



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KELEN APARECIDA GALVÃO PINHEIRO

**NARRATIVAS INFANTIS: EXPERIÊNCIAS INICIAIS SOBRE A “ESCOLA DE GENTE
GRANDE”**

CUIABÁ-MT

2021

KELEN APARECIDA GALVÃO PINHEIRO

NARRATIVAS INFANTIS: EXPERIÊNCIAS INICIAIS SOBRE A “ESCOLA DE GENTE GRANDE”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Filomena Maria de Arruda Monteiro

CUIABÁ, MT

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A639n GALVAO PINHEIRO, KELEN APARECIDA.
NARRATIVAS INFANTIS: EXPERIÊNCIAS INICIAIS SOBRE A "ESCOLA DE GENTE GRANDE" / KELEN APARECIDA GALVAO PINHEIRO. -- 2021
150 f. ; 30 cm.

Orientador: FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Educação infantil. 2. Pesquisa narrativa. 3. Ensino fundamental. 4. Passagem entre as etapas. 5. Experiencia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Narrativas infantis: experiências iniciais sobre a escola de gente grande"

AUTORA: MESTRANDA Kelen Aparecida Galvão Pinheiro

Dissertação defendida e aprovada em 12 de novembro de 2021.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Filomena Maria de Arruda Monteiro (Presidente Banca / Orientadora)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. Doutora Rute Cristina Domingos da Palma (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. Doutora Jaqueline Pasuch (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT

4. Doutora Dejacy de Arruda Abreu (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 12/11/2021.

Documento assinado eletronicamente por **FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO,**



Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 16/11/2021, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JAQUELINE PASUCH, Usuário Externo**, em 17/11/2021, às 11:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RUTE CRISTINA DOMINGOS DA PALMA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 18/11/2021, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4136087** e o código CRC **EB105821**.

DEDICATÓRIA

Escrevo essa dedicatória com a maior intensidade e desejo de dedicar, que eu mesma nunca pensei que pudesse existir. Dedicar para mim hoje é realmente o sentido de entregar, se doar, viver em função de; para alguém ou vários alguéns.

Continuo dedicando este trabalho aos meus queridos pais, que são os melhores que Deus poderia ter me dado. Lucélia (in memoriam) e Luiz, meu exemplo de vida. De vida que intercruzam origens indígenas, italiana e portuguesa, uma mistura que formam a maioria dos brasileiros dessa nação e me permite ser quem sou e me constitui um ser incompleto a cada dia.

Não poderia deixar de dedicar também ao meu esposo, que no dia 03 de maio desse ano tão difícil para o mundo, nos deixou, vítima da COVID-19 e foi viver na eternidade com o nosso Criador. Ele sim, se dedicou a nossa família, trabalhou em prol do nosso bem-estar, para nosso descanso futuro e alento de nossas crianças e de nossa velhice, essa tão sonhada que não desfrutará. A ti meu querido amor da juventude, que se perpetuou durante 17 anos através do nosso casamento e agora três filhos lindos, só tenho a agradecer pela oportunidade e apoio incondicional que sempre recebi de ti para realização deste e outros sonhos.

Dedico a vocês esse título, o primeiro de toda a nossa família.

AGRADECIMENTOS

*“Em tudo dai Graças, porque essa é a vontade de Deus em Jesus Cristo para convosco.”
1 Tessalonicenses 5:18*

Agradeço a Deus pela vida, pela família, pelos amigos, pelas escolhas que me direcionam diariamente a fazer e tecer novos fios na história dessa minha passagem pela vida.

Agradeço à minha orientadora Prof. Dr^a. Maria Filomena de Arruda Monteiro pela dedicação e paciência, pela orientação e sabedoria, pelo tempo e principalmente pela demonstração de humanidade dispensada a mim, nesse processo de acompanhamento para a escrita dessa dissertação, que foi sem sombra de dúvidas o momento mais difícil que já passei na vida. Ela é uma mulher, guerreira, educadora, comprometida e inteligentíssima, uma verdadeira inspiração para todas as mulheres.

