



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Renata Fabiana de Paula Henriques

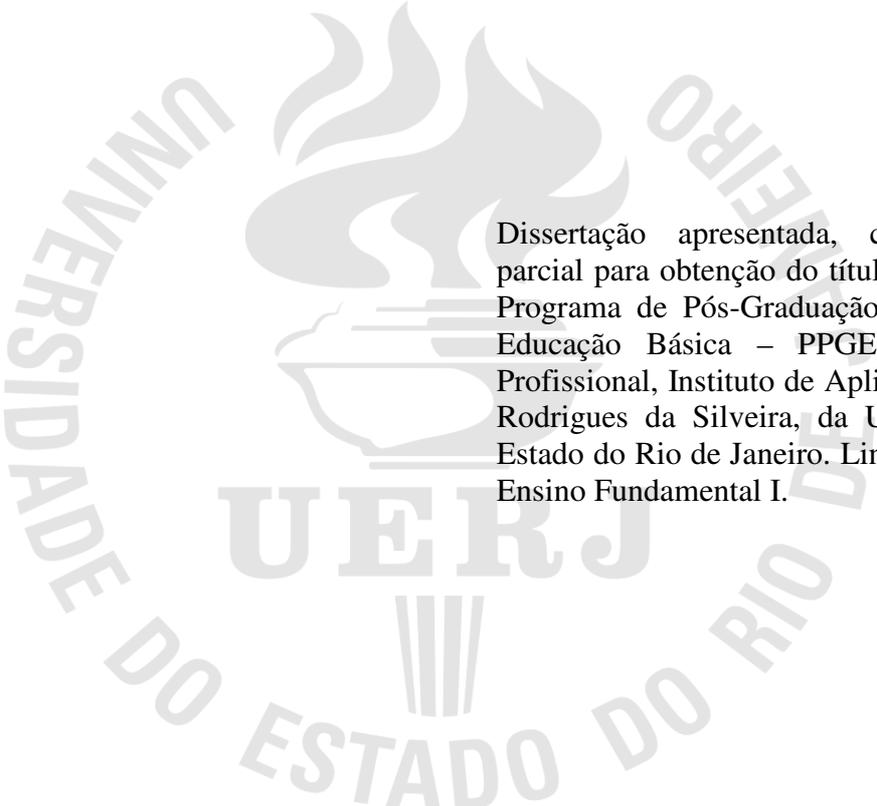
**A infância na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental:
um estudo de caso na Escola Amarela**

Rio de Janeiro

2020

Renata Fabiana de Paula Henriques

A infância na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso na Escola Amarela



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Ensino Fundamental I.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Rio de Janeiro

2020

Renata Fabiana de Paula Henriques

A infância na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso na Escola Amarela

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Ensino Fundamental I.

Aprovada em 11 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira –UERJ

Prof.^a Dr.^a Rita Marisa Ribes Pereira
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Anelise Monteiro do Nascimento
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

A todos os Orixás que permitiram mais essa vitória. Ao meu Pai que, onde quer que esteja, sempre está me protegendo e amparando. À minha mãe, que segue me apoiando, amando e respeitando. Sem o apoio dela, eu não teria construído esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha profissão em primeiro lugar que, mesmo com tantos percalços, me instigou a pesquisar e a buscar formação continuada. Principalmente, agradeço aos meus alunos que, mesmo assolados pela realidade dura de uma comunidade carente do Rio de Janeiro, nunca deixaram de demonstrar seu amor por mim. Obrigada, na verdade, a todas as crianças que, de certa maneira, estiveram ao meu lado me mostrando que a infância é um momento único das nossas vidas. E, talvez, o único em que a coragem de ser tudo o que desejamos ser resiste. Mesmo diante das adversidades, a infância é a representação das possibilidades.

Agradeço a oportunidade de integrar o Programa de Pós- Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB-CAp-UERJ, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco, por ter acreditado na relevância desse trabalho, pela orientação e pelo incentivo. À banca examinadora durante o processo de qualificação por ter contribuído e ampliado meus horizontes. E, diante de tudo, à banca responsável pela avaliação trabalho finalizado, por aceitar o convite e por se disponibilizar a contribuir desse modo para essa pesquisa.

Aos meus irmãos, Rodolfo e Mariana, pelo amor e pelas boas risadas. Ao meu companheiro de vida, Thiago, que nesses quase quinze anos, continua sempre demonstrando felicidade e encantamento em participar e construir uma vida ao meu lado. Às minhas amigas, Alana, Joyce, Marina, Sandra, Luana e Silvia, agradeço a oportunidade de ter encontrado vocês na melhor experiência da minha vida – a graduação que formou mais que pedagogas, formou seres humanos, comprometidos em construir uma sociedade mais igualitária.

À minha madrinha Jaqueline que, com certeza, passou horas mentalizando energias positivas para cada palavra escrita aqui. Em especial, dedico à Tenda Espírita Caboclo Zurykan, ao fundador da casa, Pai Walkyr e à atual comandante, mais conhecida como “Tia Nevinha”. Agradeço a oportunidade de pertencer a um terreiro de Umbanda. Uma religião de matriz africana, a Umbanda me inspira a levar ao mundo inteiro, a bandeira de Oxalá! Saravá Umbanda!

João e Maria

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Sim, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

RESUMO

HENRIQUES, Renata Fabiana de P. A infância na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso da Escola Amarela. 2020, 129f. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Com a presente pesquisa, tivemos a intenção de conhecer e analisar o que dizem crianças da pré-escola e do primeiro ano a respeito da transição da educação infantil para o ensino fundamental. Tomamos como base uma concepção de infância e de criança: a primeira, como uma fase primordial para o desenvolvimento humano e a segunda, como ser histórico e social, capaz de produzir e criar cultura. Ao nosso ver, estas concepções superam a ideia de criança incompleta ou que ainda virá a ser alguém. Como Kramer (2006), Corsaro (2011), Fazolo (2014) e Sarmiento (2003), entre outros, entendemos que a criança já é alguém, constituído por si mesmo e pelo mundo que o cerca. Abertas às variadas linguagens infantis, buscamos perceber como as crianças se expressam e de que modos a infância se faz presente na escola. Perguntamos: como é a criança na pré-escola e no primeiro ano do ensino fundamental? O que ela tem a dizer sobre a passagem de uma etapa a outra? Qual o olhar da criança para esse momento? Ao centralizar a pesquisa nas crianças, pretendemos afastar a perspectiva da infância como uma fase de ausência, que não contribui para a formação social humana. Sujeitos desta pesquisa, as crianças dizem, dizem muito: seja por palavras, por gestos, por representações gráficas e muitas outras formas de significação e expressão. Observamos rupturas e continuidades entre educação infantil e ensino fundamental e não necessariamente um processo de transição. Se, por um lado, a ausência de diálogo entre os profissionais que atuam na educação infantil e no ensino fundamental demonstra que não parece ser uma questão relevante para os mesmos a construção de uma transição entre uma etapa e outra; por outro lado, percebemos que as crianças falam desses dois momentos e estabelecem relações entre eles constantemente. Observamos que elas vão tentando propor negociações que buscam reduzir o caráter de ruptura, embora também aceitem que são processos distintos. Assim, apontamos que a escuta e a valorização das expressões infantis podem ajudar a escola – de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – a construir um processo mais transicional, mais “*em diálogo*” entre uma etapa e outra. Ou seja, acreditamos sim, que é possível construir uma transição pensada entre as etapas; é possível contribuir com os processos de engajamento das crianças no ensino fundamental de modo mais acolhedor. Para isso, chamamos a atenção para a necessidade de que a sociedade (e a escola, em especial) possa valorizar a cultura infantil, oportunizando e promovendo a validação de formas de expressão infantil. O produto desta dissertação é um audiovisual que ressalta esses aspectos e coloca as crianças no centro deste debate.

Palavras-chave: Infância. Educação infantil. Ensino fundamental. Educação básica. Transição. Ruptura. Crianças. Alunos.

ABSTRACT

HENRIQUES, Renata Fabiana of P. Childhood in early childhood education and the first year of elementary school: a case study of Escola Amarela.2020.129f. (Professional master's in teaching in basic education) – Institute of application Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

With this research, we had the intention of knowing and analyzing what preschool and first year children say about the transition from early childhood education to elementary education. We take as a base a conception of childhood and child: the first, as a primordial phase for human development and the second, as a historical and social being, capable of producing and creating culture. In our view, these conceptions go beyond the idea of an incomplete child or who will still be someone. Like Kramer (2006), Corsaro (2011), Fazolo (2014) and Sarmiento (2003), among others, we understand that the child is already someone, constituted by himself and by the world around him. Open to various children's languages, we seek to understand how children express themselves and in what ways childhood is present at school. We ask: what is the child like in preschool and in the first year of elementary school? What does it have to say about moving from one stage to another? What is the child's look for that moment? By centralizing research in children, we intend to remove the perspective of childhood as an absence phase, which does not contribute to human social formation. Subjects of this research, the children say, say a lot: be it by words, by gestures, by graphic representations and many other forms of meaning and expression. We observed ruptures and continuities between early childhood education and elementary education and not necessarily a transition process. If, on the one hand, the absence of dialogue between professionals working in early childhood education and elementary education demonstrates that the construction of a transition between one stage and another does not seem to be a relevant issue for them; on the other hand, we realize that children talk about these two moments and establish relationships between them constantly. We observe that they are trying to propose negotiations that seek to reduce the character of rupture, although they also accept that they are different processes. Thus, we point out that listening and valuing children's expressions can help the school – of Early Childhood Education and Elementary Education – to build a more transitional process, more in dialogue between one stage and another. In other words, we do believe that it is possible to build a transition between the stages; it is possible to contribute to children's engagement processes in primary education in a more welcoming way. For this, we call attention to the need for society (and the school, in particular) to value children's culture, providing opportunities and promoting the validation of forms of children's expression. The product of this dissertation is an audiovisual that highlights these aspects and places children at the center of this debate.

Keywords: Childhood. Early Childhood Education. Basic Education. Basic Education, Transition. Break. Children. Students.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 UM OLHAR SENSÍVEL PARA A INFÂNCIA E PARA A TRANSIÇÃO	21
1.1 Aproximações entre a educação infantil e o ensino fundamental.....	23
1.2 O corte etário	26
1.3 As práticas pedagógicas	28
1.4 A educação infantil como um primeiro caminho para o diálogo.....	30
1.5 Construindo hipóteses	37
CAPÍTULO 2 A INFÂNCIA COMO SUBSÍDIO DO DIÁLOGO ENTRE AS CRIANÇAS E A ESCOLARIZAÇÃO	41
2.1 Brasil e primeira infância	42
2.2 Rompendo com a ótica reducionista de infância.....	45
2.3 A pluralidade de infâncias e suas potencialidades.....	48
2.4 A escuta infantil como prática docente.....	50
2.5 Crianças x alunos.....	53
CAPÍTULO 3 O IMPACTO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NAS CRIANÇAS	56
3.1 Antecipação do fracasso e silenciamento das crianças	60
3.2 O lugar da infância na educação infantil e no ensino fundamental	63
3.3 As crianças e o campo	64
3.4 A educação básica.....	66
3.5 A infância	68
CAPÍTULO 4 DAS IDEIAS À LIBERAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO	71
4.1 A conclusão da carta de apresentação.	72
4.2 O primeiro contato com a Escola Amarela	73
4.3 Quando o portão abriu.....	75
4.4 Expectativas	79
4.5 A educação infantil inicialmente	85
4.6 A professora Verde.....	90
4.7 O primeiro ano inicialmente	92
4.8 A professora Lilás.....	102
CAPÍTULO 5 CONHECENDO O COTIDIANO DA INFÂNCIA NA ESCOLA AMARELA	105
5.1 Aproximações e divergências.....	109
5.2 A linguagem oral	112
5.3 Produto da pesquisa	117
CONSIDERAÇÕES AO FINAL	125
REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO

O início

Pesquisar é um processo inerente aos seres humanos, nesse processo diferentes sujeitos podem atuar de formas variadas. O pesquisador pode então ser considerado uma figura central desse processo, porém sem os diversos outros sujeitos que ao longo da pesquisa atuam de alguma forma, a pesquisa não se constituiria. Como um processo humano e humanizado, a pesquisa é marcada por um início. E refletir sobre esse início pode contribuir para a compreensão dos caminhos planejados e também para os não planejados ao longo do processo de pesquisa.

Os variados sujeitos que compõem uma pesquisa são constituídos por suas subjetividades, independentes ao processo de pesquisa. E ao realizar uma pesquisa, o pesquisador também é acompanhado por um todo que o constitui e o torna único, assim como os demais participantes da pesquisa. É possível afirmar que todo sujeito, incluindo o pesquisador é constituído por uma história própria e única de vida. Essa história não se apaga ao longo do processo de pesquisa. Ela pode sim, ser transformada, mas apagada jamais, o próprio ato de pesquisar pode contribuir para alguma transformação na vida do pesquisador e até mesmo de outros envolvidos com esse processo.

Dessa maneira, acredito que a história de uma pesquisa passa a fazer parte da vida do pesquisador, através de um movimento de integração, pesquisador e pesquisa. A pesquisa pode trazer contribuições na formação desse pesquisador, enquanto sujeito único, através das vivências que ocorrem durante o ato de pesquisar.

Os caminhos de uma pesquisa são planejados, porém também acabam tendo a influência de diversos movimentos e de diferentes aspectos. Dessa maneira, pesquisar também é se aventurar, faz parte de um processo de constante de inacabamento humano. Para Freire: “[...] Onde há vida, há inacabamento [...]” (2017, p.50).

E é diante desse inacabamento humano que essa pesquisa se constituiu, pois acima de tudo o ato de pesquisar está relacionado diretamente com a condição humana. E essa condição é formativa, pois nós seres humanos estamos em constante processo de formação. Assim a formação do pesquisador contribui na construção das pesquisas e a pesquisa contribui na própria formação do pesquisador e dos outros sujeitos envolvidos na pesquisa. Coexistindo assim, um processo de troca mútuo entre os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

A pesquisa assim é um processo inerente aos seres humanos, como uma criação própria da mente humana. Essas criações vão se constituindo em reflexões e na busca pela cientificidade de uma pesquisa, existem alguns moldes a seguir e exigências para preencher. O trabalho científico é permeado por demarcações que o caracterizam, uma pesquisa apesar da diversidade de possibilidades e de caminhos que podem ser tecidos precisa cumprir certas exigências.

Como exemplo disso, temos a construção da metodologia e a sistematização do conhecimento que são algumas das exigências dentro da perspectiva estrutural, científica e acadêmica, necessárias nessa validação da pesquisa científica. A construção do conhecimento pode ser considerada um processo constante na sociedade, visto que as pesquisas são frutos de variados sujeitos, de diversas mentes e de variadas inquietações. E estruturar o conhecimento produzido nas pesquisas é parte da sociedade e dos seus sujeitos.

Antecedendo esse caráter científico do ato de pesquisar temos o início desse processo e suas noções iniciais, frutos da inquietação da mente. Acredito que a escolha do tema de uma pesquisa, perpassa a vida de cada pesquisador, estando diretamente conectada com o íntimo de cada sujeito. No início e de certa forma até o final de um trabalho, é possível que se tenha marcas do “eu” de quem pesquisa. Mas também é possível que ocorram influências dos movimentos que acontecem durante uma pesquisa. Mesmo com a cientificidade que um trabalho acadêmico requer creio que o início de uma pesquisa emerge da iniciativa e da humanidade de cada pesquisador, do nosso próprio “eu”.

É desse “eu” que me inquieta e que me constitui como sujeito único, que acredito que o tema pesquisado tem seu início antes mesmo da produção desse texto ou da pesquisa de campo em si. Antecedendo a entrada de fato em um curso de mestrado, o tema pesquisado é parte de um cotidiano que me integra e que também fragmenta. O que eu pretendo exemplificar para esse início de diálogo, transpassa a existência das inquietações presentes na mente humana e nos conduz do processo de inquietação para as reflexões que foram estruturadas metodologicamente durante o processo de pesquisa.

Diariamente tanta coisa nos desperta atenção, mas nem sempre o que nos desperta a atenção é responsável por nos tirar da inércia e nos impulsionar a pesquisar. O que pode ser visto como um diferencial é o nível de envolvimento que cada um de nós possa vir a estabelecer com alguma dessas inquietações. E assim posteriormente essa inquietação ou essas inquietações podem vir a ser pesquisas científicas, a pesquisa pode ser a produção do que de fato nos desloca da nossa zona de conforto.

O sujeito como pesquisador envolve-se com o tema pesquisado de diversas maneiras e de diversas formas. De uma forma mais individual e em alguns casos até coletiva, essa constituição pode ser marcada por idas e vindas ao longo do processo, por aproximações e distanciamentos, a linearidade talvez não seja algo possível e previsível durante o processo de pesquisa.

Nesse envolvimento não previsível de um cotidiano de pesquisa, quando integramos o mesmo, talvez se faça possível atuar sobre nós mesmos e a nossa realidade. Pesquisar sobre a área da Educação é um dos elementos que me constitui enquanto sujeito com particularidades e necessidades. A educação na minha constituição enquanto sujeito é um elemento que me instiga e que proporciona atuar no meu próprio sujeito e na realidade que me cerca. Integrando o profissional e o pessoal, a educação integra o meu cotidiano enquanto sujeito.

Superando o estigma de que atualmente as pessoas escolhem o magistério por falta de opção. Isso não ocorreu comigo, não escolhi o magistério por falta de opção. Trazendo as minhas memórias de infância e compreendendo a relevância da mesma para a vida adulta. A infância é presente, apesar de ser passado. Para Kramer: “A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância [...]” (2006, p. 15). Assim a infância é a própria história humana e faz parte da minha vida e de todo ser humano.

Nesse resgate de lembranças não recorro com precisão de falas e atitudes que definiam ao certo a minha escolha profissional, o que me lembro ao certo, são recordações sobre o prazer que estudar e ir à escola ocupavam na minha vida, desde a infância. E no ensino médio tive a oportunidade de escolher uma profissão diretamente conectada com a escola e com a escolarização. Ingressando em uma escola de formação de professores a nível médio, senti que estava me conectando diretamente com algo que sempre foi prazeroso para mim, a educação. Nessa época o ensino médio técnico era uma influência forte e mesmo tendo sido aprovada em boas escolas que ofertavam essa especificidade de ensino, contrariando a minha família, optei por não ingressar nessas escolas. E assim do prazer em estudar fui construindo também a minha futura profissão.

Ao longo do curso normal fui sendo contagiada diariamente, não só através das disciplinas pedagógicas, mas também pelo ambiente vivido nesse espaço de formação e em si pela própria instituição escolar. Os estágios obrigatórios do curso normal também foram essenciais nesse processo, assim o magistério passou a integrar parte do que me constitui enquanto sujeito ímpar. É preciso também pensar que a profissão de professor, não está restrita apenas a escola, é possível atuar em diversos ambientes de trabalho, não

especificamente o professor está presente apenas nas escolas. Principalmente hoje, o professor está presente em tantas outras instituições, a educação tem perpassado o ambiente escolar. E essa acredito ser uma reflexão que se faz necessária diante de diversas demandas sociais.

Ensinar em qualquer que seja a área, por exemplo, em um curso de corte e costura, deve ser tão valorizado quanto ensinar para qualquer outro fim. Por exemplo, um professor de um curso de corte e costura não deve e não pode ser visto como um sujeito que ocupa uma posição de menor valor na sociedade. Pois é nessa diversidade presente nos processos de ensino/aprendizagem que a sociedade vai sendo formada.

Assim, aprender a cortar e a costurar tem espaço e valor na sociedade, tão quanto outro tipo de aprendizagem existente ou direcionada a outro fim. Trazer para essa pesquisa o início tão particular da minha vida profissional e da minha formação para atuar na educação, integra particularmente a minha infância e o quanto o ambiente escolar me marcou. Atuar como professora, me levou diretamente para um lugar que me marcou e me transformou com certeza de maneira positiva, a escola é esse espaço. Porém nem sempre a escola deixa marcas tão positivas, essa é uma questão também central que me inquieta, principalmente em relação a educação infantil e as séries iniciais que são as etapas de ensino que eu tenho experiência e maior contato. No meu caso as marcas deixadas pela escola e pela escolarização foram tão positivas que me levaram a escolher estar nela, através da minha profissão, o magistério.

Uma parte que eu acredito ser fundamental para esse processo, acontece e aconteceu através das relações que se constituem no espaço escolar, através do cotidiano e das interações dos diversos sujeitos. Com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2003) que enfatiza a relevância das relações sociais e propõe ênfase na natureza social da aprendizagem. Sobre esse ponto de vista, a interação é fundamental para a aprendizagem e a escola pode ser percebida com um espaço que subsidia as relações entre variados sujeitos. E assim dessas variadas relações, experiências e aprendizagens são construídas nesse espaço.

Correlacionando a escola e as relações sociais que se tecem em seu ambiente, a escola pode então ser considerada como um espaço de formação e de diversidade na construção de relações entre os sujeitos. O processo de escolarização acaba indo além da institucionalização dos conteúdos e da formalização das aprendizagens. A escola, pode ser considerada um espaço de encontros e desencontros, porém é também através dela que podemos construir um espaço/tempo que contribui para as transformações na sociedade. Pois mesmo como toda a exclusão que é própria da sociedade e que se reproduz também na escola, ainda assim o ambiente escolar pode ser pensado através de uma perspectiva transformadora. E as

contribuições das relações entre os variados sujeitos que lá são constituídas podem ser um instrumento dessa transformação social.

Pensando na diversidade de sujeitos presente nas relações na escola, percebemos que ela se torna um espaço significativo para a convivência e para a interação dos sujeitos. Ainda para Vygotski e sua teoria histórico cultural, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (2003, p.115). Então, a aprendizagem humana desde a infância está diretamente correlacionada com a socialização em diversos ambientes e com as contribuições da aprendizagem diretamente conectada com o outro, com nossos pares e com todos que nos cercam de alguma forma.

Tendo como base a teoria histórica cultural e acreditando na relevância das interações para a construção da aprendizagem, o caminhar até a escolha da profissão de professor, até mesmo o encantamento direto com o ambiente escolar, integra a construção dessa pesquisa. Essa narrativa inicial elucida a compreensão desses apontamentos iniciais, tendo como base as relações sociais e os caminhos até a questão principal apontada por esse trabalho.

E, como todo processo inicial, com o amadurecimento das ideias e a partir de vivências, pesquisar a respeito da infância na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental mostrou-se uma necessidade minha enquanto sujeito em formação: construída a partir do olhar direcionado para as crianças, acredito que seja relevante para o processo de aprendizagem e para a escola em si, que as crianças sejam ouvidas e conhecidas como autoras e produtoras de cultura. Da minha escolarização até a minha profissionalização, enquanto docente, apesar da positividade encontrada por mim, talvez essa questão da autonomia da criança perpassa todo esse processo. E assim pesquisar infância em um dado momento específico é uma parte integrante de quem eu sou.

Conhecer a infância e a complexidade do universo que a cerca, pode ser um meio de aproximação da escola, de nós professores e até mesmo da sociedade com as crianças. Certamente a interação criança/infância é um meio de análise das práticas e da estrutura escolar em relação à construção da aprendizagem. Assim, a perspectiva da presente pesquisa de conhecer e ouvir “o que dizem as crianças sobre infância e sobre a construção de um processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental” é relevante para o processo de escolarização das etapas iniciais de ensino.

A infância é, assim, o campo de estudo de interesse dessa pesquisa e tem seu início nas aulas do curso Normal, no início da minha escolha profissional. Pois é durante o ensino médio que são tecidas as minhas primeiras experiências e vivências com a infância. Mas é através da

implantação da lei que antecipa as crianças até então matriculadas na educação infantil com seis anos e que as conduz ao primeiro ano do ensino fundamental, com seis anos e não mais com sete. Que são formados os meus questionamentos iniciais que impulsionaram ativar essa pesquisa.

A alteração das leis que modificaram a estrutura da educação infantil e do ensino fundamental transcende a formação no curso normal ou a entrada na graduação no curso de Pedagogia e algumas experiências propriamente ditas na atuação profissional como professora. E, ademais, na busca por compreender o que se passa com as crianças no período de mudança propriamente dita de uma etapa para outra e que chamaremos aqui de transição entre uma etapa e outra, a infância com certeza se movimenta e estimula as minhas movimentações. Assim como o curso do mestrado possibilita um direcionamento para esse estudo da infância nessa situação específica.

Dialogar com a perspectiva dos possíveis caminhos percorridos pela infância durante a possibilidade de construção de uma transição de uma etapa de ensino para a outra, em conjunto com o início da construção do processo de pesquisa, tornou-se um movimento singular. Pois penso que a pesquisa é precedida por várias ações anteriores ao ato de pesquisar. Acredito que a correlação inicial seja tão importante quanto tudo que será apresentado ao longo desse processo. Afinal, o início da história profissional de cada pesquisador e, de uma forma geral, de todo sujeito, é um elemento substancial da nossa existência, ela é parte do que nos constitui.

Trago mais detalhadamente a minha escolha profissional a constituição e a formação da mesma, justamente por crer no quanto isso colabora com o hoje. Principalmente, colabora com um trabalho docente voltado para a pesquisa e que tem uma relação direta com os cotidianos.

Em 2002, ano que ingressei no curso normal, o mesmo tinha a duração de quatro anos e não de três como o Ensino médio tradicional. Confesso que esse fator do tempo estendido do curso normal em relação ao ensino médio comum, no início me desanimou. Pois o meu desejo e a junção da necessidade de entrar no mercado de trabalho foi adiado em mais um ano. Porém esse um ano a mais me oportunizou com certeza um tempo mais alongado para reflexões sobre esse caminho profissional que foi sendo constituído ao longo do curso normal.

Dei início aos estágios e tive a oportunidade de construir vivências com crianças de diversas faixas etárias, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental. E todas as faixas etárias e séries, ao seu modo, contribuíram com aprendizagens sobre as crianças.

Porém, a educação infantil, ao longo do tempo, foi especificamente a etapa pelo qual senti maior interesse e hoje atuo profissionalmente na mesma.

Essa afinação inicialmente foi algo natural e sem grandes explicações. De certo modo, algo na educação infantil despertou em mim, um olhar mais sensível e motivador, que me levou a escolher atuar nessa etapa. Talvez a ilusão de que na educação infantil as crianças tem mais liberdade para serem crianças, mesmo sendo uma utopia, foi nessa perspectiva que eu acreditei por muito tempo. É evidente que vivências ao longo do normal, da faculdade e da minha atuação profissional, essa concepção foi sendo transformada e compreendida por outras bases, que me permitem enxergar a infância além da educação infantil.

A compreensão de que a infância independe da etapa de ensino e que a mesma perpassa a educação infantil e o ensino fundamental foi construída nos cotidianos das escolas em que eu atuei e que atuo, inicialmente em escolas particulares e hoje nas creches e escolas da prefeitura do Rio de Janeiro. O estudo de caso de um cotidiano específico, aqui representado pela Escola Amarela (nome fictício adotado para nomenclaturar uma escola municipal da prefeitura do Rio de Janeiro. Não divulgar o nome real da escola é parte do processo de pesquisa e da metodologia construída ao longo desse trabalho) e traz justamente essa infância presente na escola, tanto em uma etapa quanto na outra.

Tanto as práticas da educação infantil quanto as práticas do fundamental podem consolidar o afastamento das crianças do processo ou da vivência em si da infância. E essa foi uma das hipóteses levantadas ao longo da pesquisa de campo, o “suposto” afastamento da infância independe da etapa de ensino vivida pela criança, esse processo vai além e pode estar associado a inúmeras outras questões e motivações.

Elucidando essa hipótese a partir de uma ótica do sucesso ou do fracasso, vivida por muitas crianças ao chegarem no ensino fundamental e em alguns casos até na pré-escola, quando a mesma adianta os conteúdos e até mesmo visa estabelecer a alfabetização, como instrumento de reprodução. Através também dos conteúdos e avaliações que são utilizados, na maioria das vezes, como instrumentos que visam transformar as crianças apenas em alunos.

A educação infantil assim como ensino fundamental, pode internalizar esse processo nas crianças, quando se propõe a servir como instrumento de uma possível antecipação do fracasso escolar, ainda assim pode se dizer que a mesma, não recebe cobranças tão diretas da sociedade quanto o ensino fundamental. Historicamente, a educação infantil enfrentou e pode se dizer ainda enfrenta um processo social para ser afirmar como uma etapa essencialmente relevante na formação cidadã e intelectual de todo sujeito.

Ainda hoje, a educação infantil é a menina dos meus olhos, talvez por afinidade ou por simples questões que fazem parte da minha individualidade, enquanto sujeito. No entanto, hoje, aprendi a ter mais cautela com as afirmações que tangem à educação infantil e de certo modo essa aprendizagem aconteceu também através dessa pesquisa e da minha atuação enquanto profissional dessa área.

Atuando com as turmas de educação infantil, pude perceber o quanto as crianças também podem ser engessadas em vivências durante etapa da educação básica. Tanto quanto no ensino fundamental, a educação infantil está sujeita a diferentes perspectivas de ensino/aprendizagem, que podem atender a diversos propósitos. Então, considerando os aspectos de uma etapa e de outra, acredito que essa afinização com a educação infantil, além de estar de certa forma correlacionada com a construção do sujeito que eu sou, também é consequência de algumas vivências.

Sendo criança tanto na sociedade quanto na escola, as crianças enfrentam inúmeros obstáculos nessa caminhada. Pois, tanto a sociedade quanto a escola, constroem padrões que tendem a enquadrar o desenvolvimento das crianças. Enquadramento que pode servir a diferentes aspectos, diferentes modelos e normas.

Rompendo com possíveis perspectivas de fragmentação da infância e da criança, a abordagem italiana de Reggio Emilia, destinada à educação da primeira infância, enfaticamente defende uma perspectiva de educação diferenciada. Segundo Patczyk e Pietrobon, isso acontece por vários fatores, para elas:

O diferencial dessa abordagem consiste em vários fatores, porém um deve ser destacado. Primeiramente ela foi pensada e desenvolvida para a criança, pois na concepção dessa abordagem a criança é vista como portadora de uma cultura e de direitos, nas atividades realizadas na escola ela não é o principal ator, ela é considerada o autor. O diferencial não se resumiu a esse aspecto a descentralização do conhecimento e a possibilidade de destacar três protagonistas (criança, educador, família) que se entrelaçam em um relacionamento que visa uma educação sistemática e de qualidade que proporcionam um avanço com relação às potencialidades na expressão de suas linguagens, os espaços pensados e planejados como sendo o terceiro educador, onde proporciona um espaço investigativo. (Patczyk e Pietrobon, 2012)

Para uma reflexão ainda mais direta sobre o lugar da infância e da criança na sociedade, temos no poema escrito pelo principal idealizador dessa abordagem italiana, um referencial na busca por representatividade. Representatividade da infância e das crianças na sociedade, da autoria de Loris Malaguzzi, temos o seguinte poema:

Ao contrário, as cem existem

A criança
 é feita de cem.
 A criança tem
 cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de jogar
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 modos de escutar
 as maravilhas de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos
 para inventar.
 Cem mundos
 para sonhar.
 A criança tem
 cem linguagens
 (e depois de cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separaram a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e 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:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 ao contrário, as cem existem.
 (MALAGUZZI, 2016)

O poema traz a essência criativa da criança e descreve como isso vai sendo modificado e transformado pela sociedade. A criança um sujeito completo vai sendo fragmentada, a completude em si mesmo vai sendo extinta através do cotidiano e das imposições às quais submetemos as crianças e a infância como um todo. Porém é preciso enfatizar que mesmo em meio a esse processo de silenciamento, a criança resiste.

Refletir ou compreender, a criança e a própria infância como símbolo de resistência diante da sociedade pode ser uma estratégia de luta e de combate direto a essa fragmentação. Visando assim, construir uma educação para a libertação e para a transformação. Rompendo com a perspectiva de que educar se traduz em dominar.

O silenciamento infantil, a posição de espectador, são tipicamente instrumentos usados pela sociedade para o domínio infantil e usados também pelas escolas. Dessa forma a educação como possibilidade de processo transformador passa a ser um apenas um processo de manutenção, naturalização e determinação das estruturas. Régio Emília, contraria exatamente esse modelo tradicional de educação para a primeira infância, justamente por considerar fatal as consequências do mesmo para as crianças e para o processo de aprendizagem.

Dentro os diversos processos de aprendizagens aos quais são submetidas as crianças, é durante a primeira infância que damos início ao processo de alfabetização, com certeza esse é um processo marcadamente relevante para a sociedade e para todo sujeito. Em experiências anteriores, pude acompanhar as antigas classes de alfabetização, na organização anterior da educação básica, o ensino fundamental ainda tinha a duração de oito anos.

Diante disso, é possível afirmar que as classes de alfabetização se localizavam bem no centro do processo de escolarização, bem centralmente na construção desse processo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. E a infância assim como hoje é e era presente nas classes do primeiro ano do ensino fundamental, tanto quando nas classes de pré-escola. Existia assim nas classes de alfabetização, um confronto direto entre a infância e escolarização. Não que hoje não ocorram conflitos entre a educação infantil e o primeiro ano, porém as classes de alfabetização acabavam sendo esse tempo/espço de conflitos marcados.

E as crianças nesse período das classes de alfabetização não eram nem situadas na educação infantil tão pouco no ensino fundamental. As vivências e práticas com essas classes aconteceram durante o curso normal, então acompanhei como as crianças eram preparadas para o processo de alfabetização e gradativamente preparadas para o primeiro ano no ensino fundamental. Porém as classes de alfabetização marcavam mais que uma possível preparação para o ensino fundamental, elas claramente tinham o objetivo de alfabetizar.

A classe de alfabetização me traz claramente lembranças de um movimento de ruptura realizado de forma planejada entre a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. E que impulsionava bem além do processo de alfabetização, impulsionava também a criança a se posicionar como aluno. Distanciar a criança da infância, aproximava a mesma da maturidade e da prontidão de ser aluno e de ser alfabetizado.

Dos tempos da escola normal, da graduação, de duas pós-graduações, de experiências profissionais anteriores foi na rede municipal do Rio de Janeiro que encontrei uma “espécie” de mola propulsora para construir essa pesquisa. Foi através do meu ingresso nessa rede como professora de educação infantil (PEI), um cargo relativamente novo nessa prefeitura e que

trouxe transformações no âmbito estrutural e social da rede municipal. Pois com a criação de um cargo especificamente destinado a educação infantil, acredito que a educação infantil acabou tendo maior visibilidade dentro dessa rede.

Desde 2013, venho atuando em diversas turmas com crianças de faixas etárias diferentes. Vivenciei desde os bebês com seus primeiros passos, suas expressões corporais, o balbuciar das primeiras palavras, até as falantes turmas de maternal e pré-escola. Acompanhando e mediando o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças com diferentes idades. Assim a infância e as crianças tornaram-se meus objetos de estudo.

