZA, Mônica (Org.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GOULART, Cecília. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, p. 15-31, jan/abr. 2009.

GOULART, Cecília. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-posições*, v.18, n.3 (54), p. 93-107, set./dez. 2007.

_____. Para conceber o processo de alfabetização na relação com o trabalho na Educação Infantil: questões culturais, políticas e pedagógicas. In: NUNES, Maria do Socorro; GONTIJO, Cláudia. *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: Ed. UFPE, 2017, p. 13-28.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho e a necessidade de transformar a escola. *Revista Presença Pedagógica*, p. 184, mar/abr. 1998.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral.(Orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*.Campinas: Auores Associados, 2012, p. 45-61.

KOHAN, Walter. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 40-61.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos. *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, 2007.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e ensino fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso: 27 abr. 2019.

_____. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

KRAMER, S.; LEITE, I. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LACERDA, Mitsi P. A alfabetização e o espaço In: LACERDA, Mitsi Pinheiro; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.) *Alfabetização sem cartilha, gestos, experiências e narrativas*. Rio de Janeiro, Aywu, 2019, p. 99-137.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*. Nº 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/DF>>. Acesso: 15 jun. 2018.

LEITE, Pedro Pereira. *Olhares Biográficos: A Poética da Intersubjetividade em museologia*. Lisboa/Ilha de Mozambique: Marca D'Água, 2012.

LIMA, M. E. C. de C. *Sentidos do trabalho: A educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACIEL, Francisca; BAPTISTA, Mônica; MONTEIRO, Sara (orgs.). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança; a. abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 59-104.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Marcia; PINAZZA, Mônica (Org.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez Editora, 2014, p. 45-70.

MELRO, Renata. *Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?* 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, FFP, 2013.

MORAIS, Jacqueline. Que sentidos se escondem sob a suposta face neutra da palavra infância? *Revista Poiésis* – Volume I, Número 1, p. 35-47, jan./dez. 2003.

MORAIS, Jacqueline; BRAGANÇA, Inês. Porque viver e escrever “é um negócio muito perigoso”. In: MORAIS, Jacqueline; BRAGANÇA, Inês; SANTANA, Rodrigo (Orgs.). *A escrita de narrativas docentes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 9-14.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*. vol. 41, nº 142, São Paulo, p. 142-159, Jan./Apr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008> Acesso: 5 mar. 2018.

MOTTA, F. M. N. De Crianças a Alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

NEVES, Vanessa; GOUVÊA, Maria Cristina; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. Universidade Federal de Minas Gerais, *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, 220, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) / Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME). Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental, 2010.

_____. Portaria FME 087/2011. Disponível em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf> Acesso: 15 out. 2019.

NUNES, M. F. et al. *Posionamento do projeto leitura e escrita na educação infantil em relação à terceira versão da bncc*. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. [S.l.], p. 2. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007, p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila Maria Brito da Cunha. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *A escola vista pelas crianças*. Porto- Portugal: Porto editora, 2008, p. 55-74.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Experiências e narrativas em Educação*. Niterói: EDUFF, 2017.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p. 45-60.

PROENÇA, Maria Alice. *Prática docente: A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. São Paulo: Panda Educação, 2018.

QUEIRÓS, Bartolomeu. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.

SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALLES, Fátima; VIEIRA, Vitória. *Currículo na educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, Regina L. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 89-110.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. 19a . ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação* - PPGE/ME FURB, ISSN 1809-0354, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Martins; PRADO, Patrícia. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

_____. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.

_____. Visibilidade Social e estudo da infância. In: SARMENTO, M.; VASCONCELLOS, V.(Orgs.). *Infância invisível*. Araraquara: Junqueira, 2007, p. 25-49.

SILVA, Juliana; BARBOSA, Silvia; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso: 10 jan. 2020.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: a Alfabetização Como Processo Discursivo*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Alfabetização como processo discursivo. In: FRADE, I. C. A. S; COSTA VAL, M. da G. F.; BREGUNCI, M. das G. C. *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, n.p. 2014. ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo> . Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Prefácio. GOULART, Cecília; GARCIA, Inez; CORAIS, Maria Cristina(Orgs.). *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas: Mercado das Letras, 2019

TONUCCI, Francesco. *A solidão da criança*. Campinas, S.P.: Ciranda de Letras, 2019.

_____. A verdadeira democracia começa aos três anos. *Revista Pátio Educação Infantil*. Nº 08, p. 16-20, jul/out. 2005.

WARSHAUER, Cecília. *A Roda e o registro*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. *Comunidades de prática: a fronteira organizacional*. Aprendizagem Organizacional/Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2001.