Agradeço a minha família, pelo apoio incondicional em todas as minhas escolhas e decisões. Agradeço ao meu esposo Daniel que há dezesseis anos me apoia em tudo. Me acompanha e incentiva para que a cada dia eu possa realizar meus sonhos e ser uma pessoa melhor. Minha filha Isabella que me ajudou de maneira tão linda e sincera ao cuidar de seu irmãozinho nos dias dedicados às aulas e estudos.

Agradeço às professoras avaliadoras desse trabalho, Prof. Dr^a Jaqueline Pasuch, Prof. Dr^a Ruth C. Domingues e Prof. Dr^a Dejacy de Abreu, que aceitaram dispor de seu tempo e conhecimento para que de maneira grandiosa compartilhem seus saberes com essa professora iniciante na carreira de pesquisadora. Vocês já fazem parte da minha história, são exemplos de profissionais e grandes incentivadoras na continuidade desse e de outros trabalhos.

Agradeço meu falecido esposo Daniel que não mediu esforços para que eu pudesse realizar esse sonho, me ajudou em tudo que pode e a minha filha Isabella que compreendeu as noites de estudo, os dias de aula e tão bem ajudou nos cuidados com seu irmãozinho.

Agradeço ao meu pai, que sempre foi meu porto seguro, a minha única irmã de sangue Luciana e sua família, que me acolheu em Cuiabá, cuidou de mim e de meu bebê tão bem quanto minha mãe teria cuidado se ainda vivesse.

Agradeço às minhas irmãs de coração, Anne Kelly e as que compõem o grupo do crochê, especialmente as amigas Jaqueline Diel e Sandra Donato, que me incentivaram e me ajudaram de maneira significativa para que eu pudesse me estabelecer em Cuiabá da melhor maneira possível. Agradeço também a Prof. Dr^a. Irene C. Romero Beber que foi minha orientadora na faculdade e continuou me orientando para a vida. São todas exemplo de garra, sabedoria e humildade.

Gratidão a todos.

RESUMO

Essa dissertação é resultante de uma pesquisa de mestrado, oriunda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Toma como objetivo de estudo as Narrativas Infantis como caminho rico em conhecimento e possibilidades investigativas para melhor compreender o momento de passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Objetivou-se compreender como se dão as primeiras experiências das crianças no processo de passagem da educação infantil para a vida escolar no primeiro ano do ensino fundamental. O *lócus* de realização da pesquisa foi uma escola municipal de educação básica da cidade de Sinop, interior de Mato Grosso, onde os participantes da pesquisa se constituíram num grupo de crianças de 06 e 07 anos de idade. Os procedimentos para composição dos textos de campo foram: registros escritos no caderno de campo que compõem as cenas cotidianas entre as crianças e suas conversas. Também utilizamos a entrevista narrativa com as crianças em momentos diferentes, além dos documentos oficiais da escola e do município, que serviram de base para compreender a política educacional municipal em torno desse momento tão importante da vida escolar. Adotou-se a abordagem qualitativa e a pesquisa narrativa enquanto método e fenômeno a partir dos escritos e conceitos de Clandinin e Connelly por permitir um aprofundamento na compreensão de conceitos e relacionando com a vivência diária. Buscou-se ainda Dewey para compreensão do conceito mais significativo para as experiências. Retomamos caminhos históricos, para embasamento teórico em Kuhlmann Jr., Kishimoto, Kramer, além de todo arcabouço documental acessado nos sites do Governo Federal, como documentos históricos que nos auxiliam na compreensão da trajetória de luta das crianças pequenas brasileiras. No que se refere aos trajetos escolares vividos pelas crianças durante a vida escolar, Bernardin, Moss, Staccioli entre outros nos permitem passear e perceber as fragilidades e potencialidades entre os momentos de passagens, assim como a importância da brincadeira que permeia essas passagens, sobre essa questão nos sustentam autores como Moyles, Winnicott, Lee, Vigotsky, buscando fazer uma aproximação entre as etapas. A composição dos sentidos construídos com os participantes foi organizada em eixos temáticos que revelam os sentidos dados pelas crianças para a nova experiência de estar na escola de ensino fundamental. Com a pesquisa percebeu-se que as crianças em sua grande maioria, gostam muito de estar nos novos espaços, com novos colegas e essas novidades fazem com que elas se sintam crescendo, sintam-se maiores, e principalmente estejam inseridas numa sociedade que está imersa num mundo letrado. Ler e escrever são sinônimos “de ser grandes” para elas, porém, sentem imensa vontade de fazer isso da maneira mais prazerosa possível que seria brincando como faziam na escola infantil. Também ficou muito evidente que elas gostariam de participar de maneira mais ativa e evidente no processo de acolhimento, dizendo com o que gostariam de brincar, onde, como gostariam de realizar as tarefas, onde gostariam de sentar-se e de comer, todos esses sentidos de estar num lugar e pertencer a ele ao mesmo tempo, com o qual elas não se identificaram no acolhimento.