Especificamente através das vivências com as turmas do maternal e da pré-escola que algumas inquietações sobre a infância e sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental foram sendo construídas. E essas inquietações foram fios condutores, em conjunto com a visão de criança e das práticas pedagógicas, em que eu acredito! Micarello, elucida bem essa visão, segundo ele: “[...] é possível construir uma prática pedagógica referenciada na criança como sujeito que tem forma própria de ver o mundo e de aprender com ele”.(2014, p.227).

A partir de uma prática pedagógica que acredita na criança como sujeito e na relevância da escuta da voz infantil, é que proponho pensar na infância durante a construção de um processo de transição. O foco do trabalho são as crianças e como elas vivem essa e outras mais situações, de acordo com o cotidiano em que se encontram. Seja pela fala, seja pelo comportamento corporal, o propósito central é conhecer como as crianças vivem a educação infantil e como vivem o primeiro ano. E se de alguma forma elas percebem estar em uma ou outra etapa de ensino.

Esse direcionamento realizado para introduzir o contexto em que se constrói essa pesquisa é relevante para contextualizar os diversos processos que se integram nessa ação e que permitem algumas considerações a respeito do tema. E também é um meio de contribuir para as duas etapas em que se realiza essa pesquisa. A educação infantil e o ensino fundamental como áreas da pesquisa se aproximam não por essa pesquisa ou por qualquer outra, aproximam-se através do estudo da infância e das crianças

Toda a movimentação em torno da pesquisa tem, com certeza, condições próprias e características inerentes ao tema. Porém, a construção desse processo, antecede ou é iniciada lá nos primeiros e inesquecíveis contatos com o processo de ensino aprendizagem, com as crianças e com a infância. Quando eu não sabia ao certo se eu queria embarcar nessa viagem chamada educação e nem ao menos aonde essa viagem me levaria. Agora, eu talvez tenha

certeza do embarque, também tenho a certeza que hoje essa viagem me levou para a ação pesquisadora. E aqui estou.

CAPÍTULO 1 UM OLHAR SENSÍVEL PARA A INFÂNCIA E PARA A TRANSIÇÃO

Acompanhei turmas de pré-escola, como estagiária e, depois como regente de turma, antes e concomitantemente ao processo de pesquisa. E é deste lugar que vejo o final da educação infantil e o início do ensino fundamental como um período marcado pelas tensões. As expectativas são variadas em relações às crianças, o que, de forma geral, as coloca sob uma ótica eminentemente adulta do seu desenvolvimento.

As cobranças do final da educação infantil costumam ser estendidas e vividas também no primeiro ano do ensino fundamental. Muitas das vivências que eram tipicamente das antigas classes de alfabetização passaram a ser as mesmas da pré-escola e do primeiro ano. Sendo que hoje, o primeiro ano está realmente integrado ao ensino fundamental de nove anos. E a pré-escola, pode também estar mais integrada ao ensino fundamental do que com a educação infantil. Assim ambos acabam sendo apenas instrumentos para um processo de escolarização de massificação das crianças.

As vivências provenientes desse momento específico do fim da educação infantil e começo do primeiro ano ganharam destaque nas minhas observações de diversas formas. Na contemplação da infância, das crianças em ambas as etapas e principalmente através da expectativa de um processo de transição, que deve ser baseado no diálogo.

E, apesar do direcionamento da proposta ser pensado para e com as crianças, essa temática é fruto do contexto da escola como um todo e também da visão da sociedade a respeito da criança e da infância. Através das expressões das crianças, dos debates docentes e até das falas de alguns responsáveis, de certo modo, é inevitável não notar a tensão existente no momento de transição. E fica ainda mais claro que a transição é um processo de construção, ela pode ou não acontecer, afinal ir de uma para outra etapa é inevitável, a diferença está no planejamento desse momento. Na preocupação com o mesmo, na percepção e no caso aqui, na centralização dessa construção sobre a ótica das crianças.

Essa tensão pode ser ainda mais acentuada quando se pensa em uma proposta de transição, centralizada nas crianças. É possível ainda perceber com clareza certa descrença em relação às hipóteses e apontamentos de cunho infantil, o mundo ainda é de domínio exclusivo dos adultos e com certeza os processo de escolarização também, inclusive na transição.

O ponto central para a construção desse trabalho sobre a infância e mais especificamente sobre o momento da transição da educação infantil para o primeiro ano do

ensino fundamental, são duas leis específicas, que com certeza transformaram o cenário da transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Ambas modificaram a organização e a estrutura da educação básica, de maneira que tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental sofreram alterações estruturais. Uma das leis altera a duração do ensino fundamental de oito para nove anos e a outra, estipula que aos seis anos as crianças devem estar matriculadas obrigatoriamente no primeiro ano.

Assim, as crianças com seis anos passaram a integrar o ensino fundamental e a construção do processo de transição de certa forma foi antecipado pelas mudanças na lei. Fica claro que a transição de uma etapa para outra sempre esteve presente, afinal o processo de transição sempre existiu. E a infância sempre foi presente na transição de uma para outra etapa, independente das leis terem sido modificadas.

O processo de transição de uma para outra etapa está presente na formação escolar de várias gerações de crianças. Mas o que se propõe aqui com base nas mudanças da lei, é uma discussão da educação como direito social, que necessita da participação de todos os sujeitos. Assim, se faz necessária a participação dessas crianças que estão diretamente envolvidas nesse processo, para Kramer, é preciso defender o seguinte ponto de vista:

Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos em ambos, ver, entender e lidar com as crianças e não apenas com estudantes. (KRAMER, 2006, p.20)

Um ponto de vista que valoriza as ações infantis e conseqüentemente, a infância é o caminho proposto quando se pensa na construção de um trabalho pedagógico para crianças e não apenas para alunos. E que visa entender e contemplar as diversas etapas de ensino, nos seus variados processos. Mais ainda, quando se pensa na educação como um direito social, assegurar medidas para que isso efetivamente acontece nos diversos cotidianos, pode contribuir para a transição e para as duas etapas que são entrelaçadas por esse momento.

Um aspecto que pode contribuir para a construção de um possível olhar sensível para a infância pode estar presente na relação que emerge da sociedade e das leis. Pois as demandas decorrentes da aplicação da mesma lei enfrenta diversos cotidianos. No caso da educação, as leis são aplicadas em instituições de ensino variadas e desse modo, podem acontecer e estar acontecendo inúmeras movimentações em torno da mesma lei. Essas movimentações são

demandas provenientes do interior de cada espaço educativo. Sejam creches, escolas, universidades ou qualquer espaço educativo em que a lei é aplicada, todo espaço vai apresentar demandas próprias e é preciso legitimar essas demandas.

Acredito que, nessa movimentação, alterar uma lei é um processo desafiador para a educação brasileira como um todo e para qualquer outra instância. Pois as alterações resvalam em diversos cotidianos e podendo gerar movimentos de resistência por parte dos sujeitos. E na escola não é diferente, a escola, há muito tempo, vem sendo contestada sobre a necessidade de se reinventar em diversos aspectos e com certeza qualquer mudança pode fomentar essa questão.

O contexto social é um desses aspectos, pois ele faz parte dos processos educativos e integrá-lo nas práticas da escola é fundamental. De acordo com Candau, “Na nossa sociedade, muitas vezes os processos educativos são impermeáveis à realidade do contexto social em que se inserem [...]” (2016, p.159). Assim considerar o contexto social de cada escola é um elemento essencial para a construção das práticas e para a valorização do cotidiano.

A premissa da lei como algo abrangente para todo o país, não a imuniza da necessidade de avaliação a respeito dos seus efeitos e da consideração dos diversos cotidianos em que ela é aplicada. Por exemplo, a transição entre as etapas de ensino acontece em diversos contextos sociais e cada escola é um espaço singular. E, mesmo sendo orientadas por leis únicas, não há como ter dúvidas das variações que ocorrem durante o processo de transição e que influenciam diretamente a infância e as crianças. O diálogo assim, é essencial para a construção de um olhar significativo da infância e da transição em si.

A transição é um momento que perpassa as salas de aula, é preciso discussões no âmbito político, administrativo e pedagógico. Para que assim as leis, da extensão do ensino fundamental e de inclusão das crianças com seis anos no mesmo, possam estar contribuindo realmente para educação brasileira. Assegurando não somente maior tempo de ensino obrigatório em nosso país, mas garantindo também que a infância seja um tempo essencial do desenvolvimento de cada sujeito.

1.1 Aproximações entre a educação infantil e o ensino fundamental

Essa mudança de faixa etária das crianças de uma para outra etapa da educação básica, acaba aproximando ainda mais a educação infantil e o ensino fundamental. E desperta a necessidade de um olhar atento para o período da infância, pois cronologicamente, o momento

da transição ocorre em um período de tempo próximo. Além do mais existem exigências e expectativas que são depositadas nas crianças e na própria infância, que podem tornar esse processo conflituoso.

A infância se faz presente tanto na educação infantil quanto no primeiro ano do ensino fundamental e centralizar a infância em ambas as etapas, é essencial. Considerando que a mudança de faixa etária de uma etapa para a outra acontece inevitavelmente. E que é necessário um planejamento específico e prévio para esse momento, estabelecer diálogos, entre as etapas se torna imprescindível.

Repensar o processo de transição ou a própria ruptura entre essas duas etapas da educação básica pode ser considerada uma necessidade que antecede as leis 11.114/2005 e 11.274/2006. A escola e os professores já se sentiam incomodados (ou não?). Essa não é uma questão inicial e muito menos final do processo de escolarização que envolve a infância. Só que hoje podemos refletir sobre possíveis demandas provenientes dessas leis, pois elas já foram tornadas efetivadas há, pelo menos, 13 anos.

E é exatamente por essa realidade que julgamos possível e inadiável um balanço a respeito dos prós e contras vindos dessas mudanças que são vestígios da mudança em si mesma e nos diversos cotidianos em que ela agiu ou melhor foi implantada. Assim, pensar a relação educação infantil e ensino fundamental é anterior a essas leis e também posterior.

Para construir tecituras a respeito da educação e de um sistema educacional é necessário compreender de certo modo como ele é organizado. Segundo Libâneo, de Oliveira e Toschi o sistema de ensino é composto por três grandes instâncias:

A organização do sistema de ensino de um país pode ser considerada em três grandes instâncias: o sistema de ensino como tal, as escolas, as salas de aula. As escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógicas-didáticas na sala de aula. A escola é assim, o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem. (LIBÂNEO, DE OLIVEIRA E TOSHI, 2018, p.414).

Essas instâncias elucidam a complexidade de um sistema educacional e como ambos acabam se fundindo ou se influenciando. No meio dessa complexa organização, o aluno deveria ocupar o centro desse sistema. Porém, a posição que esse aluno ocupa dentro do sistema é variável. Mesmo com orientações e regulações únicas, do sistema, não é possível garantir exatamente que todos os alunos, sejam atendidos por esse sistema. Pois existem variáveis dentro do próprio sistema, de cada escola e até mesmo de cada sala de aula.

Na perspectiva de uma correlação do sistema educacional, com a conjuntura proposta pela pesquisa, tendo como base epistemológica que, na faixa etária da transição, antes da existência do aluno, existe a criança. E, como criança, esse aluno está vivendo sua infância. Temos o autor Willian A. Corsaro como uma referência nesse trabalho, subsidiando o conceito de infância e sua evolução na sociedade.

Corsaro descreve a infância como um:

[...] período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas- é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. (CORSARO. 2011, p.15)

Assim, a infância como categoria social, coloca as crianças no centro de diversos processos. Como exemplo disso, podemos relacionar as questões que envolvem a infância e o processo da transição entre as etapas, como parte de um sistema macro de escolarização e que se relaciona diretamente com as políticas públicas. As políticas públicas representam o topo desse sistema, são o início desse processo de hierarquização e regulamentação da educação, para a escola e para a estrutura que a cerca.

Essa finalidade burocrática da escola está relacionada de modo direto com o pensamento social, de que a escola é responsável por conduzir as crianças na transformação em adultos. Pois a sociedade ainda é conduzida por teorias tradicionais de socialização, ainda para Corsaro:

[...] a utilidade da vida escolar à natureza burocrática da escola – o foco no funcionamento da escola como dispositivo que transforma crianças imaturas e não qualificadas em adultos produtivos. Essa interpretação da escola pode ser claramente relacionada às teorias tradicionais de socialização e desenvolvimento infantil; o foco é preparar as crianças para seu futuro como adulto, em vez de apreciar suas contribuições no presente. (CORSARO, 2011, p.48)

O desligamento da perspectiva tradicional de desenvolvimento humano para a vida escolar, apontado aqui, acredita que as crianças têm capacidade de participar ativamente na sociedade e na escola. E que, assim, na transição entre as etapas, a colaboração das crianças é fundamental. A infância é a representação da criança! E a infância como categoria social deve ser uma referência para a sociedade, e para o processo de transição e de aproximação entre as etapas.

Através da centralização desse processo nas crianças, construímos as seguintes interrogativas: Na pré-escola e no primeiro ano do ensino fundamental como está essa

criança, o que ela tem a dizer sobre a infância? Essa transição de uma etapa para a outra é sentida de que forma na vida educacional ou social da criança? Emocionalmente, fisicamente, cognitivamente ou de outra maneira, qual o olhar da criança para esse momento? A criança como centro desse momento e desse processo, consegue ser conhecida como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem?

Essas interrogações são alguns dos eixos articuladores entre a lei, a infância e o contexto da transição para as crianças. Esses eixos articuladores são algumas hipóteses de como a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental estão interligados através da infância. E qual o ponto de vista das crianças a respeito desse momento, essa é mais uma referência abordada nessa pesquisa, o pesquisador na posição de ouvinte das “ações” infantis. Segundo Fazolo:

O estudo da infância aponta cada vez mais para uma concepção de crianças que permite ao pesquisador se colocar no papel de ouvinte das vozes infantis e não mais de escritor daquilo que, de uma visão adultocêntrica, ele considera mais ou menos importante ou válido apresentar. Muitas análises sobre a infância contemporânea revelam as formas atuais de convívio das crianças entre si e com os adultos e de como aprendem conhecimentos sobre o mundo. A convivência com pessoas mais velha, a troca de experiências, as histórias ouvidas, lidas contadas, as brincadeiras inventadas, recriadas compõe um repertório que auxilia na construção de um mundo de cultura. (FAZOLO, 2014, p. 178)

1.2 O corte etário

É um fato que a inclusão das crianças com seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental, e no início da implantação da lei até mesmo com cinco anos, fez e faz parte da realidade vivida nas salas de aula brasileiras. E essa realidade é permeada por diversos aspectos e associada a outros. Um desses aspectos serve para organizar a idade das crianças, com relação à série. Tendo como base um padrão, o corte etário como é chamado, estipula a data para que cada criança seja matriculada na educação infantil ou no ensino fundamental.

O corte etário foi alvo de muitas discussões que ocasionaram divergências pelo país a fora. As matrículas das crianças no ensino fundamental, aos seis anos acarretaram para os municípios pressão para cumprir a lei e a própria extensão do ensino fundamental também gerou contradições. Não somente para as matrículas no primeiro ano do ensino fundamental, mas também no cumprimento das matrículas das crianças na educação infantil com quatro e

cinco anos. As resoluções federais definiram desde 2010 o corte etário na data de 31 de março, porém apenas em setembro de 2018 um parecer definitivo é emitido.

Esse debate em 2012 fez com que o Ministério da Educação emitisse para maiores esclarecimento uma nota técnica intitulada por: “Nota técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos”. Um dos trechos desse documento deixa bem claras as orientações para as matrículas das crianças tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e ressalta que essa discussão está presente inclusive nos países que integram o grupo MERCOSUL (Mercado Comum do Sul).

A nota traz o seguinte texto:

[...] no que se refere à matrícula inicial na pré-escola e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 anos e aos 6 anos de idade, praticamente todos os países envolvidos adotam o dia 31 de março como a data corte para finalização das matrículas e efetivo início do ano civil escolar. A adoção dessa mesma data facilita sobremaneira o trânsito de alunos entre os seus diversos países [...] (MEC, 2012, p.3).

O Rio de Janeiro, município em que a pesquisa é realizada, utiliza atualmente o corte etário na data de 31 de março, seguindo assim, as orientações do MEC (Ministério da Educação). Acreditamos que o corte etário tem por objetivo alicerçar e organizar tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental, delimitando ambas as etapas. Podendo assim contribuir para uma reflexão a respeito da atual constituição e formação da educação básica, da infância e das crianças em relação à transição entre as etapas.

A conexão do tempo e a relação da faixa etária das crianças apontadas aqui, pode aproximar ainda mais essas etapas. Diante de uma visão, que acredita na infância e no período de transição como um períodos relevante para o desenvolvimento humano e para o processo de escolarização das crianças. Deste modo as crianças não deixam de estar na infância quando matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental ou quando estão no final da educação infantil. É preciso ter a sensibilidade e a convicção da infância como uma categoria social presente e ativa, que contribui para a sociedade, produzindo cultura.

O corte etário então pode servir além da organização das faixas etárias, quando condiciona a uma normatização das crianças dentro da escola e dos processos de ensino aprendizagem. A organização por faixas etárias antes de tudo é histórica, Crayd e Barbosa apresentam essa explicação:

A organização social dos seres humanos por grupos de idades é uma constante nas sociedades humanas, pois sempre significou um tipo de divisão de papéis relativos à hierarquia e ao trabalho. Porém, a separação em faixas etárias precisas é uma questão bastante recente. Foi com a emergência da sociedade industrial que esse processo de segmentação tornou-se comum. Com que idade pode um jovem começar a trabalhar em um fábrica? Com que idade alguém pode ir para a guerra? Qual a idade para ingressar na escola? (CRAYD e BARBOSA, 2012, p.28)

O corte etário pode estar servindo também como um elemento de regulação e simplesmente favorecendo as matrículas na educação infantil e no primeiro ano, de acordo com os interesses em primeira instância da sociedade. Contribuindo na organização da estrutura do sistema de maneira macro e micro, a partir de um ponto de vista apenas estrutural da educação. Em contrapartida, como já mencionado, o corte etário também pode servir como um elemento de ligação entre a infância e as duas etapas, que de certa maneira são influenciadas pelo mesmo. Dessa forma dois pontos de vista sobre o corte etário podem ser considerados, para a análise da infância e para a construção de hipóteses sobre o processo de transição.

1.3 As práticas pedagógicas

Refletir sobre o lugar da infância na atual estrutura da educação básica é considerar a necessidade de um processo educativo constante e que contemple a diversidade. A infância como qualquer outra etapa do desenvolvimento humano apresenta suas especificidades e suas necessidades. Então, o olhar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o processo de transição pode ser fundamental para a análise de possíveis rupturas ou para as possibilidades de diálogos entre uma etapa e outra.

Considerando que a transição entre a educação infantil e o primeiro ano é relevante para as crianças por variados fatores, em especial pela vivência da infância em ambas as etapas, é preciso analisar a possibilidade da antecipação do fracasso escolar, ser iniciada desde a pré-escola. E conseqüentemente acompanhada pela possibilidade de ruptura entre as etapas, logo nos primeiros anos da educação básica.

Mais do que ampliar o tempo de escolarização ou antecipar o primeiro ano, de sete para seis anos, ou sancionar a escolarização aos quatro anos de idade, a questão primordial é

mais profunda. E está diretamente conectada com a proposta educacional que nós queremos para nossas crianças. Qual o tipo de educação, baseada em que e quais objetivos? Ainda para Crayd e Barbosa essa questão é central: “Assim de que vale ingressar mais cedo na escola? Talvez, a questão central seja: qual o projeto educativo que temos e queremos para escola brasileira [...]” (2012, p.20).

Pensar sobre o projeto educacional brasileiro atual, a partir da correlação infância e transição, pode apresentar dois aspectos fundamentais. Um deles, é que tanto a infância quanto a transição da educação infantil para o ensino fundamental, são o início do processo escolarização das crianças. E o segundo, é que infância e transição exigem sobretudo a ideia de continuação, pois eles seguem juntos em ambas as etapas de ensino da educação básica. E talvez seja através de processos que geram descontinuidade que ocorram assim, problemas para a escolarização, para a infância e para as possibilidades de construção de um processo de transição.

E é nas descontinuidades desse processo de escolarização que talvez esteja, ou seja, encontrado elementos que podem estar contribuindo para o fracasso escolar. Diante disto tentar assegurar que as crianças tenham sua infância garantida e articulada com o processo educacional é fundamental. Para isso, as práticas da educação infantil e do primeiro ano devem estar articuladas e propiciar que as crianças participem com autonomia. É preciso que não haja estigmas pré-estabelecidos para nenhuma das duas etapas. Afinal atender às crianças, nesse início de escolarização em suas necessidades é fundamental. Justamente, por isso é importante não colaborar com práticas que possam nesse tempo/espço da infância e da transição contribuir para o fracasso ou com reforços de estereótipos.

A transição, pelo contrário, pode ser um momento para as crianças se conhecerem dentro do universo da escola, enquanto sujeitos da sua aprendizagem. Um processo de transição comprometido com a infância pode contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças. Sem rupturas e fragmentações, a transição pode vir a ser um momento em que a criança tenha experiências positivas com o sistema escolar e com a sua própria infância.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2012) dialogam com Peter Moos (2008) para explicar as possibilidades de relações que podem ser construídas entre a educação infantil e o ensino fundamental. Existem quatro possibilidades:

Peter Moos (2008) indica quatro possibilidades de relacionamento entre a educação infantil e o ensino fundamental. A primeira caracteriza-se por uma *subordinação* da primeira. A educação infantil teria então a função de preparar as crianças para um melhor desempenho no ensino fundamental. A segunda caracteriza-se por um impasse, em que ambos os níveis de ensino recusam um, definindo-se a partir de

uma negação recíproca. A terceira possibilidade, *preparando a escola para as crianças*, inverte o modelo preparatório no sentido de adotar práticas da educação infantil no ensino fundamental adaptando as crianças a esse nível de ensino as crianças. A visão de *um lugar de encontro pedagógico* é a quarta possibilidade apontada e defendida por Moss. (NEVES, GOUVÊA e CASTANHEIRA 2012 apud MOOS 2008).

É acreditando nessa quarta e última relação proposta por Moors, em que a educação infantil e o ensino fundamental, podem ser espaços de encontro de práticas e não de oposição das mesmas. E que mesmo diante da existência, das individualidades e diferenças, ambos se complementam. A partir de propostas que propiciam um encontro pedagógico das práticas de uma e de outra etapa, a infância e as crianças podem ser valorizadas e compreendidas através de múltiplas possibilidades, sentidos e significados.

1.4 A educação infantil como um primeiro caminho para o diálogo

Em meio às considerações já expostas sobre a estrutura da educação básica brasileira, considerar alguns aspectos em específico da educação infantil e da atual posição que ela ocupa na educação básica é relevante para a construção de práticas que valorizam a infância. Socialmente ainda é comum que a educação infantil, seja vista como uma etapa de menor valor na educação dos sujeitos. A educação infantil ainda tende a estar associada apenas a práticas do cuidar infantil, acontecendo assim, a dissociação entre o cuidar e o educar.

Na atual organização da educação básica, a educação infantil, passa a estar em evidência. Visto que, a mesma pode ser pensada como alicerce desse início do processo de ensino aprendizagem das crianças, afinal é nela que institucionalmente esse processo é iniciado. Hoje a educação infantil ocupa a posição de primeira etapa da educação básica, essa posição por si só, já atesta um determinado sentido e valor. A educação infantil acaba assim, tendo mais expressividade no cenário escolar e na própria sociedade.

A questão do fazer pedagógico na educação infantil inspira muitas hipóteses e se conecta com a reorganização das propostas pedagógicas e com o desenvolvimento das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem a educação infantil, como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem

estabelecimentos educacionais públicas ou privadas que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p.12)

Fica claro que a educação infantil como primeira etapa da educação básica acontece em espaços institucionais e que o processo educativo acontece em consonância com o cuidar. O cuidar nessa etapa do desenvolvimento não pode e não deve ser considerado com um processo dissociado do educar.

As instituições de ensino responsáveis por essa etapa do ensino devem também ter claramente a compreensão de que a educação infantil não tem como propósito preparar as crianças para o ensino fundamental. Abordagens que visam a preparação das crianças para o ensino fundamental, contrariam efetivamente as orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil.

A educação infantil tem objetivos específicos como uma das etapas de ensino da educação básica, em alguns casos ela é responsável pela iniciação do processo de escolarização e continuação da “vida” escolar das crianças. Nesse cenário faz-se necessário pensar na articulação das próximas etapas, justamente para propiciar a construção do diálogo entre educação infantil e a etapa seguinte, no caso o ensino fundamental. Ainda para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, essa articulação entre as etapas deve acontecer, justamente para propiciar a construção do processo de transição:

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 dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p.30)

As práticas pedagógicas destinadas à transição devem acontecer na educação infantil, sem antecipação dos conteúdos do ensino fundamental. O fazer pedagógico deve ser um ato contínuo e conectado com a faixa etária das crianças e com seu desenvolvimento. É preciso também articular os saberes das crianças com a formação cultural da educação infantil para que na transição para o primeiro ano, a criança seja respeitada integralmente nesse processo.

Acreditar na educação básica como uma rede de formação essencial para o desenvolvimento contínuo dos sujeitos, é acreditar que cada etapa de ensino é responsável de alguma forma na construção desse processo. E o início dessa rede com certeza está conectado com a infância e recebe também as contribuições do processo de transição, que faz justamente a ponte entre a infância nas vivências da educação infantil e do ensino fundamental. A

educação infantil assim, inicia esse processo de diálogo que deve ser construído durante o processo de transição.

Dialogando com as leis, é possível perceber como elas exercem uma influência na sociedade e nos diversos meios a que se aplicam. Na discussão presente, as leis que alteraram a idade das crianças no primeiro ano do ensino fundamental e a duração do mesmo, com certeza trouxeram transformações gerais e específicas, afetando além disso as possibilidades de diálogo presentes no processo de transição.

Na construção dos diálogos, é possível associar o quanto a educação, como um setor da sociedade, que possui leis próprias, objetivos e estrutura, tem e recebe influência de diversos sujeitos. Mesmo com a setorização decorrente das leis e da organização, são realizadas conexões. E, conseqüentemente com essas conexões, existem a participação dos sujeitos e eles também recebem as influências.

Diante desse contexto, entende-se que qualquer mudança na maioria das vezes traz consigo movimentações e transformações. Assim o sistema educacional brasileiro também passou por isso quando reorganizou a educação básica. A Lei nº 11.114/2005 é a responsável por organizar o ensino fundamental obrigatório para as crianças com seis anos. E a Lei nº 11.274/2006 conseqüentemente altera a duração de oito anos para nove anos do ensino fundamental. Ambas foram medidas que impactaram o cotidiano da educação infantil e do ensino fundamental.

Com esse cenário educacional, a organização da educação básica pode ser pensada através das leis de maneira intencional, onde a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental são postos em uma ótica de coexistência. Pois, fundamentalmente, ambas as etapas estão conectadas pela infância e atendem a um mesmo público. Então, a infância pode oportunizar e subsidiar esse diálogo entre as etapas especialmente no momento da transição, como um elemento de união. A infância pode ser considerada a conexão principal desse momento, afinal, a criança deve viver a infância em consonância com o processo de escolarização e com todos os outros processos que a compõe enquanto sujeito.

Por meio dessa articulação da infância e do processo de escolarização, é preciso compreender que a educação infantil em específico necessita ter seu lugar garantido na sociedade. Esquecendo assim, perspectivas que colocam a educação infantil sobre um viés assistencialista. Sarmiento embasa o posicionamento ocupado pela criança na sociedade, para ele:

Essas reconfigurações fazem das crianças contemporâneas construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea, e esse ponto do mapa, afinal, que é também a mesma encruzilhada em que todos nós situamos lugar que com ela partilhamos ainda que com responsabilidades (e culpas...) distintas: cidadãos implicados na construção da (so)ci(e)dade. (SARMENTO, 2004, p19)

Essa concepção de criança ativa e como cidadã que similarmente constrói a sociedade, ainda é, como diz Sarmiento, uma “encruzilhada” para a sociedade, ou melhor, para nós adultos. Porém, talvez seja esse o ponto crucial desse debate, a construção da noção de igualdade entre crianças e adultos.

Como categoria social e como categoria da história humana, a infância é construída por cada sujeito de maneira única. Considerar a subjetividade e as vivências de cada sujeito durante a infância é essencial, concebendo a infância como parte integral de cada um de nós, sendo ela permeada pela pluralidade, pois os sujeitos são plurais. Dessa forma, a discussão da existência de variadas infâncias é uma referência para teoria e prática dos estudos da infância e para a construção da educação infantil como a primeira instância de um diálogo para a transição e para processos pedagógicos, tais como a escuta sensível das crianças.

A infância plural é pré-existência de nós mesmos e a pluralização da infância é um elemento concreto. Pois existe, e é construída em diferentes experiências e contextos, mediante as vivências de cada criança. Principalmente pelas condições de desigualdade que assolam a sociedade, através disso fica imprescindível compreender e valorizar as especificidades presentes na formação de cada sujeito. Até mesmo como um meio de promoção de uma sociedade mais igualitária.

Uma sociedade baseada em princípios de igualdade entende que o respeito às crianças e à infância é fundamental, e que a escola deve atender a essa perspectiva, através de propostas planejadas para a infância. Como exemplo de desigualdade, a infância em algumas situações é submetida a propostas que antecipam durante a educação infantil os conteúdos do ensino fundamental. De maneira que a infância pode estar sendo exposta a práticas excessivas e até mesmo abusivas e que não condizem com a proposta de diálogo e de construção de um processo de transição entre as etapas.

O ensino fundamental também enfrenta situações desse gênero com práticas que também podem acometer de alguma forma as crianças de maneira negativa. Por isso é tão necessário esse diálogo, seja iniciado já na educação infantil, como uma forma estrutural na formação e construção do processo de transição. Em outras palavras, as práticas de uma e de outra etapa devem ser voltadas para a infância como um todo, para os diversos aspectos que a compõe.

As práticas de ambas as etapas quando não são bem planejadas ou estruturadas podem ter consequências para as crianças e para o processo de escolarização. No caso da educação infantil, a antecipação dos conteúdos pode gerar grande frustração nas crianças. E no caso do ensino fundamental, a criança que por eventualidade já antecipou alguns conteúdos e práticas, pode sentir-se desmotivada para prosseguir nessa nova etapa.

Tendo como referência a mudança de faixa etária do primeiro ano do ensino fundamental, é preciso compreender e analisar as diferenças entre os objetivos de cada etapa e também refletir sobre a necessidade de continuidade entre elas. Para Lobo:

[...] a educação infantil não tem como função preparar as crianças para o ensino fundamental. Sendo a primeira etapa da educação básica garantida no artigo 29 da nossa LDB (Lei n 9.394/96), a educação infantil possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir de duas dimensões de atendimento: o cuidar e educar as crianças com respeito à sua faixa etária e às suas especificidades oriundas da infância. No que se refere ao ensino fundamental cabe a esse segmento garantir a continuidade de um atendimento que tenha como princípio o respeito pelas particularidades da infância através de um currículo sólido, articulado e em sintonia com a educação infantil e também com os segmentos posteriores do ensino. (LOBO, 2012, p.77)

Na articulação entre as etapas, encontram-se as práticas de ambas e os professores como seus articuladores. O que faz dos professores agentes participativos na construção do cotidiano das crianças e da infância. A instituição escolar recebe as crianças de uma forma geral, mas são os professores os principais responsáveis por mediar os desafios da pré-escola e do primeiro ano, o que requer reflexão sobre esse processo.

Dessa forma a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental em conjunto devem pensar em propostas de transição voltadas sobre tudo para a infância, tendo como base uma pedagogia para a infância. Pensar pelos caminhos de uma pedagogia da infância, é pensar nas crianças, para Rocha e Simão: “[...] uma pedagogia da infância ou, se preferirem de uma ciência da educação que tem como foco os processos educativos que envolvem as crianças- com negação das análises que a tomam como indivíduos isolados em uma abstração social e cultural” (2013, p.948). É não conceber a criança como abstrata e sim, com concreta.

Uma pedagogia para infância oportuniza justamente o não isolamento das crianças e a percepção das mesmas sobre tudo como indivíduos sociais, que necessitam da convivência com outros sujeitos. Dessa forma a integração pode ser um meio de propiciar vivências baseadas em práticas que valorizam o diálogo entre as etapas e conseqüentemente a participação das crianças também, através do diálogo. Campos e Silva citam Lima para

exemplificar esse processo de articulação entres as etapas no processo de transição da educação infantil para o fundamental:

Com certeza a experiência acumulada pela Educação Infantil em décadas de trabalho com a criança desta idade deve agora ser aproveitada pelo Ensino Fundamental. Desta forma, a educação escolar das crianças de seis anos envolve o conhecimento pedagógico tanto dos professores de Educação Infantil quanto dos professores do Ensino Fundamental. Modelos novos de formação continuada do professor também são necessárias para se criar uma pedagogia adequada à infância. Este é o momento propício para se pensar em educação como uma prática humana voltada para a infância, incorporando os conhecimentos produzidos sobre a criança nas últimas décadas. (CAMPOS; SILVA, 2014, p. 360 *apud* LIMA, 2006, p.15)

Dessa forma investigar nas possibilidades de agir na ação educativa das crianças da educação infantil e do primeiro ano, para que a infância seja integrada ao processo de transição, é uma medida extremamente relevante. Para que esse processo esteja centralmente nas crianças, em suas vozes, gestos, ou seja, em suas expressões, é relevante também que a educação infantil como tempo/espço desse processo esteja atenta a essas movimentações. Afastando cada vez mais as hipóteses que possam estar voltadas para a preparação para o ensino fundamental ou que possam contribuir para possíveis rupturas no processo de escolarização.

Fugindo da massificação que pode estar assolando o processo de escolarização, o primeiro ano e algumas das atribuições, que podem ser impostas no seu curso, como ler, escrever e outras mais. Podem fornecer tanto quanto a educação infantil, subsídios para o fracasso escolar das crianças. É preciso refletir se a estrutura da escola pode de certa maneira contribuir ou acentuar para esse processo, quando a mesma apenas regula e avalia as crianças perante apenas a avaliações destinadas a medir e a incentivar a prontidão. Segundo Arelaro, Jacomini e Klein, desde 2006, ano em que a lei passou a vigorar as reprovações aumentaram:

[...] á medida que o ensino fundamental de nove anos vai sendo implementado, em especial a partir do ano de 2006, o número de reprovações das crianças na série inicial aumenta de forma expressiva. Cabe uma reflexão sobre o significado disso para autoestima dessas crianças, para a organização pedagógica e didática desse ano de ensino e sobre suas consequências e medidas como essa para as crianças e suas famílias? O indesejável fracasso escolar estaria começando mais cedo? (ARELALO, JACOMINE e KLEIN, 2011, p.46).