Palavras chaves: Educação infantil, ensino fundamental, passagem entre as etapas, experiência, pesquisa narrativa, narrativas infantis.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a master's research, originating from the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso. Its study objective is the Children's Narratives as a path rich in knowledge and investigative possibilities to better understand the moment of transition from early childhood education to elementary school. The objective was to understand how the first experiences of children take place in the process of transition from early childhood education to school life in the first year of elementary school. The locus for conducting the research was a municipal school of basic education in the city of Sinop, in the interior of Mato Grosso, where the research participants consisted of a group of children aged 06 and 07 years old. The procedures for composing the field texts were: records written in the field notebook that compose the daily scenes between the children and their conversations. We also used the narrative interview with the children at different times, in addition to official documents from the school and the municipality, which served as the basis for understanding the municipal educational policy around this very important moment in school life. A qualitative approach and narrative research were adopted as a method and phenomenon based on the writings and concepts of Clandinin and Connelly, as they allow for a deepening in the understanding of concepts and relating them to daily life. Dewey was also sought to understand the most significant concept for the experiences. We return to historical paths, for theoretical basis in Kuhlmann Jr., Kishimoto, Kramer, in addition to the entire documentary framework accessed on the websites of the Federal Government, as historical documents that help us to understand the trajectory of the struggle of young Brazilian children. With regard to the school paths experienced by children during school life, Bernardin, Moss, Staccioli, among others, allow us to walk and realize the weaknesses and potentials between the moments of passages, as well as the importance of the play that permeates these passages, about this This question sustains us by authors such as Moyles, Winnicott, Lee, Vigotsky, seeking to make an approximation between the stages. The composition of the meanings constructed with the participants was organized into thematic axes that reveal the meanings given by the children to the new experience of being in elementary school. With the research, it was noticed that the vast majority of children really like to be in new spaces, with new colleagues and these novelties make them feel growing, feel bigger, and especially are inserted in a society that is immersed in a literate world. Reading and writing are synonymous with "being big" for them, however, they feel immense desire to do it in the most pleasurable way possible that would be playing as they did in kindergarten. It was also very evident that they would like to participate more actively and clearly in the welcoming process, saying what they would like to play with, where, how they would like to perform the tasks, where they would like to sit and eat, all these senses of being in a place and belonging to it at the same time, with which they did not identify in the reception.

Key words: Early childhood education, elementary school, passage between stages, experience, narrative research, children's narratives.

Lista de siglas

AEE - Assistência Educacional Especializada

CAC - Congresso Americano da Criança

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBPI - Congresso Brasileiro de Proteção à Infância

CP - Curso Preparatório

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEB - Câmara de Educação Básica

COEDI - Coordenadoria de Educação Infantil

COEPRE - Coordenação de Educação Pré Escolar

DRCMT - Documento Referencial Curricular de Mato Grosso

DRCS - Documento Referência Curricular de Sinop

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

GEPForDoc - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IE - Instituto de Educação

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MIEIB - Movimento Interferons de Educação Infantil do Brasil

MEC - Ministério da Educação e Cultura

SMEEC -Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura

APRESENTAÇÃO	11
1. REVISITANDO AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA	15
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	21
2.1 Tecendo o Desenvolvimento Teórico-Metodológico	23
2.1.1. Os primeiros passos junto aos nossos colaboradores	23
2.2 Parceiros teóricos	24
2.3 A Pesquisa Narrativa	27
3. SINOP TERRA QUERIDA! CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DE PESQUISA	37
3.1 “A escola dos grandes”	38
4. TESSITURAS ACERCA DA HISTÓRIA DA PRÉ-ESCOLA	46
4.1 Quem eram as crianças e como era a educação dos pequenos no Brasil até os dias atuais.	46
4.2 Tecendo novos rumos a educação de crianças pequenas no Brasil	51
4.3 Atuais políticas de educação pré-escolar no Brasil	61
5. OS RITOS DE PASSAGENS VIVENCIADOS PELAS CRIANÇAS NOS CAMINHOS ESCOLARES	67
5.1 A acolhida como elemento de fortalecimento e aconchego para as crianças no ensino fundamental	73
5.2 A organização dos espaços-tempos	77
5.3 A brincadeira e as crianças	81
5.4 A leitura e a escrita que antecedem a leitura da palavra	84
5.5 A linguagem oral e a linguagem escrita	89
5.6 A importância da fala e da escuta no processo de acolhimento às crianças no primeiro ano. “Posso falar agora prof.?”	92
5.7 O currículo narrativo: aliado na ação estratégica para fortalecimento e aproximação entre as etapas	96
6. A COMPOSIÇÃO DOS TEXTOS DE CAMPO	100
6.1 A Paisagem	100
6.2 “Corre que aqui bate sino para entrar!”	103
6.3 Estabelecendo mais relações	112
6.4 O famoso “grupinho” e as brincadeiras que se configuraram a partir desse movimento.	114
6.5 As inseguranças e rejeições a escola nem sempre aparecem no primeiro dia	121
6.6 “O menino fujão”	129
6.6 Hoje é dia de parquinho?	130
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	140
REFERÊNCIAS	144

APRESENTAÇÃO

Todo começo traz muitos desafios, acertos, erros, dúvidas e angústias, mas é preciso iniciar. Início essa conversa elencando alguns dos desafios enfrentados ao desenvolver essa pesquisa. O primeiro deles foi conhecer legitimamente o espaço da escola de ensino fundamental e seus atores, suas falhas, seu ponto forte, a organização curricular, entre outros. Eu só havia permanecido durante algum tempo na escola de ensino fundamental durante o estágio obrigatório na formação inicial, foi nesse momento que definitivamente escolhi a educação infantil.

Outro desafio foi exercitar a escuta atenta, sensível e cuidadosa. Conduzir um trabalho de pesquisa a partir das narrativas de seres tão sinceros, verdadeiros e banhados de linguagens e significações como são as crianças, não foi uma tarefa fácil. Quando falamos de escuta damos ênfase para a “pedagogia da escuta”, assim denominada na Itália, tem como função escutar as crianças para além daquilo que elas dizem, trata-se de atribuir sentido, registrar e dar vida às suas falas, as suas certezas, reivindicações, desejos, argumentos, reclamações e sorrisos. Compartilhar, tornar visível as vozes, dar audiência às crianças, legitimar as ações infantis e permitir ao professor despir-se de julgamentos precipitados e preconceitos.

A escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros. A nossa compreensão e o nosso ser são uma parte pequena de um conhecimento mais amplo [...]. A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e a necessidade de escutar com todos os sentidos, não só com os ouvidos. A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar. (RINALDI apud EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 236)

A pesquisa intitulada “Narrativas Infantis: experiências iniciais sobre a “escola de gente grande”, nasce das angústias e inquietações vividas por mim na escola infantil onde trabalhava, pois, a partir da fala dos pais que deixavam seus filhos na escola de educação infantil na qual adoravam ir e que agora frequentam o ensino fundamental com reclamações e desânimo sempre esboçando o desejo de retornar à escola infantil.

Ressalto que o projeto inicial, não contemplava de maneira tão expressiva a opinião das crianças, mas a partir do olhar mais experiente e apurado da prof. Orientadora Filomena Maria de Arruda Monteiro¹, o projeto ganhou consistência e significações mais amplas dentro do campo das narrativas. Enalteço as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Formação Docente (GEPforDoc) ao qual faço parte, pois a partir daí pude ampliar os estudos e abranger campos de pesquisas antes desconhecidos, evidenciando assim meu objeto de estudo.