É mediante a uma perspectiva que valoriza a autoestima das crianças, que pensa na infância ou nas infâncias, que compreende o quão é relevante o momento da transição para as mesmas. Que o interesse dessa pesquisa é tecido, na educação infantil e no primeiro ano, o que acontece com essas crianças? Caso essas crianças estejam vivendo uma possível ruptura durante o processo de transição, como isso acontece?

O campo dessa pesquisa pode vir a contribuir para a construção de ações voltadas para o processo de ensino/aprendizagem das crianças, essas ações estão envolvidas diretamente

com a escola e com as práticas pedagógicas realizadas nesse ambiente. Pensar então na educação infantil como um primeiro caminho para o diálogo, entre as etapas, é conhecer a infância e o protagonismo infantil, durante a construção do processo de escolarização. E conseqüentemente esse protagonismo deve atuar durante todo o processo de escolarização.

A centralização do processo escolarização e de transição nas crianças pode também contribuir para a construção de uma educação emancipatória. Educação onde as crianças são respeitadas na plenitude dos seus saberes, oriundos ou não de um espaço de educação institucionalizado. A valorização dos saberes próprios da infância e a compreensão de como as crianças são participativas socialmente, são parte do conhecimento de que as crianças produzem cultura.

Torna-se assim, primordial que as etapas dialoguem em benefício das crianças. Acredito que para a construção do processo de transição, estar e escutar as crianças são dois recursos fundamentais. Pois pode nos colocar em contato com diferentes linguagens e formas de expressão, afinal as crianças dizem e dizem muito sobre o mundo. Assim a perspectiva de ouvir as crianças traz a seguinte questão: Como conhecer o que dizem as crianças sobre a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental?

1.5 Construindo hipóteses

Na correlação entre infância e transição da educação infantil para ensino fundamental, temos aspectos macros e micros desse processo. Um exemplo de aspecto macro desse processo é o cumprimento das leis que regulam a estrutura das instituições escolares. Discutir a ação das leis nas estruturas escolares é um meio de reflexão para a educação e para os sujeitos como um todo. Pacheco dialoga com André Petitat :

[...] a instituição escola cumpriu o duplo papel de produção e reprodução das relações sociais da contemporaneidade, ao mesmo tempo em que defendem a escola como local privilegiado de socialização, de reprodução dos saberes e fazeres junto às novas gerações, cobram dela a produção de novas relações sociais frente ao saber acumulado. Ao mesmo tempo em que mantem sua obrigação de introduzir a crianças no mundo dos adultos, cobram um atualização de seus objetivos e metodologias. (PACHECO, 2014, p.82 *apud* Petitat, 1994)

É durante essa movimentação que as influências são construídas. E o período da infância e propriamente dizendo da transição entre as etapas, se constituem perante a escola e a sociedade. Viver em sociedade nos coloca em algumas delimitações e padrões, essas delimitações e padrões sociais são constituídos através das relações humanas e principalmente através de influências. Dessa maneira a instituição escola pode servir de acordo com os interesses e papéis atribuídos pelos indivíduos e pelas relações que lá se estabelecem.

Essas relações, subsidiam a construção dos saberes e a transmissão dos mesmos de geração em geração. A produção de saberes é um processo humano, que dependente de perspectivas individuais e coletivas. A transmissão desses saberes na sociedade pode variar de acordo com os meios sociais em que os indivíduos são pertencentes, ou seja, o meio social de cada sujeito ou a sua classe social é influente nesse processo.

A escola acaba ocupando uma posição de destaque na sociedade, pois ainda pertence a ela e a sua estrutura, o domínio dos saberes. Mesmo com apontamentos que conduzem para a necessidade de uma reestruturação na escola, os saberes oriundos da escola ocupam uma posição de privilégio na sociedade. Esses saberes são considerados um meio de conduzir os sujeitos ao saber considerado “formal”. E diante da perspectiva da escola como detentora do saber formal, a escola mantém um lugar ou papel de transmissora de conhecimento para a sociedade.

Snyders, traz a perspectiva de uma duplicidade vivida pela escola, em relação as desigualdades sociais e também em meio a uma luta de classes. Dessa forma, segundo ele: “[...] como se pode acreditar, como pudemos acreditar durante tanto tempo que, numa sociedade de classes, a escola iria oferecer a todos iguais oportunidades de promoção social ou afirmação pessoal? [...]” (2005, p.32). Diante desse ponto de vista, a escola é um instrumento da reprodução das desigualdades sociais, assim igualmente pode ser a infância e o processo de transição, ambos podem servir as desigualdades presentes em nossa sociedade.

Seja através da manutenção das classes sociais ou na perspectiva da reprodução dos saberes, a escola acaba perpetuando estigmas. Como exemplo disso, temos o estigma social da infância, como apenas uma fase do desenvolvimento, que nos leva a fase adulta. Em suma existe essa passagem de criança para adulto, porém dialogando com Redin, notamos uma outra ótica, a não existência de uma educação neutra:

As maneiras de ver, sentir, agir, no mundo das crianças, passam por uma cultura que se engendra e se produz na sociedade, ou seja, a partir do mundo dos adultos. Não existe educação neutra e nossas instituições escolares são marcadas por signos que poderiam ajudar a elaborar novos conceitos de infância, colocando-a em novos lugares, insistindo no novo, no afastamento dos modelos, engendrando outros

olhares, em vez de somente propor que as instituições “eduquem” as crianças. (REDIM, 2014, p.104)

A construção de novos conceitos de infância exige movimento e valorização do mundo infantil, de maneira que a infância não seja mais concebida pela sociedade como um período de despreparo da vida humana. E a escola também não assuma somente o papel de transferir conhecimento e transformar as crianças em alunos.

Apesar da divisão da sociedade em classes e também do engessamento da estrutura escolar é possível encontrar metodologias diversificadas, práticas e pensamentos diferenciados na escola. Pois a educação não é um processo neutro, assim cada escola, cada professor acredita ou pratica um trabalho único.

Partindo do pensamento crítico, a auto avaliação é um exercício que pode contribuir para o trabalho dos professores e também da escola como um todo. A formação do professor crítico pode oportunizar um encontro aberto com a construção do diálogo. Afinal, o diálogo pode ser pensando como um meio de constituição do outro e de nós mesmos. Se o professor acredita nas contribuições do diálogo para o processo educativo, do mesmo modo, é através do diálogo que se constituirá sua prática.

Sabemos que o cotidiano escolar é composto por várias esferas e em uma delas está o professor acompanhando por suas práticas. A intencionalidade existente nas práticas é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. E pode assim contribuir para que os educandos participem de um processo educativo emancipador; pautado no diálogo e nas relações sociais. Freire descreve a prática do educador que se constitui na perspectiva do diálogo e na comunhão com o aluno:

54444444444444444444[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem [...] (FREIRE, 2016, p.120)

Freire deixa claro que nas relações pautadas pelo diálogo os argumentos voltados para a autoridade não são constituídos de sentido e significado. O diálogo enquanto processo sobrepõe às relações mantidas apenas pelo autoritarismo, na discursão inicial proposta através da infância e da transição, a relação entre as leis e a educação, trazem o conceito de obrigatoriedade. Constituindo em primeira instância o diálogo entre a infância e a transição como algo inerente a lei, porém posteriormente é possível ampliar esse diálogo. Através da

percepção que o mesmo, pode ir mais à frente das leis, pode ser constituído no cotidiano das escolas.

No cotidiano escolar se desenrolam muitos outros aspectos que contribuem para reflexão a respeito da infância e da transição. Aspectos que se apoiam desde as relações sociais, da condição que a escola ocupa na sociedade, da divisão entre classes, na perpetuação dessa divisão, do papel do professor e da necessidade do diálogo como prática educativa. A infância e a transição então são duas referências que devem estar dialogando constantemente para atender mais que as designações das leis. Elas devem sobre tudo atender as crianças e suas necessidades.

CAPÍTULO 2 A INFÂNCIA COMO SUBSÍDIO DO DIÁLOGO ENTRE AS CRIANÇAS E A ESCOLARIZAÇÃO

Pensando nas crianças da pré-escola e do primeiro ano, na divisão por faixa etária utilizada pela escola, independente de cursar, qualquer uma dessas etapas, a infância é presente em ambas. E o desenvolvimento de cada criança é um processo variável que independe da questão cronológica, então tanto na educação infantil quanto no primeiro ano, existem demandas específicas. Não importando exclusivamente a etapa e sim o momento vivido pela criança.

Analisando a infância temos a possibilidade de estabelecer alguns parâmetros sobre a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental e nos aproximar das crianças e das realidades vividas por elas tanto na pré-escola quanto no primeiro ano do ensino fundamental. A mudança de faixa etária das crianças da educação infantil para o primeiro tem suas complexidades e especificidades. E uma delas encontra-se na necessidade de reflexão a respeito da construção uma prática pedagógica voltada para o diálogo com os educandos e paralelamente na construção de diálogo entre as etapas.

As reflexões construídas aqui, são permeadas por um sentimento de valorização e significação da infância, partindo do pressuposto de que a infância deve ser pensada e repensada como um elo fundamental na construção dos sujeitos. Sendo assim, através desse elo os sujeitos vão se constituindo e também constituindo seus processos de socialização.

Pois a infância integra a sociedade, em meio as complexas relações que formam os sujeitos e a cultura. Na eminência da existência da pluralidade de infâncias e, por conseguinte de culturas próprias da infância, para Sarmiento: “[...] as culturas da infância transportam as marcas dos tempos e exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.” (2003, p.4). A infância então é antes de tudo parte da sociedade.

As crianças, são sujeitos dessa realidade e compreende-las assim, envolve considerar a atuação das mesmas na sociedade. E também a compreensão de que a sociedade diretamente acaba exercendo influência na formação das mesmas e conseqüentemente na relação transição da educação infantil e primeiro ano.

Confrontando mais uma vez as leis que alteraram a estrutura da educação básica e que com certeza alteraram também a sociedade, as escolas e a as crianças. Pois de um momento para o outro pode ser que muitas dessas crianças passaram a ser pensadas pela escola de outra maneira; de crianças transformaram-se em alunos.

Não que essa transformação das crianças em alunos, seja um modelo inovador e inerente apenas das alterações decorrentes das leis. Essa movimentação pode ser pensada como um modelo situado e embasado pelas teorias tradicionais de ensino, esse é um debate anterior as leis, é um processo oriundo em primeira instância da sociedade. A questão fundamental é que talvez as leis possam ter acentuado esse processo ou até mesmo acelerado a transição da educação infantil para o primeiro ano.

Outra questão a se pensar é que a burocracia que por vezes permeia a criação das leis e a sua validação, ou até mesmo que está por traz da votação e aprovação das mesmas, é essencial. Pois esses aspectos podem estar servindo para a manutenção ou para o atendimento das necessidades de grupos específicos que estão nos “bastidores”. Parte da população sequer toma conhecimentos das leis, anteriormente a sua execução, assim é preciso pensar também em como esses contextos criam demandas e interferem na realidade.

É diante desse contexto que o diálogo entre a educação infantil e o primeiro se faz necessário para que a infância tenha seu tempo/espço na escola e no processo de ensino aprendizagem. E que esse tempo/espço possa ser expandido para a sociedade como um todo, de maneira que as crianças possam cada vez mais validar suas vozes.

2.1 Brasil e primeira infância

O Brasil é um país com um território extenso e possui uma grande riqueza cultural, considerando nosso processo de colonização, é possível pensar a respeito do multiculturalismo existente em nosso país. E também sobre a formação cultural brasileira como uma construção fragmentada por conta das diferenças encontradas em cada canto do nosso território. Para Candau (2011), o foco do multiculturalismo, está no trabalho com as diferenças culturais. Dessa forma é possível entender que a mesma lei atua sobre o contexto das diferenças culturais ao longo do nosso país.

Mesmo sendo a lei uma forma de propor unificação na educação, é preciso levar em consideração as variáveis que envolvem o enquadramento de uma lei. Como exemplo, a cultura é formada de maneiras diferentes por cada sujeito, na pré-existência de infâncias e na correlação com a existência de transições, o processo de transição assim aprendeta, diferentes fases.

Pensar sobre a infância em sua pluralidade e sobre a transição em diversos contextos ao longo do país pode contribuir para a construção de um pensamento, que visa conhecer e validar a relevância do estudo das crianças. Considerar as variações de pesquisa sobre esse mesmo tema, levando em conta as diferentes realidades pesquisadas e vividas por diferentes regiões do país, envolve também a consciência da diferença.

As crianças tanto da educação infantil quanto do primeiro ano, sua infância e principalmente a relação estabelecida por elas com a escola no período de transição, são diferentes. E estando em uma ou outra etapa, essas crianças no momento da transição vivem suas infâncias, claramente de formas variadas. Em meio a esse processo, a percepção da criança como sujeito varia mediante ao olhar de cada adulto.

Para Rinaldi, um dos pontos principais e básico é a percepção da imagem de criança que nós adultos construímos:

[...] a imagem das crianças como ricas, fortes, poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos em vez de simplesmente necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com os outros emerge ao nascer e é um elemento essencial da sobrevivência da espécie. Isso provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostos a expressarem dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também por que são muito abertos a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor. Elas não apenas desejam receber, mas também querem oferecer [...] (RINALDI, 2016, p.108)

Assim considerar a criança como esse sujeito “forte”, é acompanhada pela concepção de criança como sujeito único capaz de oferecer e não apenas depender do mundo adulto. Essas considerações nos remetem à criança como um sujeito ativo e que interage em diversos meios e de diversas formas.

Dentre eles, a escola é um dos meios em que a criança realiza essas interações e mesmo sendo um ambiente engendrado, a escola é marcada por interações de diferentes formas. Ainda que assim mesmo, uma parte da sociedade acredite que a escola tenha apenas a função social de instruir ou simplesmente ensinar. Não é possível dissociar a escola das relações que se formam em seu interior, essas relações podem ser profundamente marcantes.

Como professora, acredito que esse cotidiano de práticas e interações é extremamente relevante e que através dessa prática se constituem como agentes do processo educativo, as crianças e professores. E tanto na educação infantil quanto no primeiro ano deve ser substancial que o professor acredite na criança como um sujeito em formação, mas que possui capacidade para estabelecer contribuições para o processo educativo.

A visão da criança como um ser vazio e que necessita do depósito do conhecimento adulto, não deve mais ter espaço na sociedade. E principalmente nas escolas, o conhecimento é construído nas trocas entre professores e alunos, sendo o norte do processo para o processo de ensino/aprendizagem. E no caso das crianças em transição, essa troca pode mediar a construção de uma perspectiva de um processo educativo sistemático entre as etapas e contribuir para o respeito e a compreensão com as diferenças existentes em cada criança.

Acreditar nas diferenças existentes entre os sujeitos e especificamente nas crianças exige do professor um olhar atento e sensível. A expectativa da heterogeneidade entre as crianças pode estar relacionada também com a existência da pluralidade de infâncias. Nessa composição o cenário da transição não pode ser delimitado e a diversidade de infâncias está presente em ambas as etapas. Assim ambas devem encontrar meios e ações que possibilitem um processo educativo sem rupturas e voltado para a diversidade de crianças que vivem o momento da transição. Para Rabinovich:

Portanto, é necessário que as escolas de Ensino fundamental estabeleçam um diálogo com as escolas de Educação infantil, para que possa haver articulação das ideias, das organizações do tempo e dos espaços e principalmente, das propostas pedagógicas, pelo fato de estarem ingressando crianças como seis anos na escola fundamental. Há, ainda, uma preocupação excessiva com a alfabetização em detrimento de outras práticas que envolvem as diferentes linguagens. (RABINOVICH, 2012, p. 19).

É preciso que tanto a educação infantil quando o ensino fundamental estejam envolvidos com o desenvolvimento das variadas linguagens da infância e não apenas voltados para o desenvolvimento de uma em detrimento da outra. Pois o desenvolvimento humano é um processo contínuo baseado nas relações e interações, com base na teoria da aprendizagem de Vygotsky (2003), a relação com o outro é fundamental. É através da relação com o outro que desenvolvemos a linguagem oral, assim a fala das crianças é construída nas relações sendo tão relevante quanto qualquer outra aprendizagem. As variadas aprendizagens e linguagens são consequências dessas relações.

Em meio a essas relações, a vida escolar na sociedade é iniciada na maioria das vezes através no período da infância. A infância sobre tudo é o momento das crianças, das influências culturais da própria infância, criadas e validadas por elas. Porém a infância também está suscetível a influência das relações adultas, pois os adultos participam direta ou indiretamente dessa fase.

Conhecer a infância dentro das escolas, considerando o tempo e espaço ocupados pelas crianças no processo de escolarização, é um dos objetivos da pesquisa. Acreditando que

em conjunto com as crianças e com o processo de escolarização das mesmas, estão também envolvidos variados sujeitos adultos. Dentre esses sujeitos estão incluídos nesse “tempo e espaço da infância”, os funcionários de apoio, gestão, comunidade escolar (responsáveis) e principalmente os professores.

Os professores nesse processo devem agir como mediadores da infância e das crianças nas relações de aprendizagem de forma geral. E na expectativa de construir um processo de transição entre etapas de forma mais interativa e dinâmica em especial para as crianças, para Rabinovich: “[...] o professor mediador é aquele que dá oportunidades das crianças falarem seus conhecimentos; é aquele que respeita a versão das crianças por mais simples que ela pareça [...]” (2012, p.89).

O professor mediador então, sobretudo é alguém que cria oportunidades para as crianças se expressarem. É preciso considerar a diversidade de professores presentes nas escolas e conseqüentemente à diversidade de práticas docentes e de concepções aplicadas por cada um desses indivíduos. Pensando a nível de Brasil e da existência da diversidade em toda a formação cultural do nosso país, lidamos com uma diversidade de sujeitos que exercem essa profissão.

Relacionando diretamente a concepção de criança que cada professor acredita, essa concepção pode interferir diretamente no desenvolvimento das práticas executadas por cada um desses sujeitos. Se o professor compartilha da visão de criança como um ser vazio, acreditando que a criança é apenas um sujeito mais fraco e sem conhecimentos. E que precisa apenas ser moldado para a vida adulta, pois a condição infantil é inferior, com certeza esse pensamento tem conseqüências para as suas práticas.

2.2 Rompendo com a ótica reducionista de infância

A infância sobre uma ótica reducionista é entendida como apenas um estágio da vida e do desenvolvimento humano. Esse pensamento contribui para diversos aspectos negativos que recaem sobre as crianças, inclusive podendo contribuir também para a construção de concepções e práticas pedagógicas que isolam as etapas da educação infantil e do ensino fundamental e as fragmentam. Assim, acontece o isolamento da infância e perpetuação da visão de criança como um sujeito incompleto.

Freire defende como é importante que o educando não seja reduzido. Justamente para nos afastarmos cada vez mais de uma concepção de educação bancária, para Freire: “Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.” (2016, p.104). Compreender e lutar contra a educação bancária é uma premissa para a construção de uma educação transformadora.

A relação do conhecimento quando é horizontalizada, professor/aluno se reconhecem e comungam dos saberes de ambos. Defender a perspectiva do diálogo é um caminho para que a partilha dos saberes aconteça, deixando também no passado a concepção do professor como único e capacitado, detentor da fala e dos saberes. Por isso conhecer o que as crianças têm a dizer sobre a transição entre etapas nos remete a uma concepção de criança, sobretudo capaz, capaz de falar por ela mesma.

Mesmo sendo um dos papéis do professor agir e planejar as práticas pedagógicas é possível que esse seja um processo democrático, em que a criança também participe. Afinal as crianças vivem essas práticas e com a participação das crianças essas práticas podem ser construídas de maneira mais significativa.

Com o diálogo norteando esse processo de ensino/aprendizagem, conhecer o que dizem as crianças nos remete a concepção de criança capaz. Sendo assim, a concepção de criança silenciada pode ser afastada, a criança não mais apenas recebe, ela também participa das construções. As crianças como sujeitos do processo de ensino/aprendizagem estabelecem uma conexão direta com as relações sociais que se formam ao longo desse percurso. Esse olhar para as relações sociais diante desse momento direciona para a necessidade constante de olharmos para o outro, no caso da infância de olharmos para as crianças. Motta (2013, p. 86) enfatiza bem as relações sociais do sujeito construídas a partir das relações com o outro:

O sujeito é constituído pelas significações culturais produzidas a partir do momento em que os sujeitos se relacionam produzindo sentidos. Assim, só existe significação quando ela ocorre para o sujeito e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. A relação social não é composta apenas de dois elementos, ela é relação dialética entre o eu e o outro, implica num terceiro: o elemento semiótico que é constituído. O sujeito se constituiu numa relação eu/outro onde esse outro é na verdade outro de si mesmo, se pudermos recorrer a um paralelo à metalinguagem, pensaríamos numa “metaconsciência”, onde o sujeito se pensa a partir de um outro que é ao mesmo tempo ele mesmo. (MOTTA, 2013, p. 86)

É considerando que os sujeitos necessitam um dos outros para se constituírem de si mesmo, que pretendo observar e o ouvir as crianças. O observar e o ouvir se estendem as diferentes linguagens usadas pelas crianças para se expressar, seja pela fala, pelos gestos, por desenhos ou outro meio.

É preciso considerar que a educação infantil e o ensino fundamental têm sido historicamente separados e estigmatizados por práticas diferentes. É comum que se propague pela sociedade, algumas falas que legitimam as diferenças entre uma e outra etapa, de forma negativa e que podem contribuir acentuadamente para a manutenção de certos estereótipos. Alguns desses estereótipos colocam da educação infantil em posição de inferioridade ao ensino fundamental.

A educação infantil seria destinada apenas para o “brincar”. Preexiste uma interiorização do “brincar” como algo de menor valor, como se não fosse importante e significativo. O “estudar mesmo” acontece apenas no ensino fundamental, e são abordagens como estas, que acabam submetendo as crianças a práticas e exigências que podem perpetuar aspectos negativos de ambas as etapas.

Através também de abordagens como essas, pode ficar ainda mais claro como é imprescindível a articulação das práticas pedagógicas. Pois pode ser que através dessa articulação, se possa encontrar um meio para validar as experiências das crianças. E também uma forma de integrar as crianças, valorizando suas experiências anteriores ao processo de escolarização. As experiências e saberes construídos na educação infantil devem ser articulados com os saberes do ensino fundamental, as crianças precisam ter seus conhecimentos considerados e articulados com a construção de novos conhecimentos. Sobre tudo as crianças necessitam das vivências próprias da infância.

A infância não fica restrita a uma ou outra etapa da educação básica, a infância é premissa tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental. Segundo Lobo:

Partimos do pressuposto então que a educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimento e afetos, saberes e valores, brincadeiras, cuidado, acolhimento, atenção e educação [...] (2012, p. 77).

Com base nessa proposta que não dissocia essas duas etapas, pesquisar como se estabelece a relação da infância durante a transição, pode contribuir diretamente com o processo de ensino/ aprendizagem. E para o empoderamento infantil diante de uma sociedade que tende a reduzir a infância.

Considerando a existência de objetivos próprios para ambas as etapas, analisar a ação da infância na transição, deve envolver e legitimar as crianças como atores ativos desse processo. Negando de vez, a visão que ainda é comum, da criança passiva. A alteração dessa visão implica em discussões a respeito do papel social da criança na sociedade, afastando a criança da passividade em que nós adultos a colocamos.

E a escuta da voz infantil é relevante nesse processo de construção do papel social da criança, afinal ninguém melhor que a própria criança para falar, do lugar dela mesma. Esse processo de valorização da voz infantil, pode assim, contribuir para a formação de crianças ativas e participativas, capazes de se expressar e articularem seus pensamentos, de maneira a contribuir consigo própria e com o outro.

Essa concepção de criança pode e deve subsidiar a infância e a articulação do processo educativo em todas as etapas inclusive na transição. Para que assim possamos promover o conhecimento da pluralidade de infâncias que se constitui na sociedade e suas contribuições para a mesma. Levando em consideração o quanto as crianças podem cooperar com suas experiências e vivências. Contribuindo assim para que esse processo esteja centralizado nas crianças, na integralidade das suas ações como sujeitos de voz.

2.3 A pluralidade de infâncias e suas potencialidades

A perspectiva de conhecer as crianças da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental e suas vivências durante a transição de uma etapa para a outra, deve compreender a existência da infância como plural, suas muitas possibilidades e potencialidades. As contribuições acerca da construção do papel social da criança, também estão envolvidas com a pluralidade de infâncias. David Hawkins, afirma que as potencialidades e o respeito à criança vão além, pois a construção do respeito para com as crianças, envolve ir do abstrato para o concreto mutuamente, segundo ele:

Respeitar as crianças é mais do que reconhecer as suas potencialidades no abstrato, é também buscar valorizar suas – realizações - por menores que pareçam diante dos padrões normais dos adultos. Mas, se seguirmos essa linha de raciocínio, algo se destaca. Devemos proporcionar às crianças aquele tipo de ambiente que potencialize seus interesses e talentos que aprofundem seu envolvimento na prática e no pensamento [...] (HAWKINS, 2016, p.93)

Levando em consideração o desenvolvimento das crianças, devemos oferecer um ambiente potencializador e estimulante. Sem os padrões e normas estabelecidos por nós adultos e que de certa forma acabam separando as crianças em classificações que seguem os nossos padrões.

O ambiente escolar deve refletir com constância e com densidade sobre a concepção de criança presente no mesmo, de maneira que fique claro que a criança deve participar de tudo a sua volta. E que as crianças têm sim suas formas próprias de compreender e interagir com o mundo. E dentre essas formas de interagir com o mundo, a interação com outras crianças é fundamental. A interação com outras crianças é o que Corsaro (2011) denomina, como cultura de pares.

A cultura de pares é um conceito abordado por Corsaro baseado em como as crianças interagem umas com as outras e como essa interação é relevante para o desenvolvimento infantil. Segundo Corsaro:

[...] Pelas interações com colegas em grupos de amigos e da pré-escola, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares, na qual conhecimentos e práticas da infância são gradualmente transformados em conhecimentos e habilidades necessários para participar do mundo adulto. (CORSARO, 2011, p.53).

Dessa forma podemos identificar o quanto as crianças participam e são ativas nas interações com o outro, seja esse outro criança ou adulto. Em meio a essa gama de interações, a interpretação do professor é indispensável para esse processo de conhecer as crianças e sua participação em diferentes contextos, Malaguzzi nos conduz a relevância do processo de interpretação na vida docente, segundo ele:

[...] O ato de interpretação é mais importante. Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. Do mesmo modo, seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras. Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas. E, além disso, devem estar conscientes das percepções que elas formam sobre os adultos e suas ações. A fim de ingressar em relacionamentos com as crianças que sejam ao mesmo tempo produtivos, amistosos e excitantes, os professores devem estar conscientes do risco de expressar julgamentos muito rapidamente. Devem ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade. Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático [...] (MALAGUZZI, 2016, p.78)

É através do ouvir as crianças, significando suas vozes que se pode pensar em possibilidades para que os professores possam conhecer a formação produtora da criança. Subsidiando a participação das relações infantis na escola como um processo concreto e não abstrato, mediado pela pluralidade de infâncias e por suas potencialidades.

2.4 A escuta infantil como prática docente

Repensar as práticas pedagógicas no ambiente escolar pode ser fundamental para torna-las mais significativas, para as crianças. A interpretação docente, ainda por Malaguzzi (2016) é fundamental e pode ser um caminho para uma possível transformação do processo educacional. Para que assim, o mesmo esteja comprometido e contribua para a formação crítica e participativa dos educandos de forma geral e especificamente no período da infância e da transição.

O processo de avaliação para a escola ainda está conectado com o que se produz ao final e não com o que se produz ao longo. Além de conhecermos a infância sobre a perspectiva da pluralidade é preciso refletir do mesmo modo sobre a pluralidade da escola. Da necessidade de integração, como exemplo o hábito de avaliar as práticas do cotidiano escolar deve ser um hábito da escola como um todo, não apenas responsabilidade do professor.

Sobre a perspectiva de que a criança deve ser o centro das práticas, tanto na educação infantil quanto no fundamental é essencial que se pense na relação das práticas pedagógicas com a infância ou com as infâncias. Justamente para que a infância seja pensada como um tempo/espaço do desenvolvimento humano essencial, como exemplo da relevância da infância é durante a mesma que alguns marcos do desenvolvimento humano acontecem, o desenvolvimento da linguagem é um exemplo.

Goulart (2006) diálogo com Bakhtin (1992) a respeito do papel marcante da linguagem, segundo ela:

A atividade discursiva permeia todas as ações humanas (Bakhtin, 1992), penetrando nos mais íntimos espaços sociais. Assim, a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas. A linguagem oral em que as crianças e os adolescentes se expressam está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos. Logo, seus modos de falar são legítimos e fazem parte de seu repertório cultural, de vida – são modos de ler a realidade. É a partir desses modos de falar/ modos de ser que o trabalho pedagógico deve ser organizado, de forma que tenha sentido para os estudante. (GOULART, 2006, p.90)

Assim fica claro, o quanto a atividade oral ou discursiva é relevante para a vida humana, dessa forma as práticas pedagógicas da educação infantil e do primeiro ano, devem significar o esse processo nas crianças. A escuta do discurso infantil pode nos levar além das práticas, podem nos levar a muitos outros caminhos. Que nos deslocam de práticas que de

modo geral podem perpetuar a exclusão durante o processo de escolarização, seja das crianças, dos jovens e até adultos.

Durante todo o processo escolar é possível verificarmos diferentes tipos de ruptura dentro da escola, o processo de transição da educação infantil para o primeiro ano, não é o único momento em que talvez se estabeleça uma ruptura de fato. Pois os processos de ruptura podem ser considerados e localizados constantemente na estrutura escolar. A ruptura está presente em diversas etapas da vida escolar, contextualizando essa hipótese, temos o exemplo do sistema de séries. O término de cada ano é significativo para a vida escolar e ainda traz a expectativa do novo e de certa forma pode ser considerado um processo de ruptura anual e constante ao longo da escolarização.

A possibilidade da existência de um processo constante de ruptura entre as etapas da educação básica, especificamente da educação infantil para o primeiro ano do fundamental, faz parte de uma análise específica de um dado momento. Levando em consideração que realmente ao acontecer ou ficar constatada a ruptura pode influenciar ou alterar o desenvolvimento das crianças. Levamos a hipótese de que a infância pode ser vista como uma “ponte”, fundamental para o processo de transição e para justamente contrabalancear esse possível processo de ruptura. E assim, oportunizar as crianças ir e vir de acordo com as suas necessidades e interesses.

É relevante também refletir sobre como o processo de desenvolvimento infantil não é linear. Corsaro exemplifica a visão do desenvolvimento infantil usando como meio a perspectiva linear, “[...] Na visão linear supõe-se que a criança deve passar por um período preparatório na infância antes de poder evoluir para um adulto socialmente competente [...]” (2011, p.36). A concepção linear de desenvolvimento pode ser apontada como uma contribuição desfavorável para a construção de um processo de valorização da infância.

No combate a essa visão de infância como apenas preparação da criança para a vida adulta é preciso compreender que ao distanciar a criança do direito de participar da sociedade e ao silenciar ou não validar as vozes infantis, estamos indiretamente contribuindo para a exclusão social das crianças. A sociedade adulta constrói envolta da criança um universo simbólico, onde a criança é representada através da visão adultocêntrica. Esse simbolismo adulto para com as crianças pode ser construído e validado, principalmente através da negação das crianças como capazes de produzir cultura e produzir principalmente discursos válidos.

O discurso é uma forma de participar da sociedade por isso ainda é comum que os adultos julguem a criança como incapaz de realizar um discurso influente. A escola por sua

vez acaba reproduzindo os processos oriundos da sociedade e valida a suposta incapacidade da criança de produzir discursos influentes. E também não reconhece outras formas de expressão da criança, restringindo assim, as variadas linguagens que a criança é capaz de produzir.

Um conceito fundamental para a reflexão a respeito da capacidade das crianças de relacionar inúmeras linguagens de forma progressiva, individual e coletiva está presente no conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011). Ainda, para ele:

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir seus próprios mundos e culturas de pares. (CORSARO, 2011, p.36).

Ampliar a concepção sobre as inúmeras capacidades das crianças e da infância, então é fundamental! Para a compreensão de que as crianças são participativas e que durante todos os processos vividos por elas, são realizadas construções significativas e interpretações próprias. E que as mesmas partilham entre elas e interagem com diversas infâncias. A transição da educação infantil para o fundamental não é então um processo separado da interpretação das crianças, ele não acontece de forma isolada. Ela apresenta exigências que acabam sendo próprias dessa fase e acaba compreendendo também a diversidade de interpretações realizadas pelas crianças.

2.5 Crianças x alunos

Nas orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos, Kramer compõe as orientações com o seguinte texto, “A infância e a sua singularidade”, e deixa claro que para as crianças não existe fragmentação entre as etapas. Segundo ela:

Educação Infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, 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 [...] (KRAMER, 2006, p.19)

Essa oposição entre as etapas acontece por influência dos adultos e tende a afastar a perspectiva atuante e participativa das crianças, e colocá-las como meras receptoras da cultura escolar. Cultura essa que tem por hábito a visão de domínio do adulto sobre a criança e a tendência de pensar a infância como apenas uma fase de transição sem grandes contribuições para a sociedade, tendo como objetivo maior transformar as crianças em alunos. Desarticulando a cultura infantil, a escola tende a se fechar em uma cultura extremamente

competitiva e voltada para os resultados. Deixando de articular as metodologias e práticas pedagógicas com os saberes das crianças.

Nessa possível desarticulação e até mesmo separação da educação infantil e do ensino fundamental, as práticas pedagógicas podem então estar sendo centralizadas para contemplar apenas os conteúdos, as avaliações e os próprios resultados. O que pode assim estar contribuindo para que as crianças sejam pensadas e compreendidas apenas como alunos da escola, de alguma série e que compõe o processo de escolarização.

A dimensão cultural das práticas pedagógicas e também do respeito à criança, vai sendo suprimida por objetivos que no ponto de vista da escola podem construir o que se espera das crianças, que antes de qualquer instância sejam alunos. Um processo que pode acentuar a distância entre a criança e o aluno e que também valoriza algumas propostas voltadas para a esse processo. Como um exemplo simples, os discursos escritos acabam sobrepondo os discursos orais e isso pode ser notado especialmente durante a alfabetização. Ainda, para Kramer:

Questões como alfabetizar ou não da educação infantil e ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa ensinar coisas. Essa reflexão vale para educação infantil e o ensino fundamental. (KRAMER,2006, p 19e p.20)

Ser alfabetizado, seja quando criança ou adulto, pode invocar novas possibilidades ver e estar no mundo. No caso das crianças quando adquirem a linguagem oral e vão expandindo o seu processo de comunicação, vão conseqüentemente se afirmando como sujeitos. Posteriormente com a alfabetização, ocorre à ampliação da visão de mundo das crianças. As crianças são capazes de interpretar o mundo muito antes do início do processo de alfabetização, porém com a alfabetização essa interpretação é reorganizada. E a posição social das crianças é transformada pela aquisição da escrita e da leitura, o processo de alfabetização e posteriormente a sua aquisição pode-se dizer exerce ou traz uma espécie de “poder” sobre e para os sujeitos.