A pesquisa a ser apresentada se baseia na “Pesquisa Narrativa”, que apresentaremos mais adiante de maneira aprofundada, mais vale ressaltar que essa metodologia de pesquisa, amplia muito as possibilidades de pensar narrativamente, não que isso seja tarefa fácil, muito pelo contrário, é um fazer diário que permite lançarmos mão de diversos recursos para interpretação posterior.

A exemplo de recursos para compor os textos de campo, foi possível utilizar as entrevistas, as notas de caderno de campo sobre as conversas e cenas protagonizadas pelas e entre as crianças, assim como algumas de suas frases serão tópicos de abertura de alguns trechos dessa escrita e brincadeiras, com o intuito de tentar compreender as representações infantis acerca dos contos e recontos das histórias de vida.

O nome das crianças não será revelado, porém elas serão nomeadas pelos desenhos infantis e personagens que mais gostavam. Todas as dez crianças participantes da pesquisa foram devidamente autorizadas como previu o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMT.

A pesquisa de campo passou por um momento excepcional de ordem mundial. No ano de 2020 o mundo viveu a maior pandemia desde os últimos tempos. Devido a proliferação do vírus da doença COVID-19, causada pelo coronavírus, as aulas na rede municipal de Sinop foram suspensas por meio de Decreto nº 073/2020¹ As crianças iniciaram as aulas normalmente no dia 05 de fevereiro conforme orientação da SMEEC, e seguiram rotineiramente até o dia da suspensão, que se deu no dia 27 de março, contabilizando assim 35 dias letivos.

Durante esse período estive na escola todos os dias, durante as quatro horas de aula propostas, e as crianças tiveram suas férias escolares adiantadas, durante quinze dias, esperava-se que tudo voltaria ao normal, porém não foi isso que aconteceu, na escola já cogitava-se o uso das máscaras e o álcool em gel já estava sendo utilizado.

Tudo era muito incerto e após o período do recesso escolar adiantado as crianças e suas famílias passaram a buscar as atividades impressas na escola em folhas de sulfite, coladas no caderno e nos livros didáticos para que fossem realizadas em casa com o auxílio da família.

Logo então percebeu-se que a situação iria além de dias, o município orientou que se criassem os grupos de “whatsapp” e uma plataforma foi pensada para gravação de aulas on-line, onde já não se pensava mais retornar a frequentar a escola presencialmente, somente de maneira

¹ Líder do grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente do PPGE/UFMT. Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase em Formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, desenvolvimento e aprendizagem profissional, pesquisa narrativa e trabalho docente, educação infantil e educação de jovens e adultos.

²<http://www.gnoticias.com.br/files/ckfiles/decreto%20-%20073-2020.pdf>

virtual. Embora houve a ruptura da pesquisa num ano muito triste, caótico e atípico, pode-se dizer que as primeiras experiências vivenciadas pelas crianças foram percebidas e afloraram a partir de suas narrativas.

Diante disso, a pesquisa objetivou “compreender a partir das narrativas infantis, as primeiras experiências vivenciadas pelas crianças que estão no processo de passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental”.

Como objetivos específicos os seguintes: (1) Entender o sentido dado pelas crianças ao processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental; (2) Perceber quais os sentimentos, desejos, aprendizagens e desafios estão atrelados a esse momento; e por fim (3) Identificar a proposta pedagógica da escola envolvida e do município, buscando reconhecer quais as políticas adotadas para o momento de transição.

O trabalho proposto está organizado inicialmente de maneira contemplativa às minhas memórias, inspirada em Clandinin (2010), a autora menciona que, o pesquisador ao elaborar o texto de pesquisa, conta sua própria história, - *inícios narrativos* - e só então, vai se movendo para inquirir sobre as histórias a fim de melhor entender o motivo de interesse em um fenômeno particular, que ele, pesquisador, tenta entender narrativamente. Esse movimento nos permite reconhecer e compreender como se deu ao longo dos anos a nossa própria formação profissional e humana.

A segunda seção diz respeito aos caminhos metodológicos que orientam o leitor referente a metodologia de pesquisa eleita para composição de sentidos desse texto. Este, retrata como se deu a escolha da turma em questão e as particularidades da pesquisa Narrativa.