Entre as reorganizações das crianças pode-se afirmar que não há fragmentações. Para as crianças essa fragmentação e essa oposição entre a educação infantil e o ensino fundamental não acontece, quem determina esse território são os adultos e as instituições. As crianças são envolvidas por questões próprias do seu cotidiano, relacionadas à própria

infância, período de descoberta e de ampliação de significados. Porém é comum ainda que os adultos interpretem a infância como um período de privação, segundo Lobo:

A infância também é interpretada como um período de ausência de responsabilidades, de falta de autonomia ou mesmo de não seriedade. A infância tem sido histórica e socialmente vinculada à ideia de carência, falta e incompletude. Assim, essa interpretação particular da infância impulsionando a ideia de que o universo adulto poderia preenchê-la, completa-la com supostamente o que lhe falta. (LOBO, 2012, p70)

Conhecer a infância ou as infâncias na sociedade, na educação, nas escolas, em diversas instâncias pode ser um meio de afastar essas hipóteses que atrelam a infância a um período de ausência. É preciso considerar e valorizar também os saberes das crianças, pois é através deles, que se pode pensar na construção de uma educação voltada para a emancipação e transformação das realidades. Não só dentro da escola, mas também própria sociedade. As possibilidades de articulação da educação infantil e do ensino fundamental, quando construídas com as crianças e para a infância pode ser então, um período de intensa produtividade da cultura infantil.

Perpetuando reflexões sobre quais são os meios de transformar a escola e as relações que se constituem através da cultura escolar e das ações educativas, integrar todos as etapas deve ser previamente entendido como um caminho necessário, para a promoção de uma educação transformadora. Dissociando a escola de uma perspectiva reprodutiva, que por vezes é engessada pelas demandas da sociedade e que pode acabar reproduzindo as desigualdades. Pensamos na escola como um espaço de construção e não apenas de reprodução, em que as crianças possam ser crianças tão quanto podem ser alunos.

CAPÍTULO 3 O IMPACTO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NAS CRIANÇAS

Motta em seu livro “De Crianças a Alunos – A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” traz uma reflexão sobre o impacto da transição da educação infantil para o ensino fundamental sobre as crianças. A autora acaba modificando o viés da pesquisa que originou o livro, justamente pelo tema da transição ter aflorado em suas observações. Analisar essa relação escola-aluno é um modo direto de entender o papel da escola e da sua organização sobre os sujeitos, aqui especificamente sobre as crianças. Motta reflete a respeito da organização escolar e seu caráter limitador, segundo ela:

A dimensão da organização possibilitou o estabelecimento da forma escolar não mais baseada na relação dual mestre-aluno, mas na do professor com sua classe, característico dos sistemas escolares modernos. Sua invisibilidade é fruto da naturalização das formas de organizar os tempos, espaços e os agrupamentos dos alunos que determinam a ação dos agentes educacionais e limita o pensamento crítico sobre as suas próprias práticas. (MOTTA, 2013, p.91 e p.92)

A organização atual da escola conduz os sujeitos a um processo de invisibilidade, a visão coletiva acaba suprimindo as individualidades. Essa supressão das individualidades pode colocar o coletivo em processo de massificação, de sobreposição as individualidades. O que pode gerar assim, um processo de conformismo em relação ao sistema educacional e até mesmo em relação à formação cultural dos sujeitos. Formação cultural que evidentemente depende da interação com outros sujeitos.

O processo de escolarização acaba integrando as subjetividades e a formação cultural de cada sujeito. Ainda refletindo através da perspectiva de Motta: “O papel da escolarização pode ser pensando então como fornecedor significativo na configuração desse sujeito cultural [...]” (2013, p, 68). Como fornecedor significativo a escolarização é um elemento ativo e constante na formação do sujeito cultural.

Na construção dessa formação cultural, os sujeitos convivem com normas e padrões sociais que interferem na escola. Afinal, a escola não está à margem da sociedade, pelo contrário ela é reflexo da sociedade e acaba sendo extensão da mesma. Devido à diversidade de sujeitos que compõe a sociedade, essa diversidade de sujeitos também se faz presente na escola. Na existência de variados sujeitos temos a construção de variadas escolas, o que torna cada escola única.

Dessa forma o tempo todo a escola está sujeita a normas, as leis responsáveis pela educação são um exemplo de interferência, pois integram as políticas públicas para a educação e acompanham as regulamentações. E por conseguinte todas essas questões são intervenções que se ligam à educação e a escola em si. Existe um espaço tênue de relatividade entre a norma ou lei, e entre as reações que podem ser estabelecidas no cumprimento de ambas. Esse espaço traz também consequências para os alunos sejam crianças, adolescentes ou até mesmo adultos.

Com isso a educação como um todo e algumas escolas podem acabar sendo ambientes autoritários e que reforçam práticas desse cunho. A reprodução de um ambiente autoritário acaba evidenciando aos alunos, um processo educativo voltado para a submissão. A educação crítica baseada no diálogo acaba não tendo espaço e é substituída por uma educação fiscalizadora. Que pode servir de instrumento social para reprodução das desigualdades.

A competitividade da sociedade que é externada na escola, e que é representada através do sucesso e do fracasso escolar, pode ser também considerada como mais um fator de separação da educação infantil e do ensino fundamental. Com a premissa de que através da transição ou término da educação infantil, a criança possa assim se afastar da infância, uma fase considerada por muitos ainda como “inferior”. E o afastamento é concretizado justamente na transição, quando a criança chega ao primeiro ano, naquele momento aconteceria de fato a escolarização.

A educação infantil por sua vez, também não está livre de um processo de escolarização que pode ter o intuito de apenas preparar a criança para o primeiro ano. Essa preparação e até mesmo antecipação acaba tendo como objetivo encerrar o ciclo da educação infantil e instalar previamente uma suposta “rotina” do primeiro ano. Dessa forma o ensino fundamental do mesmo modo pode servir a uma proposta voltada para o ensino tradicional, sem a presença do lúdico, constituído de forma rígida, o que também é impactante para as crianças. Assim, é claro que ambas as etapas podem se prestar a separar infância e criança, com isso as crianças são impactadas por diversos contextos.

É preciso salientar que o ambiente do ensino fundamental na maioria das vezes já se presta a esse papel através de uma organização dos espaços de forma tradicional, com muitas mesas, cadeiras e de certa forma acaba propiciando um ambiente mais enrijecido. Porém a educação infantil pode agir também enrijecida e mesmo assim não estar em evidencia, ou melhor, acaba sendo mascarado o processo rígido em algumas propostas da educação infantil. Através de uma organização que supostamente promove um espaço mais flexível, mas que na

verdade pode se prestar as práticas que segregam a infância. A premissa é que educação infantil e ensino fundamental igualmente, podem silenciar a infância e as crianças.

A escuta das crianças como metodologia para a promoção da igualdade e também da participação infantil não tem espaços em organizações com pensamento rígido em relação ao processo escolarização. Não há espaço para a centralização do processo de aprendizagem na própria criança, pois a necessidade de avaliar a prontidão intelectual e a promoção para séries seguintes, são aspectos mais valorizados nesse processo.

A organização das escolas, dessa forma serve a um propósito oriundo da sociedade e que normatiza a estrutura capitalista. Para Kramer isso acontece em função da relação autoritária que a sociedade reproduz dentro da escola:

A escola autoritária desempenha a função social de reprodutora da estrutura social de classes da sociedade capitalista; a reposição dos filhos no lugar dos pais é percebida como resultado “natural” do desempenho escolar, e não das posições prévias ocupadas por estes na sociedade e no sistema de produção. Os alunos portadores de padrões culturais “adequados” progredem no sistema escolar e alcançam as posições almeçadas, devendo-se o seu sucesso ao esforço e ao mérito individuais; os que não possuem tais padrões falham e aprendem a assumir as causas do fracasso quer como culpa individual quer como carência do seu meio. Assim, “a discriminação que se processa na escola é vista como algo natural, e não como socialmente determinado.” (KRAMER, 2011, p. 41 e 42)

Essa relação autoritária a qual Kramer se refere acaba sendo naturalizada dentro do ambiente escolar através da ótica do disfarce e que pode ser também mantida através de políticas públicas. Em seu livro “A política do pré-escolar no Brasil- A arte do disfarce”, ainda para Kramer, ela realiza um debate histórico sobre a pré-escola e seu início no Brasil e deixa claro o caráter compensatório da mesma em relação às defasagens educacionais das crianças brasileiras.

A defasagem educacional em nosso país pode estar relacionada a diversas vertentes e está profundamente interligada com os interesses de cada período da história brasileira. Dentre essas vertentes o acesso à escola não favorecia a população em sua maioria, hoje o acesso é garantido. Depois do acesso tivemos um período de altos índices de evasão escolar, pois só a democratização do ensino não garantia a continuidade dos estudos em nosso país.

Hoje com a modificação do ensino fundamental de oito anos para nove anos é possível estabelecer uma associação da postura compensatória, existente lá nas primeiras pré-escolas no Brasil, como a implementação do ensino fundamental de nove anos. Visto que em suma não temos como garantir que essa mudança foi ou é positiva, essa modificação pode estar

contribuindo, assim como as outras medidas já realizadas, para a manutenção da escola autoritária e também para a naturalização do fracasso escolar.

Segundo Lobo, a lei responsável por essa mudança tem como principal objetivo incluir especificamente as crianças pertencentes aos setores populares:

Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos. Com a aprovação dessa lei, espera-se que mais crianças sejam incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas que se encontram nos setores populares, já que grande parte das crianças de 6 anos pertencentes às classes mais privilegiadas economicamente já se encontram há algum tempo incorporada na educação infantil ou na 1ª série do ensino fundamental. (LOBO, 2012, p.75)

Dessa maneira a inclusão das crianças como seis anos no ensino fundamental e a extensão do mesmo, podem ter impactos para a sociedade como um todo. E um dos principais impactos, pode estar afetando diretamente as classes populares, pois garantir um maior tempo de escolarização para as crianças das camadas populares, será esse o principal objetivo?

A infância e as próprias crianças podem estar sendo colocadas à disposição de interesses que em sua maioria não são interesses que surgem das vozes infantis e sim das vozes adultas. A perspectiva de um olhar voltado para a infância e suas necessidades pode ainda estar distante e pode também estar sendo sobreposta por uma visão de educação com caráter apenas estrutural.

O diálogo então na maioria das vezes entre as etapas pode não acontecer, pois ambas então voltadas apenas para as suas estruturas de forma individualista e se fecham uma para a outra. E as margens desse processo encontram-se às crianças que ficam no meio dessa relação de interesses e pressupostos, sofrendo com os impactos da organização estrutural de cada etapa e com práticas que não priorizam o diálogo.

As necessidades das crianças podem ser postas de lado diante das atribuições do cotidiano de ambas as etapas. Contrapondo essa separação entre etapas, Lobo dialoga com Kramer, através da perspectiva de que tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental são indissociáveis. Ambos contribuem para a formação das crianças como sujeitos sociais. Lobo cita Kramer para elucidar o diálogo entre etapas:

Para isso é preciso garantir que as crianças sejam entendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e também no ensino fundamental, e que saibamos ver, entender e dialogar com as crianças como crianças e não apenas como estudante. (LOBO, 2012, p.77 *apud* KRAMER, 2006, p.20).

O diálogo então entre as etapas pode ser entendido como uma necessidade social e real dentro de cada escola. Pensar em uma escola que valoriza e tem o diálogo presente, seja na transição da educação infantil para o fundamental ou em outras situações, contribui para a uma escola mais democrática. Oportunizando o desenvolvimento de sujeitos mais conscientes e comprometidos com os processos formativos.

Respeitando na íntegra os saberes das crianças e mais ainda o que elas têm a dizer, temos um argumento precioso na busca por construir processos educativos mais democráticos. Porque as crianças dizem, seja por palavras, por gestos, por representação gráfica e uma série de outras expressões. E cabe ao mundo adulto essa valorização e mais ainda a validação das formas de expressão infantil.

3.1 Antecipação do fracasso e silenciamento das crianças

O atual modelo de ensino fundamental possibilita a seguinte reflexão: essa organização do ensino fundamental de nove anos pode estar contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais no âmbito escolar? Em particular para as crianças que se encontram no período de transição da educação infantil para o primeiro ano. Esse grupo de crianças pode estar vulnerável nessa passagem tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental? Sendo assim esse momento pode estar sendo automatizado, através de práticas mecânicas e quantitativas.

Esse impacto na organização do ensino fundamental e na transição da educação infantil para o primeiro ano podem contribuir para uma possível “antecipação” do fracasso escolar e perpetuação do silenciamento da infância? Silêncio que já é comum no período da infância e também em várias fases da escolarização. A falta de articulação pode influenciar, sobretudo no processo de aprendizagem das crianças e contribuir para altos índices de reprovação na educação básica e até mesmo para a evasão escolar.

A escuta das vozes infantis nesse período ainda não é percebida como fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças. A desvalorização desse processo de escuta apenas legitima a educação como um ato conservador em que o aluno apenas recebe a transmissão dos conteúdos. Já a valorização da escuta da criança pode contribuir para a infância e para a

transição de maneira em que ambas podem ser pensadas a partir das diversidades, afinal cada criança é um ser único e cultural. E as experiências e vivências de cada criança são próprias da diversidade dos meios sociais de cada uma delas e acabam se integrando na escola.

A escola normatiza a idade como um dos elementos de organização do sistema de séries e os conteúdos (que do mesmo modo tem fins organizativos). Dessa forma esses dois elementos (idade e conteúdos) integram a estrutura da escola e dos alunos, sejam crianças, adolescentes ou até adultos. A estrutura de idade/conteúdos também pode ser associada a ações que simplesmente controlam o desenvolvimento da criança de forma linear. Esse direcionamento acontece tanto na educação infantil quanto no primeiro ano do ensino fundamental e pode pressionar as crianças para execuções direcionadas apenas para cumprir ou atingir a idade/conteúdo, o que pode ser limitador.

Existe assim uma tendência ao isolamento entre as etapas, como se uma não tivesse nada a contribuir com a outra. Fossem apenas etapas pelas quais as crianças tem que passar, dessa forma no primeiro ano do ensino fundamental, o fracasso escolar pode começar a ser concebido, ou seja, começa a ganhar forma na visão principalmente dos adultos e até das crianças. Pois a expectativa em volta do primeiro ano pode ser notada no ambiente escolar e no ambiente externo, é comum a expectativa dos professores e pais, principalmente no que tange a alfabetização. Porém é comum também que em pré-escolas destinadas à preparação para o fundamental sejam realizadas cobranças que podem acentuar ou antecipar de igual forma o fracasso escolar.

A organização escolar diretamente conectada com a sociedade pode transmitir noções pré-estabelecidas e pode contribuir para que os sujeitos sejam enquadrados de alguma forma. Segundo Motta a organização da sociedade interfere nos sujeitos:

A forma como espaço e tempo são administrados em nossa sociedade vai configurar uma dada forma de ser e estar no mundo. A escola e suas práticas tem papel fundamental na estrutura desses eixos subjetivos. A própria idade é um referente fundamental do tempo que é apropriado pelas práticas escolares como elementos organizadores. (MOTTA, 2013, p.118):

A administração da sociedade em diversos espaços, inclusive na educação, tem reflexos nas escolas, nos sujeitos e no todo. E em meio a todos os reflexos é claro que os sujeitos participam desses variados processos, e é claro também que existem consequências. Como exemplo de consequências, a antecipação do fracasso escolar e o silenciamento dos sujeitos, em especial das crianças, antecede a escolarização, vem da sociedade.

Pensando na educação infantil como um espaço organizado em primeira instância pela sociedade, a mesma tem características próprias e que a difere no ensino fundamental ou que a aproxima do mesmo. Por isso que com determinadas influências da sociedade a educação infantil pode também servir ao fracasso e ao silêncio das crianças.

A associação do ensino fundamental como o único responsável pelo fracasso escolar não pode ser uma afirmação verdadeira, pois ambas as etapas podem contribuir nesse processo. Não se pode generalizar ou criar um padrão sobre os diversos tipos de trabalhos desenvolvidos na educação infantil ou no ensino fundamental, ambos podem contribuir para algum tipo de exclusão das crianças. Criar o estereótipo de que as práticas desenvolvidas na educação infantil seriam a “salvação” das crianças e da infância, simplesmente pela suposta liberdade que a educação infantil aparentar ter, não é um parâmetro.

Norteados o trabalho da educação infantil temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como os seguintes objetivos e como as seguintes propostas pedagógicas para essa etapa do desenvolvimento infantil:

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, a liberdade, a confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

As Diretrizes, propõe que a educação infantil seja um espaço que proporcione as crianças se desenvolverem com interações em grupo e com relações interpessoais pautadas nas necessidades das crianças. Dessa maneira é preciso que professor do primeiro ano, ao receber as crianças oriundas da educação infantil e com um quadro de práticas anteriores vividas durante a mesma, as considere. E para as que não são oriundas da educação infantil, as práticas devem ser pensadas compreendendo as necessidades de cada criança.

Com o diálogo sendo presente nessas duas etapas da educação básica, podemos assim pensar na construção de práticas significativas para as crianças em ambas as etapas e centralizar o processo nas mesmas. Não esperamos que essa criança/aluno simplesmente esvazie as suas vivências ou que as isole diante das exigências da educação infantil ou do primeiro ano do ensino fundamental.

3.2 O lugar da infância na educação infantil e no ensino fundamental

O encontro com a cultura infantil é fundamental em ambas as etapas e Nascimento enfatiza essa necessidade, para ele:

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e nos espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos que ali estão em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela é produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que a cerca, quanto pela mediação do adulto. (NASCIMENTO, 2006, p.30)

O encontro com a cultura infantil então é primordial para a sociedade e para a educação, e deve ter por base a ação da mediação do adulto. Acreditando que a criança é um sujeito que tem necessidades do seu tempo, tempo esse, em que a criança é capaz de se expressar e significar as diferentes realidades. Sejam essas, realidades do seu meio social ou realidades do próprio sistema escolar, temos através das crianças de seis anos, a oportunidade clara de encontro com o lugar da infância na sociedade, na educação e na escola. Para Lobo:

Refletir sobre a entrada da criança de 6 anos no ensino fundamental, atualmente estendido para nove anos, é refletir sobre o lugar da infância contemporaneidade e, também, sobre o entendimento do currículo e da proposta pedagógica a serem elaboradas pelos profissionais das instituições de educação infantil e das instituições de ensino fundamental, para atenderem a essa nova realidade [...]. (LOBO, 2012, p.69)

É na infância presente tanto na educação infantil quanto no primeiro ano do ensino fundamental que podemos encontrar um espaço de validação da cultura infantil e de transformação através da perspectiva da escuta sensível das vozes infantis. Com o conhecimento de que as crianças são sujeitos, sujeitos de voz, capazes de conhecer e validar as realidades que as cercam. E conseqüentemente o cotidiano da escola, das práticas pedagógicas que vivem na escola e mais ainda das relações que se constituem.

A escola não deve isolar a infância como pertencente a uma ou outra etapa, tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental são responsáveis por proporcionar vivências e experiências para a infância, que são significativas. E nada é mais significativo e legítimo que o compromisso de garantir o direito de expressão das crianças. Garantindo assim, a expressão

das vozes infantis na transição, justamente por compreender a presença da infância em ambas as etapas.

O estudo de caso com inspiração etnográfica é a proposta metodológica para o estudo da infância no processo de transição entre as etapas. A relação com a etnografia é parcial devido ao tempo disposto para a construção das observações de campo. O estudo de caso foi adotado por ser uma perspectiva que permite interações com as pesquisas do tipo etnográficas, porém mesmo com o fato das metodologias interagirem, cada uma tem suas especificidades.

É preciso reconhecer os espaços de interação e também de especificidades nas práticas utilizadas por ambas. Para André, “O estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula” (ANDRÉ, 2016, p.30).

No caso da presente pesquisa será realizado o estudo de caso descritivo de uma determinada escola, analisando a transição da educação infantil para o ensino fundamental, sendo a infância o norte desse processo. E as vozes infantis são o caminho para a construção das hipóteses. Qual lugar da infância no processo de transição?

3.3 As crianças e o campo

As crianças ocupam o lugar de sujeitos da pesquisa e a escola é o campo efetivo desse estudo de caso com inspiração etnográfica. A transição da educação infantil para o ensino fundamental e a observação do cotidiano da escola são componentes desse estudo. A inspiração etnográfica se aproxima da necessidade de ser pensar na infância e na cultura infantil como bases do cotidiano da transição entre etapas. A perspectiva de realizar uma descrição cultural das crianças na pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental são elementos que se entrelaçam. Ainda para André, existem algumas bases para que a pesquisa em educação tenha aportes etnográficos:

Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. (ANDRÉ.2016, p. 28)

Essas técnicas podem trazer possibilidades de reflexão a respeito do cotidiano e do contexto da educação infantil e do primeiro ano. Então observar as crianças em sala de aula ou em outros ambientes da escola faz da escola o campo principal de observação dessa pesquisa de inspiração etnográfica.

A observação de inspiração etnográfica participativa tem como foco a interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, sendo um meio de subsidiar as observações a respeito das crianças e o cotidiano escolar. Sejam essas observações através da fala, do corpo, dos gestos, desenhos e por diversas formas de linguagem que as crianças utilizam para se constituir como sujeito no ambiente escolar.

Deste modo observar e participar das criações das crianças, tem relação direta com a perspectiva de uma escola capaz de contribuir com a formação de sujeitos criativos. A escola pode e deve ir muito além de proporcionar a formação apenas por meio de conteúdos. Segundo Rocha:

Entendemos que toda relação social, implica considerar nas suas intenções todo o conjunto de dimensões que a constitui. Ignorar essa complexidade social e sua interferência no processo educacional pedagógico gera ações que levam à subalternidade e à rotulação pejorativa de conhecimentos e práticas, distantes da possibilidade de realizar um trabalho educativo de cunho emancipatório. (ROCHA, 2014, p.378)

Levando em consideração a complexidade das relações sociais que acontecem no ambiente escolar e que essas relações têm e são interferências no processo educacional, observar e interagir com as crianças é um caminho para a construção de hipóteses e de um trabalho voltado para a educação emancipatória.

Encontrar pontos significativos para a escola no seu cotidiano, especificamente nas vivências do contexto da infância durante a transição pode ser um meio de evitar possíveis rupturas nesse processo. No sentido de dialogar entre as etapas de ensino e com o processo de escolarização, de forma que o mesmo seja pautado em reflexões sobre as continuidades das aprendizagens e não sobre fragmentações.

Com ênfase nas crianças é preciso pensar em como a infância é vista e pensada na sociedade e especificamente na escola. É preciso estar sensível à infância para que assim, as crianças estejam seguras e possam interagir com o pesquisador, podendo se expressar com liberdade. Dialogando com as percepções de André, o pesquisador deve ser sensível, para ela:

Sensibilidade é outra característica frequentemente mencionada quando se fala nas qualidades necessárias ao pesquisador que escolhe a abordagem qualitativa. Ele precisa usar a sua sensibilidade especialmente no período da coleta de dados, quando deve estar atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo o contexto que está sendo estudado. Além disso, ele também vai ter que recorrer às suas intuições, percepções e emoções para explorar o máximo possível os dados que for obtendo. Mais ainda ele terá que manter uma constante atitude de vigilância para detectar e avaliar o peso de suas preferências pessoais, filosóficas, religiosas e políticas, no decorrer de toda investigação. (ANDRÉ, 2016, p.60)

A construção desse pesquisador sensível perpassa a escuta das crianças, sendo crucial para a coleta de dados. Conhecer o que dizem as crianças sobre a infância dentro da Escola Amarela durante o processo de transição é objetivo geral dessa pesquisa. A infância perpassa as etapas da educação básica e dessa forma as crianças vivem a infância em conjunto com o processo de escolarização.

A escuta da voz infantil, pode ser um meio de evitar ou até mesmo interromper o processo de ruptura ou fragmentação que pode ocorrer entre as etapas. Não silenciar as crianças durante o processo de ensino/aprendizagem pode ser também um meio efetivo de evitar o fracasso escolar, que parece chegar cada vez mais cedo na vida escolar das crianças.

3.4 A educação básica

A educação básica brasileira tem demonstrado interesse por estabelecer uma proposta de formação comum. Essa proposta de formação de uma base educacional comum em todo o país é um referencial que vem sendo pensado por diversas políticas educacionais, na expectativa de elevar os índices. Pode ser visto como uma tentativa de garantir que o processo de escolarização obrigatório no Brasil seja estendido e até mesmo que os índices da educação brasileira sejam melhorados, principalmente em relação a outros países.

Substancialmente as finalidades da educação básica são segundo Libâneo, de Oliveira e Toschi, as seguintes: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (2018, p.344). Assim, a educação básica visa à construção de cidadãos que de alguma forma progridam. E essa progressão pode ser associado ao desenvolvimento de diversas formas, como o desenvolvimento econômico.

É a partir da educação básica que os sujeitos inicialmente têm o primeiro contato com a educação formal, esse contato inicial é estabelecido através das leis, pois é garantido por lei que as crianças estejam na escola. Porém com uma realidade social desigual, no Brasil a educação básica apresenta um quadro de sujeitos muito diversos e que nem sempre iniciam o processo escolar quando crianças. Dessa forma é relevante que educação básica e a formação comum, sejam pensadas pelas políticas públicas, para atender a diversidade de alunos no Brasil.

É comum ainda no Brasil, que os jovens e adultos iniciem a educação básica posteriormente a infância ou retornem para a mesma após evadirem da escola. A educação brasileira acaba apresentando um quadro de distorção série/idade. É preciso pensar sobre a hipótese de que a educação pode e deve promover além de conteúdos, necessita promover igualdade. Promovendo assim, condições para que os sujeitos se constituam como cidadãos de voz e de direito. Segundo Freire, “[...] É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível [...]” (2017, p.28). É através da possibilidade de promover uma educação crítica, que se coloca além dos conteúdos, que a educação básica pode vir a ser, um meio de promoção da igualdade social.

A educação básica apresenta a seguinte divisão: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Integrar essas três etapas por si só já pode ser considerado um desafio. A transição da educação infantil para o ensino fundamental é um exemplo evidente de desafio presente na educação básica e que elucida a necessidade de propostas que subsidiem o diálogo na educação básica como um todo.

Um outro desafio da educação básica, pode estar na desvalorização de uma etapa sobre a outra e mais ainda em relação ao ensino superior. Um professor universitário tende a ser mais valorizado do que os professores que atuam na escola na educação básica. E essa afirmação em suma é validada pela sociedade e acaba sendo parte dos cotidianos das escolas, a escola então acaba ficando inferiorizada em relação as Universidade. Dessa forma notamos a fragmentação e a sobreposição dos saberes.

Na construção de mais reflexões sobre a educação básica, dialogamos com o Plano Nacional de Educação, que dá ênfase a educação básica: “[...] garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.” (2014, p.9). Na descrição do mesmo a educação infantil encontra-se como a primeira meta:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (MEC, 2014, p.16)

O Plano Nacional de Educação quando estabelece a educação infantil como primeira meta dentro de uma ação que visa universalização da mesma, traz consigo uma reflexão direta a respeito da necessidade de promoção da mesma. O que pode nos levar a refletir sobre as contribuições da educação infantil para a sociedade e para a formação de todo sujeito. De forma que a educação básica tenha contribuições das três etapas que a compõe, de maneira mais igualitária. Principalmente por parte da educação infantil, que é uma etapa que ainda exige políticas públicas de democratização.

3.5 A infância

Na correlação do processo de escolarização com a vida humana, pode existir a tendência de pensarmos que esse processo é iniciado na infância. Porém nem sempre esse processo se inicia na infância e existe inclusive a separação dos saberes próprios da escolarização dos saberes do cotidiano, os saberes da “vida”. Essa divisão ou separação é realizada pela sociedade estabelecendo assim, uma dicotomia entre os saberes.

Os saberes propriamente da “vida”, que são aprendidos e construídos nas interações humanas, tendem a ter menor valor perante a ótica do saber institucionalizado. E essa diferença é impactante na vida dos sujeitos, colocando os sujeitos escolarizados em posições socialmente privilegiadas. Porém existem correntes de estudos que colocam os saberes como iguais, afinal os sujeitos também se constituem através dos saberes da “vida”. E esses saberes são influenciados pelos diversos meios sociais aos quais somos integrados e pelas nossas experiências acumuladas.

Os saberes da “vida” são constituídos desde a primeira infância e seguimos com o processo de ensino/aprendizagem ao longo de nossas vidas, na condição de indivíduos em constante aprendizagem. A infância como uma fase socialmente construída pelos sujeitos é bem recente, o que se tinha inicialmente era a fase de submissão. A ideia da infância como fase de dependência foi sendo modificada, afirma Ariés. Para ele:

A ideia de infância estava ligada a ideia de dependência: as palavras *filis*, *vallet* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou ao menos, dos graus mais baixos da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas á infância iriam substituir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados. Um “*petit garçon*” (menino pequeno) não era necessariamente uma criança, e sim um jovem servidor (da mesma forma hoje, um patrão ou um contramestre dirão de um operário de 20 a 25 anos. “É um bom menino”, ou “esse menino não vale nada”. (ARRIÉ, 2017, p11)

Essa condição de dependência posicionava a infância e as crianças em uma condição de invisibilidade perante a sociedade, a idade era um fator condicionante, era uma questão crucial durante a Idade Média. Ainda, para Ariés:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino[...]. (ARRIÉ, 2017, p.6)

Esses apontamentos históricos nos levam a refletir como a criança e a infância, são constituídos através de fatos históricos e das influências sociais. Pensando sobre a perspectiva de a escolarização ser iniciada na infância, é necessário que a escola busque constantes meios de se pensar a respeito da infância dentro e fora da escola. Como essa infância é vista e entendida pela sociedade? Dessa maneira podemos pensar a cerca de como a criança ainda não ocupa o centro desse processo e no quanto esse processo ainda é de domínio dos adultos.

Na construção de um conceito de infância ouvir as crianças é fundamental, por muito tempo a história das crianças é marcada pela perspectiva do adulto sobre a criança e a infância. As vozes infantis não tinham espaço, não tinham representação, afinal a voz é a representação cidadã dos sujeitos. Para Andrade, a criança é um cidadão, “[...] na construção de uma nova conceitualização sobre a infância está é a ideia da criança cidadã, ou seja, a criança forte, competente, inteligente, com direito a voz a ser ouvida; enfim um sujeito de direitos.” (2010, p.67)

Andrade salienta que esse paradigma de criança cidadã é embasado pela construção social da criança forte e participativa, sendo a infância tão importante quanto às outras fases da vida humana. A este respeito, Andrade ainda esclarece:

Esse entendimento da infância rompe com o paradigma da criança frágil, inocente, dependente e incapaz, dando lugar à concepção da criança rica, forte, poderosa e

competente, construtora de conhecimento, identidade e cultura. A criança é reconhecida como um sujeito ativo, competente, com potencialidades a serem desenvolvidas desde o nascimento; sujeito que aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social. (ANDRADE, 2010, p.66 e 67)

Essa perspectiva da criança como sujeito ativo e participativo é uma visão moderna a respeito do papel social da criança, a visão inicial da criança na sociedade foi sendo alterada através de variados momentos históricos. O papel da infância assim, foi sendo alterado, até a presente construção da infância como categoria social, para Motta:

A consolidação da infância como categoria social se deu historicamente pela negatividade, por aquilo que não podia falar ou fazer. A sociologia da infância, por sua vez, veio reafirmar a competência infantil. Outro aspecto de concordância diz respeito a tomar essa etapa como uma transição- o que todas as idades seriam- mas como um período em que os sujeitos seriam atores sociais competentes que se expressariam na alteridade gestacional [...] (MOTTA, 2013, p. 107 e 108)

A infância consolidada como categoria social nos oportuniza assim, afirmar a concretude da competência infantil. E a necessidade de estarmos atentos e cuidadosos para não ceder espaço para possíveis retrocessos que possam vir a atingir a visão de infância e de criança em nossa sociedade.

CAPÍTULO 4 DAS IDEIAS À LIBERAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO

A liberação para a pesquisa na Escola Municipal, denominada aqui por Escola Amarela, foi um caminho sinuoso. Optei por nomes fictícios ao longo do processo de pesquisa, devido a alguns acontecimentos ao longo da pesquisa. Logo após a liberação, me apresentei à escola e me deparei assim, com alguns obstáculos nesse percurso: além das exigências da própria prefeitura, enfrentei certa resistência dentro da instituição escolar escolhida como campo dessa pesquisa.

O caminho até a apresentação foi marcado por tensões. Afinal um elemento “novo” em qualquer rotina ou cotidiano pode gerar desconforto. Algum tempo depois, percebi que uma dessas tensões, estava concentrada na expectativa dos docentes, de que a pesquisa teria como objetivo avaliar as suas práticas. Considerei essa questão um apontamento verdadeiro, indiretamente avaliações vão sendo construídas ao longo de uma pesquisa, a diferença é que os professores não eram as figuras centrais, desse processo.

Nesse caminho percorrido existe além da apresentação do projeto de pesquisa na prefeitura, tivemos a Plataforma Brasil. Ajustar a pesquisa às exigências feitas pela Plataforma acabou atrasando a ida a campo. Outra questão relevante é que algumas instituições só liberam a pesquisa de campo após a liberação da Plataforma. A prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, exige o parecer emitido pela Plataforma, a não liberação da Plataforma e a não emissão desse parecer acaba bloqueando a ida a campo. E, no caso da presente pesquisa, essas tramitações acabaram trazendo mudanças para o cronograma planejado inicialmente para dar início ao trabalho de campo.

O parecer, quando emitido, trouxe uma análise significativa da proposta da pesquisa e dos caminhos metodológicos que foram traçados, contribuindo para o processo. A prefeitura do Rio tem uma portaria específica que regulamenta e normatiza as pesquisas, vale ressaltar o bom atendimento que é realizado pelos responsáveis desse setor, que além das orientações sempre demonstraram interesse na pesquisa e na sua regulamentação, para que a ida a campo fosse liberada.

Um ponto propriamente específico desse processo é que prefeitura após a autorizar o processo de pesquisa, não realiza ou tem algum diálogo com a escola de destino da pesquisa. De modo que a escola toma conhecimento da pesquisa e da obrigatoriedade de receber o pesquisador por meio apenas de uma carta de apresentação emitida pela prefeitura e que garante ao pesquisador o direito de estar no local solicitado para a realização da pesquisa.

Nessa carta, tem o nome do pesquisador ou pesquisadora e alguns dados como: Instituição a que se vincula a pesquisa, o nome da pesquisa e os objetivos da mesma de forma geral, sem grandes especificidades. Essa carta acaba sendo o único meio de apresentação do pesquisador ao campo, sendo de responsabilidade total do mesmo apresentá-la no local.

Devido à recepção e as experiências construídas durante o processo de apresentação ao campo, acredito que seja importante algum outro meio de acolher os processos de pesquisa dentro da rede Municipal do Rio de Janeiro. Não especificamente apenas pautada nas experiências narradas aqui, mas também por acreditar na relevância dos estudos do cotidiano para a sociedade de forma geral. Oliveira afirma que:

Em primeiro lugar, posso afirmar que diferentemente do pensamento hegemônico, que percebe o cotidiano como *espaço-tempo* de repetição e do senso comum, no qual não há reflexão e, portanto, não há criação de conhecimentos, entendo o cotidiano como *espaço-tempo* rico de criações, reinvenções e ações, de tessitura de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores [...] (2016, p.56)

Destacando a relevância dos estudos do cotidiano para a sociedade, principalmente como meio de romper a hegemonia de um cotidiano pré-estabelecido, foi fundamental na construção de todo o processo de pesquisa. Um novo indivíduo no cotidiano da Escola Amarela, trouxe movimentações e assim fica claro a existência de tensões com o “novo”. Dessa maneira assim, se deu minha a apresentação. Permeada por significados que me constituem enquanto sujeito único. O fato dessa rede ser também meu campo de atuação profissional, como PEI (Professora de Educação Infantil), me remete inicialmente à uma perspectiva de pertencimento e esse pertencimento é presente desde as primeiras ideias sobre o tema da pesquisa.

Pesquisar em outro campo que não fosse a rede Municipal do Rio de Janeiro, até foi cogitado como medida extrema para que essa pesquisa fosse realizada. Diante da inércia que algumas vezes afligiu esse processo, a possibilidade de não pesquisar na rede evidentemente ecoou. Porém, rapidamente era abafada pela construção desse sentimento de pertencimento, ainda com base em Oliveira (2016), romper o pensamento hegemônico é um caminho construtivo para reflexões. E assim, essa pesquisa se constituiu tendo como base romper qualquer pensamento hegemônico sobre a proposta aqui apresentada.

4.1 A conclusão da carta de apresentação.

Logo após a emissão da carta de apresentação, é preciso ir à CRE (Coordenadoria Regional de Educação), a qual a escola pesquisada é designada. A rede Municipal do Rio de Janeiro atualmente é dividida em onze CRES, a carta de apresentação então é assinada pelo coordenador de projetos. É preciso ressaltar que diferente do setor específico de pesquisa localizado na Prefeitura do Rio, a compreensão da CRE, sobre o processo de pesquisa é bem limitada. Mesmo de posse da carta, ao me apresentar na CRE, a compreensão de que se tratava da construção de uma pesquisa de mestrado não era clara ou pode-se dizer comum. Não havia integração entre o setor de pesquisa da prefeitura e a CRE.

Desde a recepção, a procura pelo setor correspondente na CRE, pude ouvir de alguns funcionários, a correlação com o convênio de estágios que a rede municipal disponibiliza para diversas instituições de ensino. Ao explicar, algumas vezes, fui questionada sobre a liberação efetiva por parte do setor de da prefeitura. Deixando a entender que pelo menos naquela CRE esse processo de legalização das pesquisas não parecia ser tão comum ou até mesmo divulgado.

Apesar do longo período de espera, até de fato chegar ao coordenador, o mesmo demonstrou interesse pelo projeto. E mais uma vez pertencer a rede contribuiu como esse processo. Na conversa com o coordenador, o fato da minha matrícula ser de 40 horas semanais, gerou a seguinte hipótese: como com essa carga horária a pesquisa aconteceria? Tivemos assim, um diálogo que perpassou não somente a pesquisa como as condições de formação continuada do professores dessa rede.

Definitivamente sair da CRE naquele dia com a carta de apresentação concluída instigou ainda mais esse processo de reflexão crítica e de aproximação Teoria/Prática, que tanto me causa inquietações. Freire (2017, p.24) elucida a respeito da Teoria/Prática: “A reflexão crítica sobre a prática se tornar uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.”

Distanciando a teoria do “blá-blá-blá”, do dizer e não fazer e com certeza também distanciando da prática automática que impede as reflexões e as transformações, a ida a campo traz a oportunidade da teoria e prática dialogarem.

4.2 O primeiro contato com a Escola Amarela

Com a carta em mãos, decidi aproveitar o meu horário de almoço para me apresentar na Escola Amarela. A proximidade da Escola Amarela com a Creche Azul nomeada também por um nome fictício, justificando a estratégia de não identificação dos lugares e pessoas. Essa proximidade entre as duas instituições foi importante na tessitura das relações que se formaram nessa pesquisa.

Aproveitar o horário de almoço nesse primeiro contato com a Escola Amarela foi uma estratégia para não me ausentar ainda mais da minha rotina com a turma de Maternal II em que eu estava atuando na Creche Azul. É importante ressaltar que sendo professora da rede Municipal do Rio de Janeiro e cumprindo a carga horária de quarenta horas semanais, realmente ao cursar o mestrado e atender às exigências profissionais, vivi algumas tensões. A ausência para cumprir as disciplinas e a própria pesquisa de campo, aconteceu com faltas assumidas e descontos no salário. Essa foi a estratégia encontrada para dar andamento ao curso e para não trazer ainda mais desconfortos para algumas relações pessoais.

O PPGEB (Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional) oferece algumas disciplinas à noite, mas ainda não atende totalmente à demanda dos profissionais que atuam em carga horária de quarenta horas. Essa discussão permeia o mestrado profissional, pois muitos profissionais que atuam e cursam o mestrado, não são licenciados para pesquisar. Dessa forma, a minha vida profissional não esteve separada em nenhum momento da produção dessa pesquisa, os caminhos foram traçados profissionalmente e academicamente.

Assim, encaixar as atividades do mestrado na hora do almoço foi uma rotina presente ao longo da pesquisa. Descer e subir a comunidade situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, local em que se localiza a Creche Azul e caminhar até a avenida principal do mesmo bairro, foi uma rotina e propiciou encontros e desencontros com vários sujeitos dessa pesquisa.

Lá estava a Escola Amarela, com seus muros altos e pesados portões fechados. Era por volta das 1h30min, quando toquei o interfone e, por conta do alto barulho de carros e de gente que passava na calçada, foi difícil a comunicação. Porém naquele dia, ainda não venci aqueles portões, pois naquele horário a secretária estava fechada, ou seja, teria que voltar em outro momento. Sai sem entender se eu tinha me feito entender, pois o alto barulho prejudicou a comunicação.

Caminhei de volta para a Creche Azul e fui refletindo sobre a parte burocrática que teimava em impor dificuldades para o andamento da pesquisa. O cotidiano da Escola Amarela ainda parecia distante, pensei nas conversas com alguns responsáveis e algumas crianças que tinham sido da Creche Azul e que agora estavam na Escola Amarela. E fiquei pensando em

como estariam ali naquele novo cotidiano, como teriam se adequado, o que as vozes dessas crianças podiam me falar?

Tendo as crianças como norte, correlacionando também o cotidiano e o processo de escolarização, trago Craidy e Barbosa (2012, p.26) para esse diálogo. Quando as mesmas afirmam que, “[...] participar adequadamente dos processos de escolarização exige das crianças, principalmente aquelas mais vulneráveis, muitas atitudes, comportamentos, referências que não estão presentes cotidianamente em suas vidas.” Assim como as crianças e todo o processo de adaptação que é necessário nas mudanças ou até mesmo para participar do cotidiano, a escolarização exige certos comportamentos. E aquele momento exigiu que eu me adaptasse, mesmo que a contra gosto, só me restava voltar no horário disponibilizado pela Escola Amarela.

4.3 Quando o portão abriu

Quando passei daquele portão, cercado por imensas grades foi a primeira vez que realmente observei a Escola Amarela. Por trás do enorme portão, a primeira sensação foi de aprisionamento, porém a junção de muitas grades ao mesmo tempo, dava uma sensação de liberdade ao local. Caminhei por um longo corredor e no final desse corredor, me deparei com mais uma grande grade. Essa grade separa o corredor do pátio da escola e a quadra.

Nesse caminho reparei na condição estrutural da escola, as paredes necessitam de pintura, a quadra da escola tem um bom tamanho, porém também está bem deteriorada. Ainda do lado externo da unidade, quando esse último portão se abriu, fui encaminhada por outra funcionária até a secretária. A Escola Amarela atende da pré-escola até o nono do ensino fundamental.

Estou longe da realidade das escolas, desde que assumi o cargo de PEI. E logo senti a diferença, de estar em uma escola, pois estou mais conectada com o cotidiano das creches. Logo observei a diversidade de sujeitos que permeavam aquele espaço. Vários grupos conversando e interagindo, as vozes se misturavam o horário era um pouco depois da hora de entrada do primeiro turno. Uma agente de educação, encaminhou alguns grupos para as suas devidas salas e outros permaneciam sem dar atenção, a solicitação da mesma.

Acostumada com as crianças menores com o choro, com as frases menos estruturadas devido a construção da linguagem ou pelos gritos de agitação devido a alguma situação.

Observei outro tipo de linguagem oral e até mesmo corporal, o uso de variadas gírias, situações de afetividade como abraços e muitos cumprimentos entre os adolescentes. E nesse caminho algumas crianças corriam volta e meia se esbarrando e sendo advertidas com frases como essas: – Ô menor... Tá vendo a gente não?! – Qual foi pirralho?! – Menor vacilão!

Essas crianças que corriam estavam sem aula naquele dia, a agente educadora explicou que eram de uma turma do primeiro segmento do ensino fundamental e que a professora da turma havia faltado. A agente de educação mediante a minha inquietação rapidamente explicou que a escola evita misturar os alunos pequenos com os maiores, mas que naquele dia por conta da falta de mais de um professor os alunos acabaram se misturando. E que a direção assumi as turmas quando não tinham aula.

Ainda na companhia da agente, a mesma, teve a ideia de me apresentar à coordenadora da escola que naquele momento estava passando pela porta da secretária. Na verdade, ao que me pareceu é que a agente não compreendeu o que de fato eu fazia na escola e ao ver a coordenadora me encaminhou. Acabei aguardando, pois ela estrou na secretária, então resolvi sentar em um banco e observar mais o local.

Sentei e fiquei observando a escola e rapidamente os murais me chamaram atenção. Os dois murais a minha frente, eram confeccionados por adultos e sem nenhuma contribuição das crianças. Um dos murais continha um cartaz da Campanha da Fraternidade 2019, o tema era o seguinte: Fraternidade e políticas públicas. Em volta desse cartaz foram coladas algumas palavras como: solidariedade, amor, dignidade, educação, justiça, caridade, partilha e liberdade.

O segundo mural também produzido por adultos, diga-se de passagem, estavam ambos muito bem confeccionados, continha uma cruz bem desenhada, com uma faixa que envolvia a cruz e dava a impressão de alto relevo. Em baixo da cruz, uma ovelha bem desenhada e pintada. E em letras grandes a seguinte frase: Celebramos a verdadeira Páscoa! Jesus. Os dois cartazes foram bem impactantes, pois ambos abordavam a religiosidade dentro da escola e direcionavam para uma religião especificamente, a religião católica.

De acordo com o artigo 33 da LDB, o ensino religioso nas escolas públicas deve respeitar fundamentalmente a diversidade cultural religiosa presente em nosso país. O impacto causado pelos murais acabou sendo mais um elemento importante para o trabalho com o cotidiano da Escola Amarela. Um pouco depois descobri que a escola tem um professor de religião, mas não tive contato com ele, pois os nossos dias não coincidiam e também descobri que ele não era o autor dos murais.

Outra informação relevante é que essa data em que me apresentei na Escola Amarela estava perto do feriado da Páscoa. E em uma das minhas visitas, observei a parceria da escola com uma Igreja Católica situada no entorno. Havia um grupo da pastoral dessa igreja que atuava nessa escola. E esse mesmo grupo foi o responsável por atividades relacionadas à Páscoa naquela unidade. Houve uma comemoração e celebração da Páscoa e algumas crianças apresentaram uma música católica para os responsáveis em comemoração, a participação era facultativa, mas foram incentivadas pela escola.

Pouco tempo depois a coordenadora saiu da sala da direção e me conduziu a sua sala de forma animada e receptiva, antes que eu pudesse falar e explicar o motivo da minha presença na escola. Ela perguntou em qual era a turma do meu interesse em estagiar e de que instituição eu vinha. E assim mais uma vez foi levantada a hipótese da minha presença estar relacionada ao processo de estágio. Confirmei assim a minha hipótese de que CRE não informava a escola sobre a realização do processo de pesquisa na unidade. E que era a primeira vez que a escola estava recebendo uma pesquisa, esse primeiro diálogo com a coordenação aconteceu durante um bom tempo.

Descobri que a coordenadora havia confeccionado os murais, notando meu olhar atento sobre os mesmos, contou com entusiasmo que havia desenhado e pensado na organização. Segunda ela o mais importante era trazer uma mensagem religiosa para dentro da Escola Amarela, pois em seu diagnóstico, isso era um déficit na vida dos alunos. E com naturalidade a mesma expôs sua religião, acabei ficando desconfortável com esse assunto por várias questões pessoais e procurei encerrar a conversa. Voltando a conversa para a proposta da pesquisa.

Quando fui explicando passo a passo sobre o que de fato eu estava fazendo ali, principalmente explicando que não se tratava de um estágio, que eu também pertencia a rede e que a creche em que eu atuava era bem perto da Escola Amarela, o diálogo foi bem esclarecedor. Pesquisar naquela unidade parecia um processo distante naquele cotidiano, porém a discussão do fazer ou a ação de pesquisar, com certeza construiu para a naturalização desse processo.

Naturalização, principalmente para que a pesquisa não fosse pensada ou apenas associada a um instrumento de avaliação. Nesse contato inicial com o cotidiano da Escola Amarela, essa foi à percepção de pesquisa latente, que o grupo demonstrou acreditar. Pesquisa como meio ou método de avaliação. Usando da sensibilidade defendida por André (2016, p.61), pude me abrigar no seguinte pensamento: “O uso da sensibilidade na fase de coleta significa, por um lado saber ver mais do que o óbvio e o aparente.”

E assim, através da perspectiva de André (2016), acredito que o pesquisador deve ser sensível diante dos variados processos que podem se desenrolar durante a ação de pesquisar. Apresentei os diversos aspectos e pretensões da pesquisa para a coordenadora, a mesma realizou diversas anotações e me explicou que apresentaria para os professores e mais ainda especificamente aos professores dos grupamentos que eu pretendia acompanhar. Dessa forma os professores teriam a oportunidade de escolher participar ou não, através de uma construção de e para o diálogo.

Confesso que achei essa sugestão a melhor forma de estruturar uma parceria, através da democracia, esperando que os sujeitos participassem por vontade própria e interesse. Mas também confesso que fiquei receosa com a possibilidade de nenhum professor demonstrar interesse em colaborar. Cogitei a hipótese de ter que retornar a CRE para uma possível intervenção caso não houvesse voluntariado, pois não cogitei pensar em outra escola para a pesquisa de campo.

A Escola Amarela foi acima de tudo escolhida como campo, pois a hipótese principal dessa pesquisa foi construída a partir da ligação existente entre a escola e a Creche Azul. A questão da infância e da transição, da educação infantil para o ensino fundamental emergiu principalmente da observação das crianças da Creche Azul, saindo da creche e indo para a pré-escola em uma escola com educação infantil e com ensino fundamental. Assim, pesquisar na Escola Amarela foi fundamental, mesmo com a carta da CRE, esse diálogo inicial deixa bem claro que as relações dependiam de todo um contexto e cotidiano próprio. E que a responsabilidade da construção dessa relação era extremamente pessoal e podia depender de tantas circunstâncias. Nesse início, o desenvolvimento da pesquisa está diretamente vinculado aos sujeitos daquele cotidiano.

A coordenadora me mostrou o quadro de turmas pela manhã e pela tarde, minha preferência para realizar a pesquisa era o turno da manhã. No turno da manhã existiam três turmas de pré-escola e duas turmas de primeiro ano, meu objetivo era estar semanalmente na escola e que a vivência nas duas etapas era imprescindível. A educação infantil e o primeiro ano se completavam nesse processo.

Acertamos que eu voltaria na semana que vem logo após um centro de estudos parcial da rede municipal que oportunizava aos professores, coordenação e direção estarem juntos, para estudos e temas gerais do cotidiano da escola. E assim, a coordenadora poderia realizar essa ponte e apresentar a proposta, com muita disponibilidade ela me levou para conhecer a diretora e os funcionários da secretária.

Novamente relatei o objetivo da pesquisa na Escola Amarela e mais uma vez a perspectiva da realização de estágio foi cogitada na conversa com a direção e com os outros funcionários da secretária. Nenhum sujeito presente naquele diálogo cogitou a possibilidade de se tratar de uma pesquisa de mestrado. Para a grande parte dos sujeitos, como já mencionado no texto, pesquisar estava relacionado a algum tipo ou processo de avaliação.

Um aspecto interessante levantado pelo grupo que participava daquele diálogo foi a relação de pertencimento a rede pública municipal do Rio de Janeiro. Ouvi de alguns sujeitos a mesma frase: – A então você já sabe a realidade do município! Essa frase foi impactante, por ter sido dita por mais de uma pessoa e também por trazer à perspectiva de uma realidade estática. A sentença de algo que não pode ser transformado, o conformismo e homogeneização de uma realidade. Realidade condenada pela maioria ao fatalismo.

Trazendo Freire para esse diálogo, diante da passividade do grupo, é possível pensar na presença constante de uma educação de cunho bancário e que limita o educando e o educador. Para ele: “[...]ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada no mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo [...] (2016, p.112)”. E dessa forma, a escola acaba produzindo mais imitações do mundo, do que propriamente transformações do mesmo. O primeiro contato então com os sujeitos da Escola Amarela foi permeado por algumas construções de hipóteses e sobre tudo pela construção de expectativas em relação aquele cotidiano.

Oliveira analisando a relevância macro do cotidiano conversa com Alves (2001, p.26) sobre a integração do cotidiano em seus diversos aspectos. Segundo Oliveira:

[...] tudo que integra a vida cotidiana deve ser considerado relevante para a pesquisa. Superar a ideia de que apenas aquilo que pode ser classificado, organizado, enquadrado serve como dado de pesquisa e mergulhar na complexidade da vida, buscando captar seu dinamismo, seus enredamentos, seus pequenos acontecimentos tornam-se meios fundamentais para o encontro do imprevisível, do incontrolável, do diverso, do singular que fazem parte da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2016, p.94 *apud* ALVES, 2001, p.26)

É nessa busca por me integrar ao cotidiano da Escola Amarela que nesse primeiro contato aguardei ansiosa por saber em qual das turmas de pré-escola e de primeiro ano, diretamente a pesquisa aconteceria.

4.4 Expectativas

Seguindo o planejamento de estar uma vez na semana na Escola Amarela, após o feriado prolongado da Páscoa, meu retorno acontece em um centro de estudos parcial. O horário das crianças nesse dia é reduzido, o que conseqüentemente acaba gerando uma menor frequência de crianças. Esse processo também acontece na Creche Azul.

Esperei a coordenadora chegar para finalmente saber de fato em qual das turmas de pré-escola ou de primeiro ano, a pesquisa seria realizada. Aguardei no corredor da entrada principal, na passagem que leva às crianças a escada que dá acesso às salas. Bem na passagem, pude notar o entusiasmo de uma criança e passei então a observá-lo. Algumas professoras aguardavam as crianças e conforme elas estavam chegando acontecia à formação da “famosa” fila, tão presente nas escolas.

A professora dessa criança que eu observava, pediu então para que ele aguardasse, pois ela iria à sala dos professores antes de subir. Ele então, senta do meu lado e a sua postura de felicidade me convida a interagir, resolvo perguntar o motivo de tanta felicidade:

Pesquisadora: – Está feliz?

Criança : – Sim, bem feliz?

Pesquisadora – Mas por que está tão feliz?

Criança: – Hoje só tenho eu e a tia Vermelha. Sem nenhuma gritaria. Ela vai ser só minha! Vou aprender tudo! (informação verbal)

A professora Vermelha, serve ao propósito, assim como o nome das escolas, de não revelar as identidades ao longo da pesquisa e optar por nome de cores, é uma opção bem pessoal. Sempre gostei de pensar em como as cores transformam o mundo e em como simplesmente são únicas. Dei um sorriso para a criança e fiquei refletindo, a respeito daquele diálogo que tínhamos estabelecido. A professora ao retornar deu uma risada para ele e os dois seguiram conversando. Ali estava uma criança pouco mais velha, que a faixa etária de interesse desse estudo. Uma série a mais que as crianças que estavam matriculadas no primeiro ano. É relevante ressaltar que o primeiro ano, tem crianças com seis e sete anos. Então aquela criança poderia estar no primeiro ano do ensino fundamental e pertencer ao grupo de estudo dessa pesquisa.

Esse momento me fez refletir sobre a importância de considerar, os diálogos sem intencionalidade prevista nessa busca pela infância na Escola Amarela. A capacidade infantil às vezes pode passar despercebida em meio ao cotidiano, principalmente nos diálogos sem intencionalidade aparente. Todavia esses diálogos integram esse cotidiano e o seu dinamismo, sua essência devem ser valorizados.

Essas observações paralelas ao meu objetivo de estudo são parte desse cotidiano da primeira infância na Escola Amarela e embasam a concepção da criança como sujeito participante do mundo e principalmente na escola. O diálogo com essa criança demonstra a visão de escola construída por ele, à relação com a professora e contribui significativamente para a reflexão do papel do professor. Nascimento no artigo, “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental” elucida as relações da criança e do professor, segundo ela:

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola. (NASCIMENTO, 2006, p. 31)

A narrativa dessa crianças é um modo próprio de ver e sentir o cotidiano da escola. Apropriado de pensamento crítico, ele avalia indiretamente as práticas da professora e também a dos outros sujeitos, de sua convivência. De alguma forma a professora desperta uma relação afetiva e esse relato diretamente ou indiretamente é a construção de uma avaliação. A professora Vermelha acompanhava bastante a professora do primeiro ano, que chamarei de Lilás. E mais para frente dessa narrativa observo a integração das duas professoras, com o objetivo de estabelecer uma transição entre o primeiro ano e o segundo ano, esse aluno pertencia ao segundo ano.

Logo após a essa cena narrada caminhei com a coordenadora para a sua sala, com o intuito de discutirmos os rumos práticos da pesquisa. Das três turmas de pré-escola, apenas uma professora que chamarei de Verde, aceitou me receber. E mesmo assim ainda estava receosa com o que de fato eu iria fazer em sala de aula. No primeiro ano do ensino fundamental, existiam duas turmas e uma professora, aceitou me receber e não apresentava ressalva nenhuma.

Fiquei aliviada por pelo menos poder dar continuidade às atividades da pesquisa sem grandes atribulações. Então, segui com a coordenadora para que ela pudesse formalmente me apresentar às professoras das duas turmas. Estrategicamente, dei preferência por seguir direto para a sala da educação infantil visto que a professora Verde tinha ainda ressalvas quanto à pesquisa. E acreditei que quanto mais rápido pudesse estabelecer um diálogo, talvez pudesse suprir essas ressalvas.

A descrição da escola é interessante para a visualização de algumas ações e percepções de como a organização física pode se correlacionar com as questões humanas. A escola possui três andares de escada, na parte térrea temos a quadra e o pátio que dão acesso

ao prédio da escola, na entrada logo avistamos a secretária do lado esquerdo e a sala dos professores no lado direito. E no meio dos dois temos um refeitório, banheiros dos professores e das crianças, a sala da coordenadora e um almoxarifado.

Subimos as escadas e notei como os degraus eram enormes e paramos no terceiro e último andar da escola. E foi quando pensei no por que as turmas de educação infantil ficam no último andar da Escola Amarela e perguntei à coordenadora. A resposta da coordenadora foi rápida e foi diretamente relacionada com a segurança física das crianças, como uma medida protetiva. Em conjunto a direção, coordenação e os professores chegaram à decisão que expor as crianças da educação infantil, as crianças maiores e adolescentes, não era seguro. Então deixar a educação infantil em um único andar, no caso no último, era uma medida de segurança. Essa situação ao longo da pesquisa foi percebida como uma medida protetiva de segurança mais para os adultos do que propriamente para as crianças. Afinal volta e meia acompanhei as crianças da educação infantil explorando alegres a escola.

Esse último andar é composto por três salas de educação infantil, um banheiro adaptado para essa faixa etária e a sala de leitura. A coordenadora percebeu minha curiosidade em relação à estrutura e relatou que a educação infantil tinha um pátio próprio. Esse pátio fica na lateral da escola, porém estava desativado por conta de uma chuva e dos ventos que tinham derrubado uma platibanda da lateral da escola. Eu só notei esse espaço após essa informação, num canto do pátio principal ao descer visualizei esse pátio destinado à educação infantil.

O caminho até a sala da educação infantil me pareceu tão longo que pensei nas crianças subindo aquelas enormes escadas com um corpo menor e mais frágil que o meu, senti cansaço e até mesmo receio. Conduzir as crianças em segurança, naqueles enormes degraus, com certeza exige atenção redobrada da professora. A coordenadora me tranquilizou dizendo que era uma questão de prática e que rapidamente as crianças se adaptavam. Realmente a adaptação acontecia e pude acompanhar, mas também constatei que a professora ficava tensa nas movimentações.

Outra ressalva é que esse corredor da educação infantil é bem semelhante aos outros, os murais são o único diferencial. Pois são confeccionados por mais imagens e menos coisas escritas, nesse primeiro contato notei que os desenhos na maioria eram impressos ou desenhados pelas professoras e pintados pelas crianças. Os corredores do ensino fundamental também têm seus murais, mas alguns estavam vazios e a maioria das produções eram escritas, principalmente no corredor do segundo segmento do fundamental.

Nos murais da educação infantil, os coelhos expostos trouxeram a lembrança da Páscoa e deram indícios de um trabalho pedagógico embasado por datas comemorativas.

Trazer as datas comemorativas, não é central no desenvolvimento da pesquisa, porém esse tema é relevante para a compreensão da proposta realizada em ambas as etapas.

Na educação infantil o que eu observo, é que talvez essa discussão seja ou esteja mais presente, já no ensino fundamental, por estar afastada dessa etapa de ensino, as minhas observações são mais superficiais. Mas o que eu posso afirmar é que na educação infantil essa discussão se faz presente, como uma discussão atual. E que se posiciona diretamente em oposição as datas comemorativas, justamente pela perspectiva de centralização do trabalho nas crianças.

Uma memória interessante que corresponde bem a essa análise superficial, porém que integra esse cotidiano pesquisado. É que ao integrar o quadro docente da prefeitura do Rio de Janeiro em 2013, a ruptura com as práticas pedagógicas norteadas por datas comemorativas estava em plena pauta. E essa discussão me marca enquanto sujeito, pois emergia em vários debates de professores da rede, tendo como base as orientações curriculares da prefeitura. Esse tema também está presente em minha formação continuada, quando cursei pós-graduação do Colégio Pedro II. O PRD (Programa de Residência Docente) do Colégio Pedro II, propiciou vivências práticas com os projetos na educação infantil e esse foi o tema do meu trabalho de conclusão de curso.

Em especial para a Creche Azul onde atuo, essa é uma discussão presente em nosso cotidiano. E desenvolver esse tipo de trabalho pedagógico tem exigido ativa participação das crianças, o que contribuiu para transformar a concepção de criança presente nessa instituição. Essa movimentação fez e faz parte de um trabalho diário, pautado no diálogo com o grupo de educadores, com as crianças e com os próprios responsáveis.

O Projeto Pedagógico Anual (PPA) é pensado como um caminho e meio de transformação, para o desenvolvimento dos projetos. O projeto anual é inicialmente pensado pelo corpo docente e ao longo do ano as crianças participam dele ativamente, através do levantamento de hipóteses individuais e coletivas. O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi construído no início da construção da Creche e o seu objetivo aparente era documental. O PPP não era reconhecido como um objeto de legitimação do funcionamento da instituição em todas as suas áreas integrantes. Com as ideias e concepções sendo discutidos pela comunidade escolar, os professores da Creche Azul reestruturaram o PPP, de maneira que o pensamento estivesse alinhado com o desenvolvimento dos projetos e com a construção anual do PPA.

Essas transformações nesses dois documentos importantíssimos para a unidade escolar são nortes das práticas curriculares que intencionalmente trazem a proposta de educação integrada, onde as crianças sejam protagonistas na construção do seu conhecimento. E

também possibilita ao docente autonomia para subsidiar o processo criativo das crianças. Sem as amarras de um planejamento fragmentado para atingir objetivos previamente pensados pelo docentes ou estruturados pelas datas comemorativas.

É preciso ressaltar que esse processo de transformação vivido através do trabalho pedagógico com projetos na Creche Azul encontra ainda nos reesponsáveis resistência. A resistência é demonstrada na preferência dos mesmos por muitos atributos oriundos das datas comemorativas. Assim a creche está sempre disponível para uma escuta sensível desses responsáveis e para o diálogo. Pois compreendemos que as transformações são um processo e que só são realmente legitimadas através do diálogo

Os responsáveis nesses diálogos demonstram que a perspectiva de um trabalho pedagógico voltado para o cotidiano e que incluam as datas comemorativas, pode oferecer aprendizagens mais significativas para as crianças. Como exemplos desse cotidiano os diálogos envolvem alguns temas como: festa do dia das mães, festa dos pais, páscoa e outras. A creche assim, está sempre aberta para o diálogo apresentando como se desenvolve o trabalho com projetos na educação infantil.

O diálogo da pesquisa com os projetos e com as datas comemorativas não tem por objetivo afirmar ou justificar as práticas de uma instituição ou da outra, muito menos caráter avaliativo. Porém foi pertinente para esse trabalho abordar essa parte do cotidiano, visto que o fato da Escola Amarela ter sido pensada como campo dessa pesquisa é justamente pelas crianças transitarem de uma instituição para a outra. A transição entre os alunos de ambas as instituições ela acontece, independente das propostas metodológicas, esse é um processo real.

Os argumentos dos responsáveis são variados para essa escolha, porém o mais exposto por eles é a proximidade entre as instituições. A creche é localizada em uma comunidade e a escola é na avenida principal que dá acesso a essa comunidade. E ao chegar na Escola Amarela esses alunos vivenciam novas práticas e um novo cotidiano, o trabalho com as datas comemorativas traz a possibilidade de mais um processo de ruptura coexistir.

Com base na perspectiva educacional de Reggio Emilia, o trabalho com projetos oferece aos alunos um currículo emancipador. Temos em Katz e Chard (2016, p.36) trazendo o ponto de vista de Reggio sobre os projetos da primeira infância:

[...] Sob o ponto de vista, o trabalho em projetos visa ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomar suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das

crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo. (KATZ; CHARD, 1989, especialmente Cap. 2).

O mural com os coelhinhos teve um significado imensurável para análise do cotidiano da Escola Amarela e do trabalho pedagógico, pelo menos inicialmente pude contemplar como esse trabalho acontece na educação infantil e também pensar como se desenvolve no primeiro ano. Através da hipótese de que na transição da creche para a escola pode estar acontecendo um outro processo de ruptura metodológica, com a passagem de projetos para datas comemorativas.

4.5 A educação infantil inicialmente

Ao entrar na sala da educação infantil fui recebida por um ambiente com uma certa excessiva estimulação visual, as paredes da sala eram tomadas de informações. Os recursos visuais tinham sido confeccionados minuciosamente, deduzi então que foram feitos por um adulto e pouco tempo depois a professora Verde me confirmou. Ela mesma havia confeccionado muitas das coisas que estavam naquele ambiente. A sala era dividida com o turno da tarde, assim a professora da tarde também tinha sua parte naquela grande quantidade de produções expostas.

Um grande e colorido alfabeto, estava colado na parede, havia sido pintado caprichosamente, mas nunca perguntei diretamente quem havia produzido especificamente nada. Apenas volta e meia sabia, pois a professora Verde me sinalizava, o que era produção sua e o que era do turno da tarde. E poucas vezes a ouvi citando as crianças como produtoras de algo que estava exposto naquele ambiente, as produções das crianças em sua maioria eram coladas no caderno.

A maioria dos objetos tinha o nome escrito do lado, rapidamente a professora me sinalizou que era uma forma de envolver as crianças com o processo de alfabetização. Para ela a educação infantil, em especial o pré II tem como objetivo central essa preparação para o processo de alfabetização e de letramento.

Após essa afirmação realizada pela professora Verde refleti em silêncio sobre como o processo de alfabetização e letramento, podem ser influenciados por práticas estanques. E que tendem a separar os dois processos em perspectivas de âmbito micro e macro. Para esse diálogo trago Gontijo com a apropriação das crianças durante o processo de leitura e escrita:

[...] As crianças não inventam, durante o processo de alfabetização, o sistema de escrita, o lápis, o caderno etc. e nem tampouco inventam métodos de sua utilização; elas se apropriam do resultado do desenvolvimento social e, ao fazerem, garantem continuidade da história e, portanto, a construção de novos instrumentos, novas práticas pelo processo de diversificação e reconstrução das já existentes. Acredito que esses elementos, por si só, evidenciam a inconsistência e a falta de sentido em querer colocar a alfabetização no “âmbito individual” e o processo de letramento no âmbito do sócio- histórico. (GONTIJO, 2008, p.33)

A relação da leitura e da escrita dessas crianças é algo internalizado pelo cotidiano planejado pela professora verde, é um objetivo. Além da nomenclatura dos objetos, temos murais com informações da rotina, como calendários, imagens que representam alguns sentimentos como: triste, feliz, cansado, doente e outras. A ambiência pedagógica da sala é construída usando todas as paredes, como recurso. As figuras são todas bem expressivas e absolutamente todas estão acompanhadas pelo nome, temos as estações do ano com as suas imagens correspondentes. Temos representações de noções matemáticas, com imagens de grande, pequeno, largo e estreito. Enfim, as paredes são tomadas de conceitos práticos do cotidiano.

Em meio a essas variadas produções construídas pelos professores, em um dos cantos da sala, havia um mural com atividades realizadas pelas crianças. Essas atividades logo me chamaram atenção pela criatividade que cada criança havia empregado para realizar a mesma proposta. A atividade tinha o mesmo objetivo, porém era inevitável a percepção de que cada proposta foi interpretada de forma única. O mural estava estruturado para o dia das mães, também observei que algumas crianças escreveram seus nomes, essa escrita apresentava variações de criança para criança.