Seguimos constituindo a terceira seção, apresentando o lugar da pesquisa numa perspectiva macro e micro, na tentativa de compreensão dos espaços, da sociedade e dos atores que fazem parte dessa trama educacional. Apresentamos também alguns pontos relevantes encontrados na proposta político pedagógica da escola e que vem de encontro ao nosso estudo.

Dedicamos a quarta seção ao resgate de alguns pontos na história da pré-escola no Brasil, que enaltecem os dias e tempos tristes, assim também como descrevem as lutas e conquistas das crianças que compõem um cenário de busca incansável por reconhecimento no campo das pesquisas educacionais e principalmente galgam evidenciar a importância do cumprimento e implementação de políticas públicas educacionais, visando um enfoque na criança e suas infâncias que é tão singular e plural ao mesmo tempo.

Seguimos nos caminhos de passagem das crianças nos tempos da escola desde que iniciam sua trajetória escolar. A quinta seção, traz reflexões teóricas a fim de conhecer o que dizem os estudiosos sobre o assunto, assim como o que dizem os Documentos Federais atuais, sobre esses momentos. Ainda buscamos subsidiar essa passagem a partir de elementos que compõem um

fortalecimento entre as etapas, tão bem sugerido por Kramer. Ainda nessa sessão buscamos discutir a importância da leitura de mundo antes mesmo da leitura da palavra e faz uso da cultura escrita e da leitura assim de outros aspectos norteadores para uma aproximação e fortalecimento entre as etapas como por exemplo o currículo narrativo.

Enfim apresentamos a sexta seção na qual deu-se a composição dos textos de campo a partir de eixos temáticos, as análises realizadas desabrocham a partir das narrativas infantis e as crianças revelam os sentidos atribuídos por elas aos seus sentimentos de medo, felicidade, expectativa, frustrações, desejo, entusiasmo etc. Também ficou clara a ação desse grupo social e suas angústias que se unem numa mesma voz a ser apresentada após a compreensão final das narrativas.

Finalizamos com algumas considerações sobre a incidência da pesquisa nos objetivos específicos e central da pesquisa revelando os resultados encontrados, assim também, como propondo uma reflexão e um chamamento a esse momento tão especial da vida escolar quando as crianças se sentem grandes, crescidas e importantes diante dos desafios do mundo.

Seguimos então, convidando o leitor a conhecer a partir da revisitação de minhas memórias de vida de docente, essa pesquisadora que vos escreve.

1. REVISITANDO AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

*“Antigamente” é um tempo que se foi,
mas que se recusa a ir de vez,
e fica dentro da gente,
atormentando o coração
com saudade.
(Alves 2015, p.9)*

Inauguro esse texto com palavras do sábio Rubem Alves. Quem de nós não tem saudades de algo que viveu em algum momento da vida? Seja do cheiro bom que a mãe tinha, quando ainda vivia, e que era só dela; seja de quando o pai chegava em casa do trabalho de motorista já tarde da noite, mais sempre com um beijo e um abraço e muitas vezes com aquela pergunta de praxe – E por aqui está tudo bem? E as meninas? Pode ser descrito também pelas lembranças das comidas feitas pela vó Maria quando vinha de longe visitar as netinhas, todos os anos impreterivelmente, e fazia um tal de “belisco”, que podem ser descritas como bolinhas assadas feitas com massa de pão polvilhadas com uma calda de açúcar e coco por cima, hummm...!!! de encher a boca de água e sentir o cheiro no paladar, se é que isso seja possível. Sim! Em nossas memórias tudo é possível.

Às vezes fico pensando, como é bom ter memória! Quão maravilhoso é poder além de tê-las, reviver esse tempo de “antigamente” como nos fala Alves no verso acima, com saudosismo e intensidade.

Freire (1967), também é muito feliz e nos privilegia com seus relatos de infância, tão intensos e marcantes que é possível ver a cena descrita por ele sobre suas vivências de “antigamente” em sua linda obra “A importância do ato de ler”. Poeticamente ele nos permite entrar por um momento no que ele chama de “*meu mundo*”, que é tão íntimo e particular de cada ser, com suas vivências e experiências.