Com o aproveitamento de cada espaço da sala de aula como recurso, o armário da sala tinha também a função, de receber a famosa “chamadinha”. A “chamadinha” é uma estratégia ou recurso, usada na educação infantil para que as crianças tenham contato com a linguagem escrita. Através da utilização do próprio nome e dos colegas, esse processo acaba sendo também não apenas individual como coletivo para as crianças.

As mesas estavam organizadas em grupo, ao lado de uma estante com materiais pedagógicos, ao alcance das crianças. E no último cantinho da sala que me pareceu minúsculo olhando da porta para dentro, depois comprovei que realmente era, vi um cantinho bem simples com uma caixa com alguns brinquedos. O que me chama atenção é que esse canto não é ornamentado e até mesmo bonito, como os outros da sala e mais tarde também percebi que não é muito usado.

A professora Verde foi bem receptiva e logo me explicou que hoje a frequência seria baixa por conta do centro de estudos parciais e que a proposta é que esse centro fosse utilizado como reunião de pais. Pouco tempo depois algumas crianças chegaram à porta com seus responsáveis e foram recebidos.

Peguei uma cadeira e sentei com meu caderno de campo e fiquei observando. Nesse dia, havia nove crianças, pouco tempo depois recebi alguns abraços. Das nove crianças presentes, seis crianças estiveram comigo no maternal II. Fiquei surpresa com a recepção também do grupo de responsáveis que acabou interrompendo a reunião da professora Verde para realizar algumas perguntas. Os responsáveis queriam saber o que eu fazia ali, se agora eu trabalhava na Escola Amarela, a curiosidade que é tipicamente tida como algo inerente às crianças também é encontrada em nós adultos.

Percebendo que essa questão havia emergido naquele momento a professora Verde, pediu para que eu respondesse aos questionamentos dos responsáveis. Dessa forma narrei a minha caminhada até chegar à Escola Amarela e sobre a pesquisa. Aproveitando também e distribuí o termo de imagem/ voz para os responsáveis que estavam presentes e todos assinaram.

Após essa apresentação, a professora Verde então fez uma leitura do relatório do bimestre e depois foi pausadamente se dirigindo a cada responsável e fazendo uma breve avaliação oral de cada criança. Por vezes ela falou sobre a importância dos responsáveis estimularem esse processo inicial da alfabetização nas crianças. E que muitas das crianças não estavam demonstrando esse interesse e fez a seguinte correlação. Afinal o que os professores do ensino fundamental pensariam se o grupo da educação infantil não estivesse familiarizado ou até mesmo iniciado com esse processo.

Reconhecer as letras do alfabeto, reconhecer algumas palavras, como o seu próprio nome, apresentar coordenação motora para realizar o movimento das letras faziam parte do planejamento da pré-escola. Consequentemente, dar início ao processo de escrita e de leitura estavam inclusos. Por isso ela apresentaria também algumas simples combinações silábicas com as vogais. Alguns responsáveis apenas ouviam e outras demonstravam concordar assertivamente com o balançar da cabeça.

Nesse processo da reunião algumas crianças estavam sentadas no colo dos responsáveis e outras vagavam pela sala, procurando alguma atividade. A professora Verde expôs o planejamento anual para os responsáveis. Pouco tempo depois comecei a observar três crianças e as vi mexendo em livros de histórias que estavam em uma prateleira. Talvez contrariando a afirmação de que as crianças não estavam demonstrando interesse pelo

processo de letramento e alfabetização. A relação das crianças como os livros naquele momento demonstrava, justamente o oposto.

As crianças tinham apropriação do uso daquele objeto e demonstravam que o processo de letramento e a própria alfabetização, pode abranger diversos aspectos. Como a interpretação, a construção de diálogos e propriamente a interação com o outro. Enquanto isso a reunião seguia com uma abordagem paralela sobre a construção do processo de letramento e alfabetização, do ponto de vista das individualidades, da prontidão e maturidade de cada criança. Paralelamente as crianças demonstravam que esse processo é acima de tudo social.

Além da socialização presente naquele momento, o que aconteceu durante a reunião não era paralelo e sim concomitante. Não havia sido planejado com intencionalidade por nenhum adulto e sim construído pelas crianças. Acredito que na busca por algo significativo naquele espaço e momento, a construção de uma atividade concomitante a reunião foi um ação de apropriação das crianças.

Conversando com Michel de Certeau (1988), podemos então pensar na exploração do livros como uma criação “tática” das crianças. Para Certeau (1988, p.101), “Em suma, a tática é a arte do fraco”. E naquele momento a reunião estruturalmente pensada para os adultos acaba sendo também um ambiente de participação das crianças. Naquele momento as crianças se afastaram da posição de fracas diante dos adultos.

Diante dessa tática, ao explorar os livros, as crianças se mostraram criativas e capazes. Nós adultos podemos acreditar que aquele ato era uma simples ação infantil, porém com certeza existe um mundo de possibilidades para aquele momento. E foi de certo modo um confronto ao pensamento exposto pela professora Verde. Que discursava sobre a perspectiva do letramento e da alfabetização na educação infantil, como uma preparação para o ensino fundamental.

Essa atividade das crianças contribuiu para demonstrar como a infância pode resistir diante do cotidiano da escolarização. E como as crianças podem criar táticas, mesmo diante de propostas que trazem um possível engessamento da infância, a busca acelerada pelo estado de prontidão e maturidade, em diversos aspectos. Observar esse momento foi simbólico nessa contato inicial com a turma da pré-escola.

A professora Verde encerra a reunião fazendo acordos com os responsáveis a respeito dos deveres de casa que seriam enviados e que deveriam ser feitos com ajuda de alguém adulto. Ela explicou que os exercícios em sua maioria eram de coordenação motora, para que as crianças aprimorassem os movimentos e também pudessem reforçar os conhecimentos aprendidos em sala de aula. Uma folha foi usada com parâmetro pela professora, exibindo as

vogais e palavras que iniciavam com as mesmas. Dei-me conta que ali estava um exercício que fez parte da minha trajetória enquanto aluna e mais ainda enquanto criança. Os famosos pontilhados trouxeram muitas lembranças.

E nesse tempo final da reunião a movimentação do pequeno grupo de crianças permanecia ativa. A brincadeira com os livros deixava clara a riqueza de aprendizagens desses alunos, assim a proporção daquela atividade foi sendo modificada pelas próprias crianças. Com o passar do tempo o grupo de crianças aumentou e sobraram apenas duas sentadas com seus responsáveis. Agora estava formada uma roda de leitores.

Pensei no livro de Walter Benjamin (2009): Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Observando as crianças explorando os livros, fiz uma analogia entre os livros e os brinquedos para essa faixa etária do desenvolvimento infantil. Pois ambos são usados pela criança para a construção de perspectivas únicas. Cada criança é responsável por criações únicas e de sentido próprio, seja usando os brinquedos ou livros. Ambos são objetos que servem de instrumento criativo para a criança.

Para Benjamin, “o brinquedo tem sido demasiadamente considerado criação para a criança, quando não como criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação [...]” (2009, p.100). A partir dessa afirmação compreendo que sair da perspectiva adulta se faz necessária para compreender os comportamentos da infância e da criança, visto que a criança acima de tudo é criação.

Conhecer a criança através dela mesma, envolve compreender a relevância da imitação e reprodução das crianças sobre a convivência com os adultos e como isso pode influenciar no desenvolvimento infantil. A roda de leitura criada ou até mesmo o grupo inicial é criação das crianças e também fruto do processo de socialização. Assim, a socialização é fundamental para o processo de desenvolvimento do ser humano, em especial na fase infantil. A teoria desenvolvida por Vigotski elucida essa movimentação, para ele:

[...] Podem distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são origem biológica; de outro as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas [...] (2003, p. 61)

Para Benjamin e para Vigotski o desenvolvimento infantil é um processo que vai além da mera reprodução do comportamento adulto pelas crianças. Observar as ações infantis e compreender que elas são previamente estruturadas, oportuniza a nós adultos revisar nossas

crenças em relação ao potencial da infância e da criança. Ainda na perspectiva de Vigotski (2003, p.61): “As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural.”.

A infância deve ser considerada não só centro da continuação do desenvolvimento da cultura como do próprio desenvolvimento humano. O encerramento da reunião acabou desviando as crianças para outra atividade, para a proposta de confeccionarem junto com seus responsáveis uma atividade do dia das mães. Porém mesmo com o encerramento da atividade pensada e realizada pelas crianças é possível refletir sobre o tempo/espço de atuação infantil, que independe do universo adulto.

O encerramento da atividade paralela das crianças acontece com a professora Verde propondo uma atividade direcionada para as crianças e para os adultos. O grupo de responsáveis então timidamente começou a proposta, observei que alguns tiveram muitas dificuldades em realizar. Mas foram estimulados pela professora Verde e pelas próprias crianças.

4.6 A professora Verde

O encerramento da reunião deixou a sala vazia, o que de certa maneira me incomodou. A ausência das crianças trouxe a sensação de não existir mais nada ali para ser observado, porém esse sentimento também me fez pensar na conversa com a coordenadora e especificamente sobre a professora Verde ter aceitado a realização da pesquisa em sua sala, mesmo tendo algumas ressalvas. Aquele momento de afastamento das crianças foi perfeito para a construção do diálogo.

Através de Corsaro (2011) e do conceito de cultura de pares defendida por ele, pude perceber que a professora Verde ali era meu par. A cultura de pares defendida por Corsaro compreende o desenvolvimento das crianças quando se relacionam entre si e com isso constroem suas aprendizagens. Ali estava à professora Verde, alguém com certeza diferente de mim e ao mesmo tempo também igual. As diferenças que eu já havia percebido nesse primeiro contato, foram colocadas de lado e procurei trocar com meu par. Indiscutivelmente a troca entre os sujeitos é uma possibilidade de construir aprendizagens. Então nesse primeiro

instante procurei saber um pouco da vida profissional, relação com a educação infantil, sua formação e em geral sobre como ela havia chegado ali na Escola Amarela.

A formação acadêmica da professora Verde diferente da minha suposição não era Pedagogia e sim Artes, o primeiro concurso que ela fez foi através da formação normal a nível médio e a sua experiência profissional é toda na rede pública. Assim, que se graduou em Artes prestou concurso novamente na rede municipal, o que a habilitava para dar aulas para o segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio. Depois que passou para o concurso de Artes, abandonou sua primeira matrícula como PII, habilitação que existia na rede municipal do Rio de Janeiro.

O PII (professor do ensino fundamental) é o que hoje se chama de PEF (professor de ensino fundamental anos iniciais), sem a existência dos PEI (professor de educação infantil) os PII eram também responsáveis pela educação infantil. Em sua primeira matrícula como PII a experiência profissional da professora Verde sempre foi voltada para a educação infantil. Quando passa para PI (professor do ensino fundamental segundo segmento e do médio), abandona a matrícula de PII.

A experiência como PI, não foi longa por conta da agressão de um aluno sofrida dentro de sala de aula. Assim acabou se afastando, mas pouco tempo depois presta concurso para o PII novamente, agora com a nomenclatura de PEF. Como PEF, voltou ao ensino fundamental, porém ocupando as turmas de educação infantil. É preciso ressaltar que com ampliação da educação infantil no município do Rio e a criação do cargo de PEI, dá início a um processo de retirar os PEF da educação infantil. Porém até hoje encontramos PEF assumindo turmas de educação infantil, como é o caso da professora Verde.

Após essa narrativa me apresentei com calma e dialoguei sobre a pesquisa. Expliquei que o objetivo da pesquisa era o estudo da infância na educação infantil e no primeiro ano. E que as práticas dos professores não eram o foco da pesquisa e sim o que elas inspiravam nas crianças. O foco da pesquisa não era avaliar o trabalho de nenhuma das professoras, mesmo a avaliação acontecendo, como um processo inerente aos sujeitos, afinal elas também poderiam tecer suas avaliações sobre aquele processo. O foco da pesquisa estava nas crianças e nas possibilidades daquele cotidiano. E ser recebida espontaneamente pelas professoras das duas turmas era importantíssimo para o processo de pertencimento ao cotidiano.

Esse diálogo foi bem interessante para a convivência posterior e mesmo que as vozes das professoras não sejam o objeto desse estudo, elas compõem de alguma forma as vozes infantis. A escolha da professora Verde pela educação infantil em detrimento das séries iniciais do ensino fundamental, revela a percepção dela, em relação as crianças:

Pesquisadora: – O que te inspira na educação infantil, pois pela sua narrativa ela marca sua preferência dentre as outras séries do primeiro da etapa do ensino fundamental, primeiro segmento?

Professora Verde: – As minhas experiências com os alunos com mais idade, ou seja, das séries iniciais foram sempre marcadas pelo conflito. Na educação infantil a recepção das crianças “menores” é diferente. Existem os conflitos, porém eles não limitam a realização do trabalho. As crianças da educação infantil são mais receptivas não tão críticas. (informação verbal)

Quando a conversa se encerra acredito que vínculos foram criados e encerramos aquela primeiro contato de forma prazerosa. Deixei o restante dos termos de voz/ imagem com ela, para serem enviados para o restante da turma. Descobri que o total de crianças matriculadas na turma, são vinte e seis alunos e pela lista da chamada, muitos dessas crianças eram minhas velhas conhecidas.

4.7 O primeiro ano inicialmente

Não consegui conhecer a turma do primeiro ano de imediato, pois com o conselho parcial as crianças são liberadas mais cedo e a atividade da educação infantil acabou tomando aquela primeira manhã por inteiro. Ao planejar a movimentação do campo, escolhi ficar na educação infantil na metade inicial do dia e no primeiro ano a outra metade.

A turma da educação infantil tem como rotina realizar no primeiro momento do dia a roda de conversa. Essa sinalização da professora Verde foi fundamental para a organização do meu tempo, afinal a roda de conversa na educação infantil, pode ser considerada como uma atividade central na rotina das crianças. Assim decidi que na primeira parte do dia estaria na educação infantil e o restante do dia seria dedicado ao primeiro ano. Como não havia ainda conhecido o primeiro ano e por estar afastada do ensino fundamental há algum tempo, nesse primeiro contato decidi acompanhá-los o dia inteiro. As turmas do primeiro ficavam no segundo andar da Escola Amarela.

Fui recebida pela primeira vez pela professora Lilás e seu sorriso contagiante, muito falante me convidou a entrar e disse que estava feliz em me receber. Segundo ela qualquer tipo de ajuda é excelente e pesquisar podia contribuir para possíveis melhorias na educação. Essa recepção acalorada será mais uma lembrança afetiva desse processo de pesquisa. A professora Lilás desde o início desse processo contribuiu sem ressalvas e não pareceu em

nenhum momento preocupada com algum pressuposto voltado para algum tipo de avaliação da pesquisa.

A associação da pesquisa como um pressuposto para o ato de avaliar foi notoriamente uma marca da resistência dos professores na Escola Amarela em relação ao ato em si de pesquisar. A maioria dos professores relacionava a atividade de pesquisa ao processo de avaliação das suas práticas e contornar esse processo exigiu muito diálogo. Acredito que esse processo ainda precise de reforços, porém essa pesquisa foi um pontapé inicial dentro desse cotidiano.

Na unicidade de cada sujeito encontramos a professora Lilás, divergindo do restante do grupo. A perspectiva de pesquisa compreendida por ela, contrariava o grupo. E estava diretamente ligada a algo positivo, que traz contribuições na rotina e para o trabalho desenvolvido em sala de aula, mesmo que isso implicasse em alguma avaliação. Com essa recepção entrei animada na sala e fui apresentada as crianças, rapidamente algumas lançaram suas perguntas e percebi que essa rotina de questionamentos era algo comum, a postura investigativa das crianças. O grupo parecia estar em uma posição confortável, então eu não precisei fazer uma narrativa da pesquisa, acabei respondendo às perguntas, em um movimento de integração.

Esse movimento de interação, fez com que as vozes infantis ocupassem o lugar de sujeitos tanto quanto a minha voz e a da professora Lilás. Com as seguintes interrogativas:

Criança 1: – Você vai ficar aqui todos os dias?

Criança 2: – Já sei! Você veio ajudar a tia Lilás né?

Criança 3: – Você vai olhar o nosso caderno?

Criança 4: – A gente tá aprendendo a ler, você vai ajudar a gente?

Criança 5: – Você é amiga da tia Lilás? (informação verbal)

A turma do primeiro ano apresentou familiaridade com o processo de diálogo e esse era um processo que para aquele grupo não parecia ter algum tipo de limitação. Quando as perguntas foram diminuindo a professora Lilás, deu início a uma contação história, planejada para o dia. As cadeiras estavam arrumadas todas de frente para o quadro, em duplas as crianças estava sentadas, sentei ao lado de uma criança que estava sentada sozinha lá no final da sala. Essa arruação das mesas tinha sido feita pela professora, mas as duplas eram formadas pela escolha das crianças. A professora Lilás depois relatou que só interferia na formação das duplas, caso houvesse necessidade. Algum problema comportamental que pudesse estar prejudicando o grupo ou uma das crianças da dupla.

A história contada pela professora era “Menina bonita do laço de fita”, particularmente tenho afinidade com essa história e com a mensagem que ela transmite. Fiquei observando as crianças e as suas reações com o desenrolar da história, dois meninos chamaram a minha atenção, falando bem baixinho, eles conversavam:

Criança 1: – História de menina né?
Criança 2: – Humhum [...] (informação verbal)

Os dois meninos pouco tempo depois voltaram a prestar atenção, mas não pareciam muito animados com a história. As meninas pareciam mais animadas e também faziam alguns comentários. Alguns eu não conseguir ouvir, outros pude registrar, as meninas pareciam demonstrar maior afinidade com a história.

Criança 3: – O cabelo dela é lindo!
Criança 4: – Minha mãe também cuida do meu cabelo!
Criança 5: – Eu queria ter um coelho! (informação verbal)

No fim da história a professora Lilás dialogou com o grupo a respeito, perguntando a opinião das crianças sobre a história. O mesmo diálogo dos dois meninos que não pareciam nem um pouco animados com a história também despertou a atenção da professora Lilás. A personagem principal da história era uma menina e alguns meninos demonstraram incômodo com esse fato. A relação de gênero construída por algumas crianças sobre a história rendeu uma boa discussão.

O fato de a personagem principal ser uma menina foi imediatamente associado por alguns meninos que aquela história era apenas para meninas. A percepção de gênero foi acompanhada pela percepção de infância e de ser criança. As crianças destacam algumas questões que para elas estavam relacionadas diretamente com a infância e com o ser criança, como:

Criança 1: – Não importa se ela é menina ou menino, gente! Ela é criança! Então é história de criança, né?!
Criança 2: – A gente é criança pode brincar junto, menino e menina! Só quando cresce que aí eu acho que não brinca junto mais [...]
Criança 3: – Criança pode ser menino e menino! (informação verbal)

Ser criança, segundo as próprias crianças é uma condição de pertencimento diferente da visão adulta que tende a colocar as crianças em uma neutralidade e dependência adulta.

Para elas existe acima de tudo um tempo/espço único para a criança. Propriamente dito as crianças não pensam na infância elas pensam em ser crianças.

Após a contação e ao diálogo, a professora Lilás, então pediu as crianças que pegassem o caderno de aula, nesse momento ela comentou comigo, que havia um caderno de aula e um de casa, para a divisão das tarefas e melhor organização das próprias crianças. Chamando uma criança de cada vez em sua mesa, entregou uma folha e colou no caderno.

Nessa folha havia uma atividade com palavras da história, as crianças tinham que copiar todas as palavras e após isso pintar as vogais de azul. Após o término da atividade, a professora Lilás verificou cada caderno e pediu que as crianças construíssem um desenho a respeito da história. O desenho da história é semanal e faz parte fixa do mural.

Com a iminência das atividades que foram propostas logo no início do dia, acabei observando bem pouco à sala de aula. Quando parei para observar, notei que o mural ao final da sala era dividido em duas partes, uma com as ilustrações das histórias. E na outra parte do mural estava um alfabetário com rótulos de embalagens. Colado na parede um cartaz escrito pela professora sobre regras e combinados, sobre o que se pode fazer na sala e o que não se pode, assinado pela turma e pela professora.

Na sala do primeiro ano a quantidade de materiais colados na parede era em menor quantidade uma diferença clara da sala de educação infantil que era extremamente produzida com recursos visuais. Percebi que a sala recebia também a presença de outro primeiro ano no turno da tarde, existia assim outro alfabeto, ilustrando a sala e esse alfabeto foi montado com gravuras impressas e letras recortadas. O número zero até o dez também estavam expostos, e as quantidades representadas por animais.

Um armário estava no fim da sala, as crianças abriam e fechavam para pegar matérias, como lápis de cor, borrachas e apontadores. Uma mesa ao lado do armário estava com o título cadernos de aula, os cadernos de casa ficavam na mochila de cada criança e eram usados no final do dia para a organização da atividade de casa. Não vi na sala nenhum cantinho com brinquedos, livros ou qualquer outro recurso lúdico para as crianças. Na primeira impressão, o espaço físico da sala parecia menor que o da sala da educação infantil. Porém olhando com atenção essa sensação vinha do mobiliário, pois as cadeiras eram mesas maiores que as da educação infantil.

A professora Lilás se movimentava o tempo inteiro indo de mesa em mesa, fez também no quadro o exemplo da atividade proposta. A turma tinha vinte e cinco crianças e nesse dia todos estavam presentes. O caloroso diálogo incentivado após a história foi substituído no momento da explicação da atividade por silêncio. O tom de voz da professora

Lilás pode se dizer que contribuía muito para o despertar das crianças e para o seu silenciamento em momentos específicos, pois sua voz era bem alta e clara. E em casos de dispersão, volta e meia alguma criança era despertada pela voz dela, voltando à atividade proposta. Mas esse despertar não impedia conversas paralelas entre as crianças, porém existia certo controle sobre aquele cotidiano.

Pelas falas da professora enquanto passava de mesa em mesa, observei que as crianças estavam em diversos estágios do processo de leitura e escrita. E visualizei por diversas vezes a professora ajeitando o lápis na mão das crianças, perguntando se a criança sabia o que havia copiado. Depois ela sentou, perguntou quem havia terminado e foi atendendo individualmente as crianças e vistoriando os cadernos.

Enquanto uns já haviam terminado e esperavam, tanta coisa acontecia. Diálogos sobre diferentes assuntos, algumas crianças ajudavam as que estavam demonstrando dificuldades. O menino que eu sentei ao lado, já havia terminado e brincava com o lápis e a borracha. Adaptou o lápis e o fez de jogador de futebol e a borracha de bola, até que a professora chamou sua atenção, dizendo que ele precisa cuidar mais dos materiais dele.

Aos poucos o grupo todo estava desenhando animadamente, alguns registraram fielmente a história e outros inseriram aspectos do seu cotidiano, transformando a história. Os diálogos entre as crianças eram uma espécie de avaliação, faziam inúmeras comparações a respeito dos desenhos. As comparações eram críticas e algumas vezes a professora Lilás mediou essa relação de competitividade entre as crianças.

A atividade estruturada através do desenho pareceu agradar muito mais as crianças do que a atividade voltada para o grafismo. A liberdade demonstrada pelas crianças no registro através do desenho deixou o grupo mais falante e animado. Naquele instante pode se dizer que as crianças se colocavam como iguais, através do registro pelo desenho. Assim pareceu que a produção pelo desenho ainda era mais significativa que a produção através do registro escrito.

A atividade que propunha a escrita como forma de comunicação provocou o silêncio da maioria das crianças, apenas um pequeno grupo da sala, se manifestava e demonstrava segurança. Esse pequeno grupo de crianças parecia já estar familiarizado com a escrita como representação gráfica da linguagem. Então pude ver reações variadas nesse grupo de crianças, algumas estavam empenhadas em ajudar outras crianças, lendo as palavras escritas ou orientando na movimentação da escrita.

As reações foram variadas tanto nesse pequeno grupo que parecia já atender o objetivo da atividade proposta quanto no grupo maior de crianças que demonstravam dificuldades. A

proposta do registro através do desenho trouxe a perspectiva de uma linguagem comum. Apesar dos desenhos serem diferentes, o grupo todo realizava a proposta de maneira independente, diferente da linguagem escrita, o desenho trouxe certa igualdade para o grupo.

A atividade de desenho proporcionou diálogos espontâneos entre as crianças e o relaxamento dos seus corpos. Na primeira atividade a maior parte do grupo de crianças estava calada e até mesmo apreensiva. Essa ausência de voz durante a primeira atividade e também o silenciamento dos corpos, deixou algumas crianças simplesmente paralisadas. A proposta do registro pelo desenho trouxe a liberdade dos corpos, a postura das crianças parecia mais relaxada.

É preciso pensar que a escola tem a tendência de normatizar o silêncio como um pré-requisito para a construção da aprendizagem e até para a boa convivência do grupo. Pois há momentos em que o silêncio de alguns será a oportunidade de outros se expressarem, o silêncio pode ser também um sinônimo da capacidade de ouvir. O que não é interessante e construtivo para a educação da primeira infância e até mesmo para outros níveis, é o silêncio repressor.

Pensando no silêncio como repressor e até mesmo como condição da manutenção da estrutura escolar, os alunos são vistos como incapazes. A voz torna-se um instrumento de manutenção do poder e o aluno então é silenciado. A aprendizagem pode estar associada a um processo de dependência e que acredita ser essencial a condição do silêncio. O silêncio como condição afasta os sujeitos da construção da criticidade. Para Lobo (2012, p, 70): “A ausência de voz, na infância, não é uma falta ou uma carência do ser humano. Ela é condição”.

Pensando nessa ausência da voz infantil como uma condição que é primeiramente oriunda do papel social da criança na sociedade e que a escola legitima quando impõe metodologias e práticas, que colocam as crianças em uma posição de submissão ao adulto. Então é necessário pensar em transformações na sociedade e na própria escola, para que a criança não viva o silêncio como condição, principalmente como condição da aprendizagem.

Dialogando também com Motta (2013), temos o silêncio como um conceito natural na estrutura escolar. Motta, elucida a dimensão opressora legitimada através do silêncio na escola, para ela:

O silêncio é um conceito particular dentro da escola. A dinâmica na sala de aula é de movimentação permanente das crianças, embora a um observador apressado, pudesse parecer que a aula transcorria dentro da representação do que fazemos dela: como professora explicando a tarefa e as crianças a executando de maneira ordeira. Na prática do cotidiano revela uma série de ações que ocorrem em paralelo e são invisíveis ao olhar- e inaudíveis aos ouvidos- de quem pretende ver somente a

dimensão opressora da realidade. Os próprios corpos se revelaram menos dóceis do que as crianças circulam autorizadas ou não, pelo espaço escolar. (2013, p. 151 e 152)

As práticas do cotidiano das crianças em idade escolar contribuem ainda mais para um processo de socialização que visa à construção de sujeitos contidos e de aprendizagens mecânicas. Uma educação crítica não visa conter os sujeitos e mais ainda seus corpos e consequentemente suas falas. Assim as atividades em que o silêncio não domina as crianças, são exemplos do desenvolvimento real das crianças.

Após a animada atividade de desenho em que o silêncio não dominou as crianças, a professora Lilás estava comprometida na mediação de alguns conflitos que foram surgindo ao longo do processo espontâneo de criação. Em alguns momentos também ela orientava as crianças em relação ao tom de voz, para que não atrapalhassem a sala do lado. Aos poucos o mural foi confeccionado com a participação das crianças.

A hora do lanche foi anunciada pela professora, descobri que as crianças lancham na sala, o lanche da escola é oferecido na entrada, mas as maiorias das crianças rejeitam. Então a professora montou com as crianças um horário paralelo de lanche. A grande maioria das crianças traz lanche, a professora Lilás então me explica esse momento:

Tia, esse momento foi uma solicitação dos responsáveis em relação à rotina das crianças aqui na escola. Os responsáveis narraram que as crianças chegavam as suas casas com muita fome, pois o lanche oferecido pela escola não os agradava e poucos aceitam o almoço que é perto do horário da saída, na meia hora restante de aula. Esse também é o horário de “recreio”, mas acaba sendo mais o horário em que essas crianças saem de sala de aula. Pois elas acabam saindo apenas na hora da educação física, dois tempos semanais. O horário do uso do pátio e da quadra é restrito por conta da demanda de alunos. A escola aqui é até o nono ano, então existe não só a demanda de espaço mais de convivência também. Acredito que as crianças não almoçam tão bem por conta da necessidade de brincar, assim não fico obrigando ninguém a comer. Elas acabam trocando o horário de alimentação para brincar e eu não repreendo não! Elas pouco podem usar o espaço do pátio então quando tem a oportunidade elas querem. E eu acho que devem! Criança precisa brincar! Quando os pais me fizeram essa solicitação pensei em muita coisa. Conversei com as crianças também e a solicitação realmente tinha partido das falas deles com seus responsáveis. Mas não deixei de colocar algumas regras importantes, alguns valores para a convivência. Expliquei que nem sempre os responsáveis tem dinheiro e que caso algum amigo, não trouxesse lanche, ele teria que lanchar. E que seria responsabilidade do grupo se organizar e montar um lanche para esse amigo. Afinal é importante as crianças serem solidárias umas com as outras. E também lembro de um argumento bem convincente que veio de um pai, a seguinte frase: – Professora, saco vazio não para em pé! Com fome ninguém aprende! Enfim isso me convenceu na hora! (informação verbal)

Foi impressionante a organização na hora do lanche as crianças, rapidamente localizaram uma criança que estava sem lanche e cada um deu alguma coisa para aquela criança. Aquele processo estava naturalizado entre as crianças, de uma maneira positiva.

A professora nesse momento me mostrava o caderno de casa e comentou comigo, que bem no início do ano algumas crianças não queriam trazer mais lanche. Pois para as crianças quem não trazia o lanche, acabava tendo mais lanche. A partir dessa proposta do lanche em sala de aula, inúmeras questões tinham sido trabalhadas, o que parecia até certo ponto uma simples atividade de rotina, foi um tema de muito diálogo. A professora Lilás narrou que estava satisfeita com a construção desse tempo e dessa proposta.

Durante esse lanche algumas crianças tiraram da mochila alguns brinquedos e demonstraram estar ansiosas para brincar. Após o lanche uma criança pegou uma pá e outra uma vassoura, varreram as migalhas, tudo de forma espontânea. Assim refleti sobre a diversidade de aspectos que envolvem diferentes aprendizagens e outros conceitos. Como ler e escrever também poderiam ser construídos de forma natural e assim estar envolvidos com a rotina diária das crianças. Tanto quanto essa hora do lanche, cuidar da sala e tantas outras coisas.

Após esse momento do lanche e de recreação, os cadernos de aula foram pegos mais uma vez, de um em um, a professora Lilás colou outra folha. Olhando o caderno da criança que estava ao meu lado, vi uma folha com os números de 0 até 20 para as crianças, para ser copiados e quantidades desenhadas. Para cada dupla de crianças foi disponibilizado um pote com tampinhas de garrafa pet, para a contagem.

Antes das crianças iniciarem a atividade, houve a explicação no quadro de todos os movimentos do grafismo dos números, quantidade que representada por cada número. Todas as mesas foram visitadas pela professora e mais uma vez observei a coordenação motora de algumas crianças. As brincadeiras com as tampinhas e o desenrolar da atividade. Presenciei criações diversas com o uso das tampinhas, algumas foram transformadas em bola, em comidas e outras coisas mais. Algumas crianças realizavam o objetivo proposto sem dificuldades aparentes de cumprir o que foi proposto. Também havia as que procuravam instruir os amigos que demonstravam dificuldades ou até mesmo que pareciam distraídos.

Os diálogos paralelos eram presentes no grupo, porém pareciam ser limitados pela postura da professora Lilás. Pois nesse primeiro momento, observando a relação das crianças com a mesma, pude notar a relação de confiança estabelecida e de limites com esse grupo. Nesse andar da sala do primeiro ano não havia banheiro de uso destinado a adultos, então a professora Lilás tinha que se deslocar até o térreo.

Esse foi meu primeiro contato com as crianças sem a presença da professora da turma, ela saiu e me deu uma piscada de olho. Recebi vários olhares, que denunciavam alguns sentimentos. Pude sentir a apreensão de algumas crianças, outras demonstravam indiferença, outras curiosidade, talvez nunca saiba o que se passou realmente naquele momento para todas as crianças. Recordo as falas de algumas crianças que foram imediatas e da movimentação dos corpos:

Criança 1: – Tia, você amiga da professora Lilás desce criancinha?
 Criança 2: – Você está estudando aqui? Tu não para de escrever!
 Criança 3: – A gente combinou de não ficar levantando sabe, toda hora. Mas a tia Lilás não está aqui!
 Criança 4: – Combinado é para ser respeitado!
 Criança 3 responde a 4: – Mas a tia Lilás não tá aqui! Não está vendo!
 Criança 4 responde a 3: – E essa tia! Ela está aqui para contar para a tia Lilás! Você é tão bobo, nem sabe! (informação verbal).

O diálogo entre a criança três e quatro começa a ficar mais exaltado e eu acabo interferindo, o que desperta mais olhares:

Pesquisadora: – Então a professora Lilás também combinou que devemos falar sem gritar né! Pelo menos eu estou lendo nos combinados escritos ali no mural! Então assim como vocês estou aqui estudando! (informação verbal).

Logo em seguida a professora Lilás retorna à sala, pergunta se o grupo ficou bem, e as crianças respondem sim. E ela anuncia a hora do almoço e recreio, as crianças guardam os seus pertences animadas e seguem em fila, até o refeitório. Descendo as escadas em fila, observei a dificuldade de algumas crianças para descer e pensei na educação infantil que com certeza também passava por isso. Fisicamente analisando as crianças da turma da pré-escola e do primeiro ano, são semelhantes na estrutura de seus corpos. Evidente que não se pode falar de forma generalizada, mas existe uma semelhança e mediante a essa situação os corpos de uma etapa e outra não são assim, tão diferentes.

Todas as crianças se dirigem ao refeitório e são familiarizadas com o cardápio do dia, a professora lê o mesmo em voz alta. Poucas crianças aceitam a refeição, o restante do grupo se dirige ao pátio que já recebe a outra turma de primeiro ano, as mochilas são encostadas na parede, para facilitar na hora da saída, que aconteceria em 30 minutos. Encaminho-me para um banco de mármore junto a professora Lilás, ali pude observar as crianças em seu momento livre, pensei em me aproximar para ouvir os diálogos, mas me preendi a observar a liberdade de seus corpos. E outros tipos de linguagem que emanavam no momento tão esperado por eles o recreio.

As duas turmas do primeiro ano estavam interagindo como se fossem um grande grupo do primeiro ano, a Escola Amarela atende a uma clientela do bairro em que está situada. Essa percepção de vizinhança é um pressuposto localizado também na Creche Azul, na educação infantil e confirmado nas relações analisadas agora, observando o primeiro ano. Assim notei muitos irmãos na mesma escola, primos, vizinhos, as relações são de proximidade.

Notei que algumas crianças paravam em lugares em que o sol iluminava, pareciam respirar fundo e deixavam os raios de sol invadir seus corpos. Tanto a sala da educação infantil quanto a sala do primeiro ano, eram escuras, tinham sombras dos grandes prédios ao lado da escola. Não entrei em todas as salas, mas o prédio da escola dava a impressão de ser escuro, principalmente nas salas de aula. Então o pátio era um local privilegiado por ter uma boa iluminação.

Os grupos de crianças em sua maioria eram divididos por gênero, um ou outro eram compostos por meninas e meninas. Um grupo de meninas dançava alegremente, o que me pareceu o gênero musical funk, outras estavam sambando. O samba é bem familiar naquele bairro, pela existência de uma agremiação de escola de samba. E que envolve bem a comunidade do bairro, na Creche Azul esse envolvimento também acontece.

Um grupo de meninos jogava futebol, um grupo heterogêneo de crianças brincava de pique-pegas, muita coisa acontecia ao mesmo tempo. Volta e meia uma das professoras do primeiro ano e agente de educação, chamavam a atenção de alguma criança. Essa liberdade do corpo naquele momento às vezes também era responsável por alguma situação de desentendimento entre as crianças. A linguagem do corpo em algumas situações se manifestava em desentendimentos físicos entre as crianças e por isso existia mediação por parte dos adultos.

Voltando a Motta (2013, p. 129), o corpo infantil sofre ações da cultura escolar, segundo ela: “O corpo ao sofrer a ação da significação atribuída a ele pelas culturas escolares sujeita cada uma das crianças a um modelo de normalidade, introjetado, regulará suas ações e possibilitará a construção de uma ideia de si, mais ou menos adequado ao projeto disciplinar.” Dessa forma talvez o momento do pátio para as crianças, significasse a possibilidade dos seus corpos sofrerem menos ações disciplinares dentro do ambiente escolar.

Naquele tempo/ espaço por mais que existisse a mediação dos conflitos por um adulto, as crianças estavam organizadas culturalmente por eles mesmos. Lógico que a existência das influências do meio escolar são presentes, mas a possibilidade de criação também é presente.

E no momento do pátio pude ver as crianças agarrando essa oportunidade. Sendo elas mesmas e servindo menos ao projeto disciplinador da escola.

4.8 A professora Lilás

Sentada no banco, com a luz do sol, a professora Lilás, me conta sua trajetória na prefeitura do Rio de Janeiro. Explicar o objetivo da pesquisa e sua intencionalidade ficou em segundo plano, ouvir naquele instante foi uma experiência mais rica. O primeiro ponto abordado por ela foi o medo dos demais colegas em receber um pesquisador em sala, o receio de receber algum tipo de avaliação. Com muita propriedade a professora Lilás expõe a sua opinião sobre o processo de avaliar, para ela: Ser avaliado não é um processo confortável, porém faz parte! E como a avaliação faz parte da vida humana, receber um pesquisador em sala de aula pode oportunizar ao professor avaliar também o seu próprio trabalho. As suas práticas e pode contribuir de alguma maneira para transformações na educação como um todo.

Em seus dezoito anos de prefeitura, ela não se lembrava ao certo quantas vezes havia estado nas classes do primeiro ano ou nas antigas classes de alfabetização. Mas se lembrou fielmente que desde de 2006 com a alteração da lei e com a entrada das crianças no primeiro ano com seis anos, muita coisa havia mudado. E que no início ela ficou bem desmotivada com essa antecipação de sete para seis anos na faixa etária das crianças do primeiro ano.

E que apesar de ter trabalhado algumas vezes na educação infantil não era a sua preferência e que ela achava interessante relatar isso na pesquisa, a sua preferência pelas turmas do fundamental. Visto que a pesquisa abordava ambas as etapas, com a antecipação de sete para seis anos, algumas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, então passavam a sensação de uma turma de pré-escola. E que esse era o motivo que a desanimava em relação a essa mudança de faixa etária no ensino fundamental

Essa sensação das turmas de primeiro ano como turmas de pré-escolas, segundo ela estava relacionado a essa antecipação da idade das crianças. E essa sensação pode ter atingido outros professores também, essa hipótese não tinha o objetivo de desvalorizar a educação infantil. Porém essa transformação pode ter ocasionado uma série de divergências tanto para uma etapa quanto para a outra. E quando ela diz que a educação infantil não é sua preferência é algo individual, fruto das suas experiências, porém ela acredita na relevância da mesma.

Ela faz uma breve avaliação da turma de 2019, que mesmo tendo frequentado a educação infantil a maioria das crianças não estavam familiarizadas com o processo de letramento e alfabetização. O trabalho dela inicialmente era o desenvolvimento lógico da linguagem, afinal criança tem que falar. Pois essa é a primeira comunicação humana, a linguagem oral. Outra questão era a falta de apoio da educação especial, muitas crianças vieram com encaminhamento da educação infantil, mas não tinham apoio algum, dessa área.

A professora Lilás é PII 22 horas e meia ou pode ser também chamado de PEF, na parte da manhã está com o primeiro ano e a tarde faz dupla regência na Escola Amarela. À tarde, ela está na sala de leitura, não existe atualmente um planejamento específico para a sala de leitura. Na maioria das vezes, ela realiza um reforço escolar para variadas turmas.

A proposta de ensino do primeiro ano, o planejamento e a grade curricular do mesmo devem ter uma correlação com a proposta de ciclo de alfabetização da prefeitura do Rio. Pois trata-se de um ciclo de alfabetização que transcende o primeiro ano, compreende o primeiro e o segundo ano. Como material de apoio, a prefeitura disponibiliza uma apostila que é o único material, o “Material Didático Carioca 1º ano”, por semestre. Na avaliação da professora Lilás, esse material é bem descontextualizado e ela faz uso esporádico do mesmo.

Os outros materiais usados em sala são fonte de pesquisas que ela realiza, na busca por contextualizar ao máximo os conhecimentos das crianças com a construção de novas aprendizagens. Porém também não havia como deixar de lado alguns elementos prévios para esse período que envolviam a coordenação motora de letras e números, mesclando também esse tipo de atividade. Isso é parte de uma avaliação prévia feita no início do ano, a maioria da turma inicialmente não reconhecia as letras e números e por isso, foi feito um trabalho intenso com relação a essa parte.

A história da semana estava sendo um meio de inserir semanalmente esse convívio com o universo letrado, a parte artística que para ela envolve desenho, pintura e criação também era fundamental para essa familiarização com a alfabetização. Ter continuado as rodas de conversa teria sido relevante, porém a estrutura da sala não permitia. Dessa maneira existia sempre ao máximo possibilidades para que as crianças se expressarem de diversas outras maneiras, mesmo no formato tradicional da sala de aula. Uma questão importante destacada por ela é a pouca ou nenhuma participação dos responsáveis na escola.

Essa baixa participação dos pais na vida escolar das crianças impede que a escola mantenha um diálogo e solicite apoio em relação à aprendizagem e aos comportamentos das crianças. O baixo nível de instrução dos pais também colabora na opinião da professora Lilás, esse é um processo comum na educação pública de forma geral. As escolas particulares

acabam abrigando um público mais seletivo financeiramente e com maior nível de instrução acadêmica.

A formação acadêmica da professora Lilás é a nível normal e agora a mesma cursa graduação em história a distância. Nesse diálogo esclarecedor com a professora Lilás uma pergunta instantânea então surgiu:

Pesquisadora: – Você pretende largar o primeiro segmento do ensino fundamental?

Professora Lilás: - Jamais!

Pesquisadora: – Então por que a graduação em História!

Professora: – Por que eu mereço ter prazer e estudar história é prazeroso no meu ponto de vista. Essa sempre foi minha disciplina preferida! Estudar deve ser algo sobretudo prazeroso e a essa altura do campeonato, após dezoito anos de magistério, acredito que eu preciso me dar esse luxo. E por isso fiz a opção em me graduar em história. (informação verbal).

Fomos interrompidas pela agente avisando que estava na hora da saída e que o portão ia ser aberto. A turma foi posta em fila, pois outras turmas estavam no pátio também e rapidamente as crianças foram se despedindo a maioria com seus irmãos mais velhos, uma ou outra com algum responsável. Fiquei olhando as crianças e pensando se elas estavam tendo prazer em estudar ou se estavam apenas sendo condicionadas a escola. Afinal a professora Lilás tinha razão estudar deve ser prazeroso, principalmente para as crianças, que estão no início desse processo.

CAPÍTULO 5 CONHECENDO O COTIDIANO DA INFÂNCIA NA ESCOLA AMARELA

Acompanhar, tanto a turma da educação infantil quanto a do primeiro ano, provocou em mim a sensação de um reencontro constante. Especialmente na turma da educação infantil, pois a maioria das crianças haviam sido da Creche Azul. No caso da turma do primeiro ano, algumas crianças também já haviam sido da creche e haviam passado mim. O importante a registrar é que uma boa parte das crianças da educação infantil e do primeiro ano esteve na Creche Azul. E hoje tenho a possibilidade de estar mais uma vez perto dessas crianças.

Hoje, sou eu que experimento as mudanças, a passagem, as transformações... Sou eu quem faz o movimento de ouvir o que as crianças (muitas de turmas em que atuei, algumas outras crianças com quem convivi mais à distância) têm a dizer sobre a infância, tanto ainda vivendo uma etapa da educação infantil, quanto já experimentando a vivência do ensino fundamental.

E eu, como professora que vai além de suas experiências diretas e segue um caminho antes apenas imaginado, ao assumir o papel de pesquisadora, carrego comigo minhas visões, concepções e, evidentemente também meus preconceitos. Meu desafio, no novo papel, foi reconhecendo meu lugar, abrir-me ao imprevisível, ao impensável e buscar despir-me dos meus preconceitos, começando por admiti-los.

Outro movimento importante é entender que as vozes infantis não estão livres de influências, elas carregam as influências do mundo adulto, o que não quer dizer que as crianças não possam desenvolver um olhar diferenciado:

Criança 1: – A escola é para a gente aprender. A minha mãe diz que a creche era só para brincar!

Criança 2: – Na creche, a tia abraçava, beijava e até comida dava na nossa boca. Na escola, é diferente, por que não tem tia, tem professora!

Criança 3: – Na escola, não tem quase brinquedo! Eu gostava mais da creche que tinha brinquedo! Mas a minha mãe briga quando eu falo isso! E ela fala que, na escola, não é para brincar: é para aprender!

Criança 4: – A creche era pequena. Já a escola é grande! Às vezes, me dá medo [por]que a escola é gigante!

Criança 5: – Eu era da creche, quando eu era bebê. Agora, eu já cresci e fui para a escola. Sou criança grande!

Criança 6: – Eu sinto falta de brinquedo na escola. Na creche, tinha muito e a gente fazia brinquedo também, brinquedo de sabe o quê? Sucata, era bem legal! Aí, minha mãe fala que a escola não tem que ter brinquedo: tem que ter livro. Ela nem sabe... a creche também tinha livro e brinquedo, tinha os dois.

Criança 7: – A gente sai da creche porque tem que aprender as coisas! A ler, a escrever [...] E, na creche, a minha mãe fala que a gente não aprende isso e a gente tem que aprender isso!

Criança 8: – Na creche, a gente brincava muito. Agora, lá na escola, só brinca na hora do recreio. (informação verbal).

Esses recortes não têm como objetivo propor a avaliação de uma ou outra instituição e sim promover a percepção do processo de mais uma transição ou passagem a qual são submetidas as crianças. A mudança da creche para a escola é tão marcante quanto a passagem de uma etapa para a outra, esses relatos são de crianças da educação infantil e do ensino fundamental.

E, nessa mudança da creche para a escola, há as crianças que foram da educação infantil, antes vivida no espaço/tempo da creche para a educação infantil vivida na escola, por isso não classifiquei as falas indicando a que turma pertenciam. De maneira que a percepção das crianças sobre esses momentos fosse integrada como um todo. O objetivo é refletir através das vozes infantis e das suas construções a respeito da visão de creche e de escola.

A relevância dessa reflexão está na percepção da infância no processo de transição creche/escola. A percepção sobre a educação infantil vivida parte em uma creche e posteriormente vivida uma outra parte na escola pode ser um processo que contribua para mais rupturas na infância. E que está profundamente arraigado por concepções do mundo adulto que colocam o brincar de forma negativa, que posicionam o processo de ler e escrever com algo apenas sistêmico, que classificam e inferiorizam os sujeitos.

Algo a ressaltar nessas falas e que talvez eu tenha compreendido apenas na prática, está na relação pejorativa do termo “tia” e no uso da palavra professora, nesse processo de construção de posições sociais: quando uma criança reproduz o discurso adulto que inferioriza os professores da creche marcando por estes serem reconhecidos como “tias” enquanto apenas os professores da escola são professores.

Com base em Freire: “Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa [...]” (FREIRE, 2003, p.48). Assim, ao ouvir essas crianças podemos, independentemente de em qual etapa da educação atuamos, compreender melhor a importância da nossa tarefa.

Os relatos dessas crianças ainda evidenciam a força que as interpretações adultas exercem sobre a infância e sobre as crianças. A educação pode ser um meio de transformação dessa relação entre adultos e crianças, porém ainda se presta a manter a relação de domínio. O propósito de emancipar e estimular a participação das crianças em sociedade, respeitando

assim a diversidade de sujeitos ainda precisa ser estimulado. E necessita de reflexões e parcerias de várias esferas.

Observando esse processo na Escola Amarela notei que, quando as crianças saíam da creche e passavam para a escola, mesmo estando ainda formalmente na educação infantil, a proposta da pré-escola acabava sendo voltada, na maior parte do tempo, à preparação para o primeiro ano. Não que, em creches e EDIs (Espaços de Desenvolvimento Infantil), essa proposta de preparação para o ensino fundamental também não aconteça. O que se pode afirmar é que essa abordagem de preparação parece ser ainda mais comum em pré-escolas dentro de escolas. Se prestando ao objetivo de promover uma transição que abrevia a infância, introduzindo as crianças em uma escolarização nos moldes tradicionais de ensino/aprendizagem.

Na escuta sensível desse processo de transição ou passagem da creche para a escola, observei também algumas hipóteses levantadas pelos responsáveis. O primeiro aspecto abordado pelos responsáveis é a passagem do tempo de integral para o parcial, os pais que dependem da creche para trabalhar, demonstravam insegurança. A maioria se sentia confortável em sair para trabalhar e deixar as crianças no espaço de uma creche. Mesmo com os confrontos armados constantes que fazem parte do cotidiano da comunidade na qual a Creche Azul está inserida, os responsáveis acreditam que ali é um lugar seguro para as crianças, pois oferece estrutura e cuidados.

Nessa passagem da creche à escola, o número de crianças que passa a ficar sob a responsabilidade de outras crianças e adultos que não são do núcleo familiar acaba crescendo: irmãos, primos e conhecidos, um adulto que presta serviço aos responsáveis – esse serviço informal é bem comum e acaba sendo solução para o cotidiano dessas crianças, esse adulto geralmente tem um grupo de crianças sob sua responsabilidade.

Outro aspecto narrado pelos responsáveis é o processo de adaptação, que acaba sendo complexo: as crianças demonstram insegurança nesse período de transição da creche para a escola. O aspecto físico de uma e de outra instituição pode colaborar para isso, pois o espaço físico da creche é bem diferente da escola. A Creche Azul tem um espaço reduzido, já a Escola Amarela oferece um amplo espaço e a convivência com um número maior de pessoas.

Refletir a respeito do impacto desse processo para as crianças foi interessante, principalmente se entendermos que todo processo pode ser contínuo, indo além das expectativas. E assim pode afetar, além do momento especificado por ele. Embora a preocupação original dessa pesquisa fosse a necessidade de um processo de transição da educação infantil ao ensino fundamental. Ficou evidente que outra transição precisa ser

construída entre a creche e a pré-escola, especialmente quando a pré-escola está localizada dentro de uma escola, como exemplo a Escola Amarela.

Dessa maneira, percebe-se sempre que o diálogo é preciso visando o bem estar das crianças no espaço educativo. Todavia, sendo a infância uma fase essencial do desenvolvimento e da escolarização dos sujeitos, garantir e promover vivências significativas é essencial para esse processo. E pode assim contribuir na formação das crianças enquanto sujeitos, sujeitos de voz, que constroem e interpretam o mundo.

Ouvir as vozes das crianças é uma busca pela infância tanto no processo de transição da creche/escola quanto da educação infantil para o primeiro ano. A visão das crianças é fundamental, a voz infantil e a sua escuta pode validar a criança como sujeito participativo e ativo, que constrói significados a sua volta. E assim se desenvolve em consonância com o mundo a sua volta, participando efetivamente dos variados cotidianos em que são integrados seja na creche ou seja na escola.

Para as crianças, a transição da creche/escola ou da educação infantil/primeiro ano, não é especificamente marcada por um aspecto essencial e sim por um conjunto deles. É claro que a infância está presente em ambas as situações, seja em uma ou outra etapa. E, com certeza, a criança é a infância. Pensar em separá-los empobrece as possibilidades que estão presentes tanto na criança quanto na infância.

É evidente que existem diferenças entre creche e escola, essas diferenças estão presentes e são perceptíveis pelas crianças cada uma a sua maneira. E, mesmo com influências adultas, cada criança tem seu jeito próprio de ver e sentir essas diferenças e as variações que constroem um e outro cotidiano. Para as crianças:

Criança 1: – Lá na escola a gente nem pinta muito com tinta, só pouquinho!

Criança 2: – Eu não sento no colo da professora na escola. Eu sentava no seu, né?

Criança 3: – A escola é melhor porque tem pátio, tem quadra... AAAAh... Mas, às vezes, é chato porque os “grandes” pegam nossa bola!

Criança 4: – Eu não fico na escola o dia todo, só um pouquinho, na creche era muito tempo. Depois eu vou para casa com a minha irmã. E fico fazendo sabe o quê? Eu fico no “beco” brincando!

Criança 5: – Eu fazia meu nome aqui, às vezes, lá eu tenho que fazer toda hora! Não gosto!

Criança 6: – O mais legal da escola é que posso levar o meu lanche. Levo Fofura e Guaravita. Quando a gente desce, meu irmão compra aqui no Pacheco (uma tendinha no início da subida para a comunidade que vende opções de lanche).

Criança 7: – Tem uma professora na escola que fica só na quadra, tem brincadeiras “maneiras”, a quadra é gigante! (informação verbal).

Esses registros são fragmentos da infância presente na Creche Azul e na Escola Amarela, e que acabam transcendendo as duas instituições. Essas infâncias que se entrelaçam

na educação infantil, no primeiro ano, ao longo também de outras séries e que são frutos de diversas crianças e suas diferentes vivências. Os relatos não foram pensados separadamente como já foi salientado. Não houve separação entre alunos da educação infantil e alunos do primeiro ano, também não servem ao propósito de engrandecer uma ou outra etapa. Ambos servem de reflexão para a estrutura escolar como um todo, tanto das creches quanto das escolas.

A infância historicamente resiste à sociedade e à sua visão que entende a criança como um sujeito limitado. Nos falta a percepção da infância como período da vida humano “aberto” e não fechado. As crianças vivem das possibilidades. Acredito que nós, adultos, devemos possibilitar a maior quantidade possível de experiências, experiências que não visem apenas à maturação para a vida adulta e sim para a vida infantil. Para Malaguzzi: “[...] O que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações [...]” (MALAGUZZI, 2016, p.95).

5.1 Aproximações e divergências

Uma pequena parte das crianças da turma da pré-escola da Escola Amarela não tiveram experiência anterior em uma creche. Assim, essa escola, para algumas crianças, é o início do seu processo de escolarização. No primeiro ano, todas as crianças haviam sido alunos da pré-escola na Escola Amarela. E uma parte das crianças do primeiro ano também haviam sido da Creche Azul. É preciso salientar que em relação ao diálogo entre a educação infantil e o primeiro ano sugerido por diversos documentos que orientam e regulam tanto uma etapa quanto a outra, essa relação enfrentava na prática inúmeras barreiras no cotidiano dessa unidade escolar.

A barreira principal dessa falta de diálogo, esbarrava na disposição do tempo, o horário de planejamento acontecia apenas durante aulas extras, o que os professores nomeiam como blocagem. E a blocagem da educação infantil e do primeiro ano não coincidiam. E, nesse tempo de campo, nunca presenciei nenhum diálogo entre as professoras do pré e do primeiro ano. Os momentos de trocas entre os professores aconteciam entre pares da mesma série ou por alguma outra afinidade.

As relações eram variadas e, de forma geral, não cabem aqui, apenas é importante deixar claro que não ocorre diretamente alguma proposta com o objetivo de promover a

valorização da infância ou construir um processo de transição. Assim, não havia integração entre o planejamento da educação infantil e do primeiro ano, também não havia nenhum projeto especificamente para a transição entre essas etapas.

Na observação das duas turmas e inevitavelmente na comparação de ambas, pode-se dizer que a pré-escola e o primeiro ano divergiam e se entrelaçavam: frente ao cotidiano específico de cada um deles, aos diferentes sujeitos que compõem cada turma e também sobre a influência das práticas pedagógicas pensadas pelas professoras. E observando como as crianças validam suas hipóteses através de diferentes percepções e comportamentos que nos levam a compreender a criança como única em ambas as etapas.

Dessa forma, levantamos a seguinte hipótese: a educação infantil e o primeiro ano na maioria das vezes, são aproximados através de diversas demonstrações das crianças e separados também por elas, com base em algumas concepções adultas que as influenciam. Existe a separação de fato feita pelos adultos, porém com algumas estratégias os adultos também buscam aproximar as etapas. Essas demonstrações são presentes na escuta sensível das crianças e na observação das práticas dos professores. A perspectiva de utilizar a educação infantil apenas como preparação para o primeiro ano, talvez seja o principal aspecto negativo do cotidiano da infância na Escola Amarela.

Em meio às aproximações estabelecidas principalmente pelas crianças temos também a participação de alguns adultos. Que assim contribuem diretamente para que a infância esteja presente, tanto na educação infantil quanto no primeiro ano, porém esse tipo de contribuição ainda é pequeno no cotidiano da Escola Amarela. Tradicionalmente ainda se pensa em um tempo/espço de preparação da criança, visando o seu desenvolvimento cognitivo e social de forma linear.

Diferentemente das minhas reflexões iniciais, de hipóteses, fundamentadas teoricamente e com base em outras experiências, o primeiro foi surpreendentemente diferente das expectativas construídas em conceitos anteriores a essa pesquisa. Mostrando um trabalho diversificado e realizado em consonância com as orientações curriculares próprias daquela faixa etária. Sem desvalorizar as necessidades das crianças e colocando em maior evidência a oralidade. Não a desvalorizando em detrimento de práticas que reduzem a oralidade frente à escrita. A leitura de mundo não estava ou foi reduzida ao grafismo e a memorização do processo de alfabetização.

A oralidade estava muito mais presente na turma do primeiro ano, já na educação infantil o desenvolvimento oral não estava sendo valorizado e nem visto como antecessor de outros processos de comunicação. Na educação infantil, a oralidade estava sendo colocada em

segundo plano em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades. As crianças da educação infantil se comunicavam mais através da linguagem corporal.

O contato físico na educação infantil podia ser visto tanto em demonstrações afetivas e quanto na solução de conflitos, os desentendimentos físicos eram bem mais presentes na turma da educação infantil. Até mesmo pelo fato da oralidade ser vista com mais restrição no cotidiano, o contato físico acabava por ocupar aquele lugar. A oralidade estava reduzida ao processo de memorização. E assim, pouco as crianças construíam diálogos.

Outra questão da educação infantil interessante, é que a estrutura e o mobiliário na educação infantil adaptado para a faixa etária das crianças propiciava uma organização da rotina sem restringir tanto a movimentação dos corpos das crianças. O primeiro ano estava mais restrito em relação ao espaço físico. A turma do pré tinha mais oportunidades de explorar a sala, justamente pela adaptação do mobiliário, a disponibilização das mesas redondas, adequadas ao tamanho das crianças, propiciavam esse contexto. Mesmo com propostas de atividades de rotina como cobrir pontilhados, pintar desenhos e outras, as crianças se movimentavam de uma mesa para outra. Os corpos tinham mais liberdade naquele espaço do que as ações criativas.

O mobiliário da turma do primeiro ano não possibilitava grandes movimentações. Observando essa questão notei que algumas crianças do primeiro ano não tocavam o chão com os pés: as cadeiras e mesas, eram as mesmas usadas, por exemplo, para o segundo segmento do ensino fundamental. Inicialmente, as crianças estavam sentadas em fileiras, uma na frente da outra, o que não possibilitava muita interação, já que o espaço já era restrito.

A professora Lilás reclamou algumas vezes da arrumação da sala, sugeri em uma das nossas muitas conversas, a arrumação das mesas em grupos ao invés da arrumação tradicional por fileiras. E essa sugestão interferiu diretamente nas crianças e na dinâmica da turma como um todo. A arrumação em grupo de certo modo permitiu uma maior interação das crianças.

A nova organização da sala do primeiro foi um momento especial da pesquisa de campo. Longe de afirmar que organizar em grupos as crianças solucionou de fato alguma questão específica do primeiro ano, o que se observou e foi acompanhado, é que as crianças constroem opiniões sobre tudo a sua volta. E com essas opiniões se constituem enquanto sujeitos. Observei também o quanto aquela movimentação despertou lembranças e hipóteses nas crianças, tanto para uma perspectiva positiva quanto negativa, sobre essa nova arrumação:

Criança 1: – Eu gostava de sentar desse jeito no ano passado!

Criança 2: – A professora Lilás está achando que a gente ainda é bem pequeno!

Criança 3: – Assim podemos conversar com mais amigos!

Criança 4: – Ano passado que a gente era da outra tia, sentava assim!

Criança 5: – A gente tá agora em grupo! Antes era em dupla!

Criança 6: – Conversar assim é mais fácil! (informação verbal).

Foi interessante contribuir e integrar de forma significativa o cotidiano das turmas pesquisadas: essa nova arrumação perpassa de certo modo reflexões sobre a infância e sobre as crianças. E o mais interessante desse processo é a percepção infantil. Acompanhar as variadas reações e a construção do processo de normatização dessa nova rotina para o primeiro ano foi um resgate de memórias e sentimentos, principalmente em relação à educação infantil. Uma proposta que pode ser considerada simples, despreziosa e até mesmo desnecessária foi responsável por conectar ainda mais a educação infantil com o ensino fundamental.

5.2 A linguagem oral

A linguagem oral tanto na educação infantil quanto no primeiro ano, é a principal forma de comunicação e expressão das crianças, visto que o processo de letramento e alfabetização estava sendo construído. Como afirma Marcushi (1997) ela é prática social. Para ele:

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e da atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela é sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade. A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. (MARCUSHI, 1977, p. 134)

O que se observa diretamente é que a escola e talvez até a creche não valorizam a grandeza de possibilidades que se encontra na oralização das crianças, a racionalidade presente através da expressão oral, ainda é negligenciada. Não só pelas instituições de ensino, mas também pela sociedade.

A sociedade acredita na supremacia da escrita sobre a oralidade, ainda para Marcushi: “A supervalorização da escrita, sobretudo a escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida.” (MARCUSHI, 1977, p.130) Dessa forma as crianças tanto na educação infantil quanto no primeiro ano, vivem o abismo social dos grupos

que não dominam a escrita. E os adultos ocupam mais uma posição de superioridade em relação as crianças, a superioridade da escrita em detrimento da oralidade.

Em meio a esse processo de desqualificação da oralidade temos a perpetuação do silêncio como opressor e a construção de um processo de aprendizagem mecânico, repetitivo e de reprodução. Pois a natureza criativa e oralizada das crianças, é destruída por um cotidiano escolar que na maioria das vezes acredita que a aprendizagem não pode ser construída de forma oral. A aprendizagem é vista ou qualificada apenas nos processos escritos.

A escola assim, deve ir além do ato de ensinar, a mesma deve ser afetada pelos sujeitos que a compõem, por suas percepções e sobretudo pela oralidade desses sujeitos. Assim, as crianças como parte da escola afetam a mesma e também são afetadas por elas. A oralidade das crianças é assim um instrumento e deve ter espaço social na construção do conhecimento. O ato de ensinar permeia caminhos variados e está diretamente conectado aos sujeitos e as suas diferentes realidades. O que faz do processo de ensinar um processo único para cada sujeito que ensina e para cada sujeito que constrói aprendizagens.

Quando o ato de ensinar é pensando através de uma perspectiva humanizada, ensinar é se afetar pelo outro, é estar com o outro, sem indiferença. Para Tiriba:

Ensinar é aventurar-se num mergulho, num saltar sem rede de proteção. É partir da certeza de que será necessário arriscar-se no escuro, no vazio pela busca do sentido, dos significados da realidade de onde seus educandos habitam. Pois só aprendendo aquilo a que damos sentido e significado. O que não nos afeta nos é indiferente. E na indiferença ninguém aprende. (TIRIBA, 2018, p. 23)

Dessa forma a escolha do tema pesquisado perpassa diretamente a perspectiva da importância da oralidade para as crianças e como a mesma pode afetar o desenvolvimento. Desde transformações do cotidiano quanto da sociedade, inspirando pesquisas, como a presente. Para essa pesquisa o que dizem as crianças sobre a infância especificamente na transição da educação infantil para o ensino fundamental pode construir tessituras que contribuem para a escola e para o despertar da necessidade de ouvir as crianças.

A linguagem oral tanto na educação infantil quanto no primeiro ano é um meio fundamental de comunicação para as crianças, visto que na educação infantil as crianças ainda não têm obrigação de dominar a escrita e no primeiro ano esse é um processo. Assim a linguagem oral está presente nas duas etapas e é através da mesma que podemos construir alguns aportes sobre esse cotidiano.

Durante o campo a oralidade das crianças me proporcionou refletir em diversos momentos e contribuiu para a construção e desconstrução de diversas hipóteses. Como exemplo de desconstrução, na educação infantil as rodas de conversa, que eu acredito ser um rico dispositivo pedagógico, não eram usadas para o desenvolvimento da linguagem ou dos processos narrativos. A professora Verde planejava as rodas de forma mais expositiva e como um meio de transmissão da rotina. Apesar da estrutura tipicamente propensa para o diálogo em grupo, as rodas de conversa na educação infantil da Escola Amarela colocavam a criança como receptora da linguagem e não como construtora.

Porém a oralidade das crianças estava presente em outras muitas possibilidades, o que rendeu a esse grupo, na escola, a característica de ser um grupo extremamente agitado. Esse grupo de crianças da educação infantil recebia na escola uma avaliação até certo ponto observada como negativa em relação a oralidade. Diversas vezes ouvi que aquele grupo era extremamente agitado e que o excesso de oralidade era uma marca do grupo, mas que na educação infantil esse excesso ainda era aceitável.

Essa comparação imediata de alguns adultos de que o falar das crianças ainda pode ser aceito nas turmas de pré-escola e que posteriormente poderia render problemas para a construção da aprendizagem é presente do cotidiano da Escola Amarela. E trazia para a educação infantil um processo de tensão, a acentuada prática de preparar as crianças da educação infantil para o primeiro ano, era prontamente justificada por um suposto excesso de fala, de oralidade em detrimento de outras aprendizagens.

Nessa rotina as crianças da pré-escola acabavam usando a oralização como meio de resistência a rotina engessada e construída sobre o objetivo de preparação para o primeiro ano. Nessas possibilidades de acompanhar um grupo menor dessas crianças do pré, durante uma atividade, fui questionada, sobre as possibilidade da roda de conversa na creche e agora na escola:

Criança 1: – Você também fazia roda de conversa lá na creche! Mas a roda era mais legal a gente tinha a hora da novidade podia falar qualquer coisa! Aqui a gente só fica ouvindo! Eu ia falar que teve tiro lá no morro!

Pesquisadora: – Você aqui pode falar também! É só você pedir!

Criança 2 responde a criança 1: – É verdade! A roda de conversa na creche podia falar tudo, aqui pode falar, mas tem que ser rápido!

Criança 1 responde a pesquisadora e a criança 2: – Amanhã então eu vou pedir! Vou falar rápido então! (informação verbal).

Esse diálogo traz com propriedade e elucida a necessidade das crianças em relação a oralidade, resgata lembranças e acaba atravessando a percepção de que a oralidade vai sendo

vista pela escola como algo inferior a outros processos. Quando as crianças chegam à conclusão de que a fala deve ser feita rapidamente, a oralização está sendo desvalorizada em detrimento da rotina e de outras necessidades. O professor que não valoriza a oralidade conduz as crianças a acreditarem que apenas ouvir é essencial no processo de ensino aprendizagem.

O primeiro ano também apresentou possibilidades e hipóteses sobre a oralidade só que por outro ângulo. Como por exemplo, a oralidade presente nas crianças pode contribuir nessa busca pela infância em ambos as etapas e para o processo de transição em si. É possível encontrar na fala das crianças suas vivências anteriores e suas percepções sobre o que ocorre a sua volta.

A turma de pré-escola ao ser exposta as rodas de conversa resgatou especificamente lembranças das rodas de conversa da creche e levantou hipótese sobre a roda em ambos os ambientes, creche e escola. No primeiro ano as rodas de conversa não eram fixamente parte da rotina eram introduzidas através de variadas propostas e também não seguiam o molde de roda. Os diálogos eram incentivados constantemente e talvez a arrumação em grupo contribui ainda mais nesse processo.

Durante um desses diálogos dirigidos e as vezes livres, em que a professora Lilás trazia as propostas e ouvia algum questionamento das crianças, conseqüentemente também solicitava a participação do grupo. Ela perguntou as crianças se eles lembravam das rodas de conversa da educação infantil e assim, o seguinte diálogo aconteceu:

Criança 1: – Ano passado eu fazia roda aqui nessa escola, só que com outra professora! A gente fazia roda... Roda mesmo! Tia com você a gente conversa muito, mas não é roda né? Não dá para fazer roda aqui? A roda é bom a gente senta no chão e fica perto do outro!

Professora Lilás: – Então eu não faço roda por que teríamos que tirar as mesas e juntar tudo em um canto e depois voltar tudo para o lugar! Ia dar um trabalhão fazer isso todo dia! E nós precisamos falar, mas também precisamos registrar as coisas, a gente precisa das atividades também! Nosso tempo ia ficar apertado. Mas podemos combinar de uma vez na semana fazer roda mesmo né?

Criança 2: – Tia! Eu fiz roda na creche também!

Criança 3 pergunta a criança 2: – Você foi da creche? Usava fraldinha e chorava!

Criança 2 (vermelha e demonstrando estar envergonhada) responde a criança 3: – Eu fui eu era bebê sim! Mas todo mundo já foi bebê até as professoras!

A professora Lilás intervém no diálogo das crianças 2 e 3: – Todo mundo já foi bebê usou fralda, mamadeira e chorava muito! Alguns foram da creche e outros não, cada um é de um jeito! (informação verbal).

Esse diálogo aqui transcrito é um fragmento relevante que nos remete as percepções das crianças sobre os cotidianos de uma e outra instituição, a percepção do cotidiano da creche e agora da escola. A criança 1 realiza uma ponte do que é significativo para ela sem

evidenciar propriamente dito a educação infantil ou o primeiro ano. Reconhecendo que no primeiro ano eles podem conversar muito o que é significativo, mas que a prática da roda feita na pré-escola também é interessante visto que existe a possibilidade de contato físico, pela organização.

A criança 2 ao resgatar as suas lembranças da roda de conversa em suas vivências enfrentou um desafio de expor sua aprendizagem e de construir uma narrativa para explicar ou explorar o questionamento da criança 3. Pude notar que as crianças são introjetadas em um processo de amadurecimento constante, exigidos pela sociedade e reproduzido dentro da escola. Consolidado em hipóteses que separam as aprendizagens e que colocam uma etapa de ensino ou espaço contra o outro, no caso aqui, creche x escola.

Na ânsia de amadurecer as crianças estão sendo condicionadas a se afastar de si próprias, ser ou ter sido um bebê e ter sido de uma creche, acaba como algo negativo. A rotina de um bebê e sua dependência em relação aos adultos pode envergonhar uma criança do primeiro ano, ao longo desse dia muitas outras frases em pequenos grupos evidenciavam as práticas de isolamento da infância. Como:

Criança 1: – Aqui a gente não pode mais chorar!

Criança 2: – Eu acho que eu não usei fralda, não lembro!

Criança 3: – Não gosto mais de desenho, eu gosto de escrever!

Criança 4: – Minha mãe fala que eu não tenho que falar mais já falei muito quando era da creche. Só estudar mesmo! (informação verbal).

Os diálogos de ambas as etapas, trazem as muitas possibilidades e avaliações que as crianças realizam ao longo de suas experiências. E também são impregnados pela necessidade de amadurecimento que a escola e a sociedade impõem as crianças e mais uma vez a oralidade vai ocupando uma posição de inferioridade em relação a outras aprendizagens que devem ser construídas. O processo de silenciamento vai sendo naturalmente introjetado pelo cotidiano maiormente escrito que a escola proporciona, deixando assim o professor como responsável por acentuar ou não esse processo.

Pensar que a linguagem oral ainda é nitidamente desvalorizada no ambiente escolar faz com que de certo modo as crianças sejam diariamente expostas a classificação do silêncio positivo. O silêncio então é considerado sinônimo de bom comportamento e de interesse em aprender. Em uma sociedade meritocrática como a nossa é possível que o silêncio no processo de escolarização seja mais valorizado que a linguagem oral, sendo justificado pela visão de incapacidade da infância e da criança ainda presentes na sociedade.

5.3 Produto da pesquisa

O produto educacional dessa pesquisa é a produção de um audiovisual que busca contribuir com a promoção de formação continuada para os docentes e reflexão sobre as práticas dos mesmos, durante a educação básica, especificamente na construção de um processo de transição entre a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Tendo o seguinte título: Entre a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental: perspectivas das crianças.

O produto é composto justamente por esse tempo/espço da educação infantil e do primeiro ano, pelas narrativas das crianças vivenciadas no cotidiano de ambas as etapas, as variadas situações a que são expostas e que constituem o processo de escolarização.

O produto estará disponível no Youtube, que é uma plataforma de compartilhamento utilizada através do acesso à internet. Com link direto para a página do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação básica – PPGEB-CAp-UERJ, para que o produto educacional esteja diretamente conectado com a produção da dissertação que embasa essa produção audiovisual. No seguinte link: http://www.ppgeb.cap.uerj.br/?page_id=15.

O audiovisual traz imagens do cotidiano da infância e das crianças de uma turma da pré-escola e de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, de uma mesma unidade escolar, uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Que atende a crianças da pré-escola até o segundo segmento do ensino fundamental, numa escola com muitas turmas e de maneira geral com muitos alunos. As crianças são as protagonistas desses momentos registrados durante a produção audiovisual, que busca evidenciar linguagens infantis *na* escola, *sobre a* escola e *com a* escola.

O público específico a que é destinada essa produção audiovisual são os docentes da educação infantil e os docentes do primeiro segmento do ensino fundamental, justamente por serem eles os responsáveis imediatos por receber e lidar com as crianças nesse período. Pensar na infância é uma questão que perpassa também a sociedade. Pois acima de tudo a sociedade deve pensar na construção de uma educação mais humanizada para as crianças e significativa, que atenda às necessidades e contribua para a formação cidadã das mesmas.

Quando se espera contribuir para a formação docente dos professores da educação infantil e do primeiro ano, se pensa em contribuir também para que a transição entre etapas seja concebida como processo presente. Além de ser a troca de uma etapa para outra, visto

que essa é uma mudança inevitável. Pois mudar de uma etapa de ensino para outra sempre existiu e vai existir, o que se almeja aqui é a construção desse momento enquanto processo. Processo que deve ser pensando, tanto por uma etapa quanto pela outra etapa, estimulando assim a construção do diálogo entre ambas. E que as ações infantis sejam colocadas em primeira instância.

O audiovisual é construído por imagens e falas das crianças captadas em vivências durante o cotidiano da Escola Amarela. De forma que possamos sentir a infância nessa produção, seja por fotos, pequenos vídeos ou pelas falas das crianças. A infância em conjunto com a percepção da transição como processo é a proposta de reflexão desse produto educacional. Como as crianças se expressam nesse processo, na busca por garantir suas vozes e suas múltiplas linguagens? Como preservar a infância dentro da instituição escola e no processo de escolarização?

Nessa imersão no campo, produzir um audiovisual em conjunto com a pesquisa, destinado ao estudo da infância e de um momento específico da sua escolarização foi acreditar na capacidade e na existência de um protagonismo infantil. O objetivo é alcançar os professores que atuam nessas séries específicas, como esse grupo de crianças da educação infantil e do primeiro ano.

Porém, é preciso ter a consciência de que a tecnologia e, conseqüentemente, a produção audiovisual, ao ser disponibilizada, por exemplo, no Youtube pode servir a diferentes tipos de uso, devido à acessibilidade, proporcionada pelo uso da internet. Por isso, é de suma importância vincular essa produção audiovisual ao curso de mestrado profissional, disponibilizando também o contexto ao qual ela é construída e situada através do acesso ao texto da dissertação.

Os mestrados profissionais têm o compromisso de buscar intervir na realidade pesquisada, não de fora para dentro, mas de modo a oferecer possibilidades e alternativas.

Esse produto educacional é, portanto, inicialmente pensado para um determinado público e com um fim específico, todavia, a partir da sua disponibilidade em uma plataforma como o Youtube, temos uma ampliação de possibilidades que não podemos controlar, uma vez que variados serão os usos dos sujeitos que acessam essa plataforma. A acessibilidade gerada pela internet marca um tempo/espço que é transversal, que levanta hipóteses variadas e inúmeras possibilidades.

Assim, a proposta de produzir um produto educacional em forma de audiovisual é acima de tudo, uma tentativa de diálogo direto da área de ensino com o mundo contemporâneo e sua pluralidade. É um esforço para dialogar com um cotidiano singular,

através de hipóteses que são direcionadas ao objetivo geral da pesquisa que é: conhecer o que dizem as crianças sobre a infância e a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Usando também a tecnologia como recurso dessa proposta.

Para Pereira e Souza:

Uma das principais características do mundo contemporâneo é a pluralidade das formas de conhecer a realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas do processo de produção do conhecimento. Este fator sugere a necessidade de uma reavaliação das condições em que se produz conhecimento nos dias de hoje e dos efeitos da diversidade de experiências trazidas pelo desenvolvimento tecnológico e pela cultura do consumo- *cultura esta que se realiza na criação e substituição permanente de imagens- signos-* na constituição da subjetividade. (PEREIRA & SOUZA, 2000, p.5)

A produção audiovisual na atual perspectiva de uma sociedade conectada constantemente com as informações e com o processo narrativo, pode ser utilizada para a promoção e produção do conhecimento. Servindo como meio e instrumento, para reflexões e aprendizagens plurais. Ressalto novamente que o planejamento inicial dessa produção foi pensado estruturalmente para alcançar um determinado público. Porém poder alcançar mais sujeitos do que o inicialmente se pensa, pode ser visto como um risco ou uma possibilidade iminente de expandir a proposta. Pois é claro que como uma ferramenta tecnológica, as produções audiovisuais perpassam diversos cotidianos e sujeitos.

Dessa maneira, pensar em uma produção audiovisual durante a presente pesquisa passa por diferentes estágios de planejamento, desde atender à formação proposta pelo curso de mestrado profissional, até a compreensão das inúmeras possibilidades presentes no campo de estudo. Além da produção da dissertação e do texto em si, a produção de um produto educacional, pode ser a possibilidade de externar as práticas e vivências do estudo acerca de um determinado cotidiano. De maneira que as vivências do cotidiano transcendem a narrativa escrita para a narração visual das diferentes linguagens das crianças e da infância presente tanto em uma etapa quanto na outra.

Produzir conhecimento sobre a infância considerando transição como processo da educação infantil e do ensino fundamental é o objetivo central da proposta. Distanciando a transição de uma perspectiva apenas estrutural da escolarização e que serve a um movimento de ruptura. Que é inevitável, pois a criança passa de uma etapa para a outra, durante todo o processo de escolarização, porém é possível através da escuta e do diálogo que esse processo seja centralizado nas necessidades das crianças.

O diferencial está sobre a possibilidade de nos atentarmos para o olhar da criança sobre todo esse processo, esse olhar é o elo entre o cotidiano como um todo, sem fragmentações. E através dele que se traz à tona a perspectiva da criança capaz, a possibilidade de compreender que elas podem e devem ser valorizadas socialmente. E que a infância e sua pluralidade têm lugar na sociedade, na escola e nos processos de escolarização.

Pensar no papel dos professores nesse processo foi uma consequência do cotidiano analisado e da junção da necessidade constante de formação continuada do professor. Pois um processo diagnosticado e constatado é que os docentes de maneira geral devem estar sensíveis à pluralidade presente no cotidiano. Seja ela no cotidiano da educação infantil ou no ensino fundamental, a pluralidade dos sujeitos compõe o cotidiano como um todo. E os mesmos devem promover ações planejadas para contemplar a diversidade.

A necessidade de formação continuada dos docentes suplanta o caso específico da pesquisa, essa é uma afirmação presente na educação de forma geral e não apenas destinada ao período de transição. Na dissertação e na produção desse audiovisual, a formação continuada aparece como uma exigência própria do estudo da infância e da transição da educação infantil para o ensino fundamental, como meio também de construção de um processo de escolarização mais humanizada.

E a produção de um produto educacional que possa externar essa necessidade, pode ser enxergada como uma possibilidade de promover transformações, nos sujeitos e no cotidiano. O olhar direcionado para cada cotidiano faz parte do processo humano que deve envolver os sujeitos que vivem e participam de sua construção. Assim, inicialmente a proposta dessa pesquisa era a produção e promoção de um curso de extensão especificamente para os docentes da educação infantil e do ensino fundamental do primeiro segmento. Porém, a partir de reflexões ao longo dessa pesquisa, a proposta foi sendo alterada e chegamos ao planejamento e a execução da produção desse audiovisual.

O curso de extensão seria a oportunidade de promover diretamente discussões com os docentes sobre o que dizem as crianças sobre a infância, sobre a transição e evidentemente sobre o cotidiano pesquisado. Apresentar o estudo de caso realizado na Escola Amarela e as experiências lá vividas seria um norte para a construção desse diálogo. Considerando o diálogo elemento fundamental de qualquer ação, conhecer a visão professores sobre de infância, sobre a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental, suas práticas e a diversidade de cotidianos. Oportunizaria considerações relevantes para a formação e para a prática dos mesmos.

Dialogaríamos também a partir das leis que certamente trouxeram transformações para a educação, para a escola, para as etapas e principalmente para as crianças. Com certeza, também seria uma discussão rica, principalmente considerando o que as crianças têm a dizer sobre esse momento. E como, de certa forma, as mudanças afetaram as crianças e o contexto geral da educação. A proposta seria voltada para que cada professor, a partir das suas observações em sala de aula, pudesse compartilhar o seu cotidiano com as crianças, seja na educação, seja no ensino fundamental.

A perspectiva do curso de extensão era centralizar na infância ao longo dos processos, registrados e vivenciados pelo campo e nas diversas perspectivas que compõe esse trabalho, uma oportunidade direta de intervenção e apoio das ações. E, a partir do diálogo, construir ações de mediação e intervenção diante das demandas apresentadas pelas crianças e expostas pelos professores, no grupo do curso. Mas, através da construção de algumas percepções, o curso de extensão foi sendo compreendido como uma proposta que poderia contribuir para aprendizagens a respeito da infância e da transição, mas apresentaria algumas ressalvas. Pois mediante a percepção construída ao longo do processo de campo e na construção da dissertação, o curso de extensão pareceu ser uma proposta que de certa forma poderia limitar essa discussão.

Com certeza, o curso é uma forma ou meio de construção do conhecimento e que contribui para o processo de formação continuada. De maneira alguma nenhum curso de extensão pode ser desqualificado por qualquer outra proposta educacional. E produzir uma um audiovisual não desqualifica em nada a possibilidade inicial de produção de um curso de extensão.

Não se trata de uma avaliação da proposta de um curso de extensão como sendo inferior à proposta de uma produção audiovisual, pelo contrário, o objetivo é promover as muitas possibilidades e contribuições que podem ser construídas a partir de ambos. Porém em uma avaliação própria decorrente dessa pesquisa, o produto educacional quando foi mudado de curso para audiovisual, decorreu de uma visão que buscava integrar o conhecimento e a prática, através da acessibilidade.

Acreditamos que as tecnologias têm um maior alcance sobre os variados sujeitos e diferentemente da construção do conhecimento tradicionalmente falando, a construção do conhecimento pela tecnologia pode se conectar com um maior número de sujeitos, através de um elemento já mencionado a acessibilidade.

Para esse diálogo, trago Cortez e Cardoso, e a perspectiva do uso abrangente das produções audiovisuais, para eles: “As produções audiovisuais de uma organização podem ser

pensadas para fins específicos, mas a questão é que existem múltiplas possibilidades de utilização”. (CORTES e CARDOSO, 2015, p.86). Dessa forma, a ideia de produzir um audiovisual provém das múltiplas possibilidades e das ações.

Visando atender a mais possibilidades e para usos diversos das produções audiovisuais, que sirvam como meio de promoção da infância e da transição de acordo com planejamento de cada indivíduo, seja para um professor almejando ampliar seus conhecimentos, seja como ferramenta de um curso da área da educação, seja por algum responsável interessado em refletir sobre os processos vividos na escola por seu filho, o audiovisual pode compreender ou servir a múltiplas possibilidades e ações. Pensando com Pereira (2016), a respeito do lugar social que as crianças ocupam na cibercultura, uma produção audiovisual, a partir do protagonismo infantil é relevante para evidenciar a participação das crianças na sociedade tecnológica. A participação infantil pode contribuir de variadas formas para a sociedade e para que as crianças ocupem um lugar ativo na mesma. E pode ser um meio e ação da promoção das mesmas nos processos de escolarização, uma escolarização sobretudo voltada para a infância.

Sabendo que as produções destinadas às crianças são em regra, produzidas pelos adultos, sem, na maioria das vezes, ouvir ou pensar nas contribuições das crianças para essas produções. A ideia de conhecer o que dizem as crianças sobre a infância, sobre a transição, é uma possibilidade de refletir sobre a ruptura existente na transição entre etapas. E sobre a possibilidade de transformar essa mesma ruptura em um processo e afastar as crianças das consequências negativas que são produzidas através de uma ruptura.

É fundamental que os adultos então reflitam em diálogo com a ótica infantil. Pois mesmo não se tratando de uma produção destinada às crianças, é uma produção que visa representar as mesmas. Então, quem melhor do que as próprias crianças para falarem de si próprias e ocuparem o seu tempo e espaço na sociedade, na escola e no processo de escolarização?

A produção de um audiovisual centrado nas crianças e nas suas diversas linguagens pode ser uma possibilidade de sensibilização da sociedade adulta em relação à necessidade de promoção da escuta das crianças. Afastando também um processo social comum e reproduzido pelas escolas, que serve a um silenciamento da infância e das crianças.

A escuta aqui é, portanto, reconhecida como um meio de conhecimento e formação de aprendizagens através de considerações que podem evidenciar o protagonismo infantil na educação. E pode trazer para os adultos, possibilidades que os levam a perceber e sentir a autonomia das crianças. No caso específico, durante a infância e a construção de um processo

de transição, com a participação infantil é possível ir além da tradicional perspectiva de transmissão do conhecimento. Tendo na escuta um elemento essencial dessa ação que constrói a educação além da transmissão. Para Carvalho: “[...] a educação não é mera transmissão de informação ou conhecimento, mas sim uma transformação na convivência, a partir do acolhimento e da escuta do outro.” (2017, p.10).

Assim, essa escuta foi além de um planejamento linear, ela se constituiu em vivências de um cotidiano, em que a presença infantil pode ser compreendida de diversas formas. As imagens foram gravadas com um aparelho celular, não são imagens de um equipamento profissional, justamente para respeitar aquele cotidiano observado.

A ação de pesquisar naquele espaço é algo inovador e que, de certa forma, necessitou de acolhimentos para que esse processo fosse se constituindo o mais natural possível. Mesmo com as duas professoras concordando e, após certo tempo, demonstrando estar confortáveis com a minha presença, ambas demonstraram desconforto com a perspectiva de gravações com equipamentos profissionais, por conta de uma possível agitação (ou saída da rotina) das crianças no entorno daquela estrutura.

Com isso, a escuta sensível das crianças, está mais presente nas transcrições do texto do que propriamente no audiovisual. O aparelho celular tem suas restrições e limitações, porém permitiu que as crianças ficassem mais à vontade e não despertou a atenção, de forma alarmante. Logicamente, que uma ou outra criança demonstrava curiosidade, mas nada que pudesse ser prejudicial ao cotidiano da sala de aula. Visto que os celulares já são algo pertencente ao cotidiano das crianças. Uma câmera de filmagem, provavelmente, teria outro impacto.

Diante disso, comecei a gravar cenas, tirar fotos e registrar de forma geral esse cotidiano. Os caminhos metodológicos foram sendo tecidos de acordo com as demandas, o planejamento prévio das atividades foi essencial para uma previsibilidade dos passos, porém o cotidiano é realmente algo muito singular e próprio. Assim, pouco a pouco a infância e a possibilidade de construção do processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental foram sendo pensados.

Tanto na turma da educação infantil quanto na do primeiro ano, foram distribuídos previamente Termos de Livre Consentimento para uso de imagem/voz e foram distribuídos no início dessa pesquisa para os responsáveis, porém a recepção de uma turma foi bem diferente da outra. A turma de educação infantil foi a primeira a receber o termo e, mesmo com ajuda e divulgação da professora, tivemos poucas respostas.

Na turma do primeiro ano, obtivemos mais autorizações, quase toda a turma autorizou. Um dilema se formou diante disso. Como realizar essa produção sem a liberação de imagem de uma parte das crianças? Refleti bastante a respeito de como estruturar essa questão e uma pergunta principal foi formulada. Qual é meu objetivo principal: afastar ou incluir essas crianças?

Essa pergunta foi respondida de maneira prática, no primeiro dia em que pude ficar em ambas as turmas, pude perceber mais semelhanças do que diferenças. Sair da educação infantil e entrar no primeiro ano, logicamente, é diferente, desde a estrutura física até mesmo à estrutura das aulas. Porém, as crianças se comportavam de forma muito parecida, mesmo sobre influências diferentes. Afinal, cada turma era regida por uma professora diferente e cada sujeito é único. E, mesmo assim, as crianças estavam interligadas através da infância.

Então, decidi que o objetivo era aproximar essas crianças, sem esquecer que elas são únicas, de forma individual e de forma coletiva. E que se, talvez no audiovisual as crianças fossem separadas de alguma forma, a produção do mesmo estaria servindo para a condução dos sujeitos para uma ótica reducionista. E que ouvir o que dizem as crianças sobre infância e sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, aqui pensando e planejado, de forma separada poderia ser mais um elemento de contribuição para esse abismo que a infância enfrenta constantemente na sociedade e em suas práticas.

Dessa forma, o audiovisual procura mesclar diferentes crianças, diferentes momentos, sem ter a preocupação direta em apresentar ou representar separadamente a educação infantil e o primeiro ano. A perspectiva é de ressignificação a infância em ambos os momentos de maneira integrada. E, para resolver diretamente o problema da falta de autorização de imagens, a imagem dos rostos das crianças está distorcida, por efeitos. O audiovisual, produto desta dissertação, assim, se torna um momento de integração da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental. E mais ainda, está diretamente conectado com o o processo de construção de toda a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES AO FINAL

Uma importante lição de nossos colegas nas pré-escolas de Reggio Emilia, portanto, é que, quando os adultos comunicam um sincero interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças pequenas. (KATZ, 2016, p.48)

O final desse texto é mais um início do que propriamente um fim. Fazer algumas considerações finais está longe de trazer afirmativas ou soluções para a infância propriamente dita ou para a transição da educação infantil para o primeiro ano. É possível que, após esses treze anos de implementação das últimas leis que afetaram diretamente esse período da escolarização, quando as crianças de seis anos passaram a ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, com a ampliação de oito para nove anos no ensino fundamental, e que trouxe como consequência a diminuição do tempo da educação infantil, esse diálogo esteja ainda longe de ser esgotado.

Segue sendo evidenciado agora também por essa pesquisa que educação básica em suas “três etapas” carece de diálogo para uma formação coerente dos sujeitos. De maneira específica, evidentemente, cada etapa possui diálogos próprios, mas que, mesmo assim, podem ser partilhados. A perspectiva desse diálogo perpassar a educação básica como um todo, pode ser também uma possibilidade de pensarmos na formação inicial das crianças, conseqüentemente da infância e na formação comum dos sujeitos. A formação comum dos variados sujeitos encontra o tempo/espço da infância e da criança. Assim, é preciso que o processo de escolarização da criança/infância, seja considerado dentro da sua integralidade e potencial.

Mesmo as crianças muito pequenas, como afirma Katz (2016), expressam sua capacidade e seu potencial, o que difere é o olhar adulto sobre isso. E quando os adultos decidem se importar ou se afetar, dialogando com Tiriba (2018), vemos que o trabalho desenvolvido pode acontecer de forma mais complexa e significativa. Em outras palavras: é preciso, para as duas autoras, que os adultos estejam prontos para construir vínculos com as crianças de maneira sincera, demonstrando se importar. A indiferença entre os sujeitos e, especificamente, com as crianças pode limitar o processo de aprendizagem.

Dessa maneira, as mudanças nas leis, com certeza, trouxeram conseqüências para os cotidianos escolares e para a escolarização, porém, é preciso compreender que as conseqüências maiores são sofridas pelas crianças. Pois elas já enfrentam uma interferência

direta da sociedade em primeira instância e a escola, por sua vez, perpetua esse processo através de uma escolarização que coloca as crianças como expectadoras.

Assim, as crianças são consideradas incapazes de participar ou até mesmo de contribuir para o processo de ensino/aprendizagem. O estudo desenvolvido na Escola Amarela é parte de uma luta que deve ser incentivada e que vem crescendo socialmente em torno do conceito de infância na sociedade. E, com isso, a expectativa de formar sujeitos cidadãos pode ser antecedida pela perspectiva de formar a criança cidadã.

Essa perspectiva de criança cidadã pode promover, acima de tudo, a possibilidade de a criança ser realmente integrada à sociedade de forma ativa e participativa. Não somente ser e estar na sociedade como um sujeito em construção, um sujeito frágil e limitado. Andrade (2010) elucida essa busca por construir um conceito de infância que difere do tradicional, no qual a criança é marcada pela espera, pelo ainda vir a ser. A marcação do “ainda não” é uma vertente que deve ser desconstruída, visando justamente construir uma visão do que já é, para Andrade: “[...] na construção de uma nova conceitualização sobre infância está a ideia da criança cidadã, ou seja, a criança forte, competente, inteligente, com direito a voz e a ser ouvida; enfim, um sujeito de direitos”. (ANDRADE, 2010, 67)

É em meio a esse processo de construção cidadã da criança, que ouvir as crianças torna-se uma medida fundamental, para a promover a criança e todo seu potencial. Essa promoção, tanto para a sociedade e especificamente para a escola, envolve a formação de sujeitos adultos que poderão ser também engajados e disseminadores dessa visão ou conceito de criança capaz. O estudo desenvolvido na Escola Amarela foi marcado por experiências únicas de troca com o cotidiano e com as crianças particularmente.

Buscar o lugar de fala das crianças foi inicialmente sair do comodismo e da concepção de domínio adulto dentro das escolas e dentro da educação. Muitos são os sujeitos que ainda consideram essa realidade de domínio, como uma realidade imutável e necessária para a construção do processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção resiste em diversos meios da sociedade e da própria educação. Então, construir um possível afastamento da visão de domínio adulto sobre as crianças é primordial para assistir as transformações.

Nessa busca por transformações sociais, na educação e na escola em si, pesquisar infância e transição da educação infantil para o primeiro ano, tomando em consideração que a linguagem das crianças pode ser um promissor meio de transformação das crianças na perspectiva de crianças cidadãs. E, conseqüentemente, a fala pode ser um elemento que coloca adultos e crianças em um patamar único, se considerarmos que as narrativas de ambos devem ser valorizadas.

Ao explorar a fala das crianças, é preciso, em muitos casos, que nós adultos sejamos bons ouvintes. Sair do nosso lugar de comodidade para experimentar um lugar desconhecido, um lugar que inicialmente podemos achar vulnerável. Podemos também nos aproximar das crianças e do lugar que elas ocupam na sociedade, um lugar tipicamente considerado inferior. Inferior no sentido de dependência adulta, de maneira que, além da dependência, as crianças são consideradas incapacitadas. Incapacitadas em responder por si próprias, cabe ao adulto julgar o que é bom e ruim para elas.

Considerando o lugar de fala das crianças e a capacidade infantil, esse lugar de fala infantil passa a ser colocado no patamar apenas coletivo. Pois individualizar a fala pode colocar as crianças em um lugar tipicamente adulto, onde a criança pode ser capaz de emitir sua opinião de forma individual. E também é ainda um lugar tipicamente do adulto, o adulto ainda é um construtor de opiniões, centralmente em nossa sociedade.

A naturalização do silêncio do mesmo modo é colocada como um pré-requisito para que a criança viva em sociedade, tanto o silenciamento das vozes quanto dos corpos infantis. É comum que as manifestações que rompem com o silêncio sejam vistas pelos adultos de forma negativa, o choro, a linguagem que às vezes não está adequada ao padrão adulto, o brincar fora da hora (para os adultos). A hora do brincar que em suma é normatizada pelos adultos. A capacidade de questionamento e o levantamento de hipóteses que pode ser considerado uma falta de modos aos olhares adultos. O lugar ocupado pela criança ainda que em meio a transformações é compreendido pela ótica adulta.

A ótica dos adultos costuma apostar que o foco central está em um tempo que ainda vai chegar, nas representações sobre o que as crianças irão ser no futuro, o que assombra a escola e legitima uma sociedade capitalista e produtiva.

No estudo realizado na Escola Amarela, é possível compreender que, de fato a escola é afetada pela sociedade, e mais ainda pela meritocracia presente na mesma. Estudar a infância e a transição entre as etapas, pensar no que dizem as crianças foi um verdadeiro exercício de deslocamento constante. E mais ainda a possibilidade de “participar” de um cotidiano formado pelas suas especificidades, que foi penetrado por essa pesquisa e que me penetrou enquanto pesquisadora.

Assim, ir e vir em uma pesquisa exige um deslocamento de nós mesmos para o lugar parcial do outro. O lugar do outro é um lugar parcial, sempre. No caso das crianças, o lugar pertencente a elas só pode ser ocupado por elas. Porém, ao estarmos afetadas pelo lugar do outro, podemos compreender o outro por ele mesmo.

Tentar compreender as crianças por elas mesmas foi o grande desafio dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.193p. ISBN 978-85-7983-085-3.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP. Papirus.

ARELALO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; Klein, SYLVIE Bonifácio. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. p. 35-51, jan./abr.2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>> Acesso em: 02/01/2018

ARIÉS, Philippe; **História Social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017

BENJAMIM, Walter, 1982-1940. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Walter Benjamim; tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009 (2ª Edição)176 p. (Coleção Espírito Crítico)

BRASIL, **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf> Acesso em: 20 de Agosto de 2018

_____, **Ministerio da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10977-nota-tecnica-matricula-ensino-fundamental-140612-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 de Agosto de 2018

_____, **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10977-nota-tecnica-matricula-ensino-fundamental-140612-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 03 de Janeiro de 2019.

_____, **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20 de Junho de 2019.

_____, Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em: 23: Agosto de 2018.

_____, **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 23 Agosto de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica.Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/** Secretária de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.36 P.: il/ ISBN:978-85-7783-048-0

CAMPOS, Roselane F, SILVA, Rute da. **Ensino Fundamental de nove anos: processos locais de regulações e seus efeitos sobre a educação infantil.** ROCHA, Eloisa A.C.; Kramer, Sonia (ORGS). *Educação Infantil, enfoques em diálogo*, 3.ed Campinas, SP: Papirus, 2013,cap.10, p.349-366.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola** (Orgs).9 ed.-Petropolis, Rj: Vozes: 2013.

CARVALHO, Magly Octavia Genofre. **Escuta sensível: protagonismo na educação.** Sorocaba/ SP,2017 Disponível em: <http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses_2017/margly-genofre.pdf> Acesso em: 8 de Junho 2019.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Artes de fazer. 3 edição. Editora: Vozes. Petrópolis, 1988.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância.** Penso (Edição Digital): 2011.

CORTES, Aline da Costa. CARDOSO, Lenize Villaça. **A produção audiovisual de organizações não governamentais com projetos voltados para a infância.** Inovcom. Vol 8. N 2, 2015. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/inovcom/article/view/2310>>.

FAZOLO, Eliane. **Pelas telas do aramado: práticas culturais e pedagógicas culturais e pedagógicas na educação infantil.** Educação Infantil Enfoques em diálogo. Rocha, Eloisa A.C; Kramer Sonia (ORGS.), 3 ed, Campinas, SP:Papirus 2014. parte I, capítulo 10. p.177-192.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa.** 55. Ed-Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60 ed. – Ed-Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** Ed-Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GANDINI, Lella. **História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. –Porto- Alegre:Penso, 2016. Cap.2,p.45-85.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v1133.pdf>> Acesso em: 22 de Maio de 2019.

HAWKINS, David. **A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 2016. Parte I. Cap.3, p.87-94.

KATZ, Lilian. **O que podemos aprender com Reggio Emilia? As cem linguagens da criança- A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 2016. Parte I. Cap.2, p.37- 53.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade /organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília :FNDE, Estação gráfica, 2006, p.13 -23.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce,** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C., OLIVERIA, J. F., TOSCHI, M. S. **Educação Escolar. Políticas, Estrutura e Organização.** 10ª ed.rev. e ampl.-São Paulo: Cortez, 2012.

LOBO, A. P. S. L. L. **A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: Ampliando o debate.** A infância no ensino fundamental de 9 anos/ Maria Carmem Barbosa [et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012. Cap5, p.69-78.

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica. As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 2016. Parte II. Cap.3, p.57-98.

MARCUSHI, L. A. **Oralidade e escrita. Signótica,** 9:119-145, jan/dez.1997. Disponível em: <file:///C:/Users/renat/Downloads/Dialnet-OralidadeEEscrita-6323097%20(2).pdf> Acesso em: 21 de Maio de 2019.

MICARELLO, H. **Formação de professores da educação infantil: Puxando os fios da história.** Educação Infantil Enfoques em diálogo. Rocha, Eloisa A.C; Kramer Sonia (ORGS.), 3 ed, Campinas, SP:Papirus 2014. parte II, capítulo 2, 211- 227.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental,** São Paulo: Cortez, 2013.

NEVES, A. F. V. GOUVÊA, de S. C. M. CASTANHEIRO, M. L. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas.** Universidade Federal de Minas Gerais. Educação e Pesquisa, São Paulo. v.37, n1, 220 p. 121-140 jan/ abril.2011

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação, Petrópolis,** RJ: DP e Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

OLIVEIRA, L. F. & CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em revista. Belo Horizonte. V.26. n.01.p.15-40. abr.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 22 de janeiro de 2019.

PACTZYK, J. D. & PIETROBON, S. R. G. **Uma análise sobre Reggio Emilia no cenário brasileiro da educação infantil.** < <https://anais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiiv2n1/78.pdf> > Acesso em: 23 de Maio de 2019.

PEREIRA, R. M. R. & SOUZA, S. J. e S. **O uso da imagem na pesquisa em educação: desafios contemporâneos.** 2000 Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1601t.PDF>> Acesso em: Abril de 2019.

PEREIRA, Rita Ribes. **O (EM)canto e silêncio das sereias: Sobre o (NÃO) lugar da criança na (ciber) cultura.** Childhood e philosophy, Rio de Janeiro.v10, n.19, jane-jun.2014,pp.129-154.issn 1984-5987. Disponível em: <[file:///C:/Users/Renata/Downloads/20660-66929-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Renata/Downloads/20660-66929-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 10 de junho de 2019.

RABINOVICH, S.B. **A articulação da Educação infantil e o Ensino Fundamntal I: a voz das criança, dos educadores e da família em relação ao ingresso do 1 anos.** 2012.357.f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

RINALDI, Carlina. **O currículo emergente e o construtivismo social. As cem linguagens da criança- A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. –Porto- Alegre:Penso, 2016. Cap.5,p.107-116.

ROCHA, ELOISA A.C.; **Educação infância: Trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas.** ROCHA, Eloisa A.C.; Kramer, Sonia (ORGS). *Educação Infantil, enfoques em diálogo*, 3.ed Campinas, SP: Papyrus, 2014,cap.11 p.367-384.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2 Modernidade** Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104617678/Texto%20Aula%202011%20-%20Sarmiento.pdf>> Acesso em: 9 de Fevereiro de 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância** <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf> Acesso em 6 de janeiro de 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** Ana Luiza Bustamente Smolka. -13. ed- São Paulo: Cortez, 2012.

SNYDERS, Georgs. **Escola, classe, luta de classes.** Georgs Snydrs; (tradução Leila Prado) – São Paulo: Centauro, 2005.

TIRIBA, Lea. **Pré-escola popular, bucando caminhos, ontem e hoje.** São Paulo: Cortes, 2018.

VIGOTSKI, Leve Semenovic, 1868-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** L.S Vigotski; organizadores Michael Cole...[et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afche-6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.