Em alguns trechos é possível visitar a casa onde Freire viveu, ouvir o som dos pássaros, ver a cor da manga, se alegrar com suas alegrias e se assustar com meus medos ao temer as histórias de assombração que costumava ouvir de seus antepassados, tudo isso nos proporciona seus escritos. São um emaranhado de emoções que o constituía quando criança e conseqüentemente na vida adulta. O destaque nesses trechos, são para a descrição e a leitura que o “menino” Paulo fazia de “seu mundo”. Saber, sentir, conhecer, tocar, viver essa experiência é ler o que tudo aquilo representava para ele naquele momento de sua infância e compreender mais tarde como isso o constituiu como pessoa.

Revisitando as minhas próprias memórias no parágrafo primeiro, também compreendo que elas me auxiliaram e me auxiliam diariamente e até os fins dos meus dias, a compreender quem eu sou e como me constituí até chegar nesse momento da vida.

Sou filha caçula de uma família de quatro pessoas. Pessoas muito corajosas!

Nascida no norte do Paraná, porém criada no norte do Mato Grosso por recomendações médicas devido a problemas cardíacos de minha mãe (doença a qual 19 anos depois de meu nascimento ela viria a falecer), tive uma irmã que era 6 anos mais velha que eu, lembro-me de algumas brincadeiras que compartilhamos, mais a diferença de idade atrapalhou um pouco nossa cumplicidade, percebida entre irmãos de idades próximas. Para compensar essa distância meus pais compraram uma casa no mesmo quintal de uma tia, que tinha uma filha caçula, chamada Silmara, que para minha alegria era apenas um ano mais nova que eu, garantindo assim as “artes” ou melhor dizendo, as memórias da infância.

Memorar minha infância é sempre muito bom. A brincadeira acontecia diariamente, sempre na área da minha casa ou da minha tia e depois do almoço, porque segundo minha mãe, cedo não era hora de brincar. Minha família era pobre e não tínhamos muitos recursos para comprar brinquedos, mas minha casinha sempre tinha potes de margarina, tapetes para entrar em casa, borra de pó de café, flores que viravam comidinhas, folhas que eram as saladas, terra e água para fazer bolo e o mais cobiçado eram as xícaras de cafezinho com pires, de vidro, doadas por minha mãe juntamente com um suporte de inox para guardá-las, só eu tinha isso.

Minha mãe trabalhava o dia inteiro em uma loja de roupas e enxovais como vendedora, meu pai era motorista em uma oficina de peças mecânicas e bombas injetoras, e minha irmã ficava responsável por cuidar de mim e limpar a casa, nessa época vivíamos em Alta Floresta, cidade a 800 km da capital Cuiabá e eu não ia à escola.

Quando cheguei à idade escolar, fui matriculada na pré-escola. Lembro-me da “escolinha”, do uniforme, amarelo e vermelho, que tinha estampado na camiseta a ilustração dos personagens do desenho que levava seu nome “Sítio do Picapau Amarelo”. Tenho alguns flashes de memória referente a situações vividas lá, meu caderno com as “tarefinhas” coladas que eu amava fazer. Entre todas essas poucas memórias, o que mais me marcou foi sem dúvidas a professora Maria Clara. Sua voz, a maneira como ela falava com as crianças, o carinho e o cuidado que tinha, vivem em mim, não só na cabeça, mas também no coração.

Daí então, fui crescendo e não me lembro das séries seguintes que frequentei, mas lembro-me da brincadeira que passou a fazer parte do nosso repertório quase todas as tardes e a pergunta sempre era a mesma para minha prima: “- Sil, vamos brincar de escolinha? Eu sou a professora.”

Para ficar mais perto da capital, e ter acesso aos médicos que acompanhavam o caso de saúde da minha mãe, nos mudamos para Sinop, que fica a 500 km de Cuiabá. No dia 26 de dezembro de 1994 demos o olá a essa nova vida que passaríamos a viver. Já com 09 anos me lembro bem de todas as experiências escolares que vivi em Sinop, sempre estudei em escola pública e era muito incentivada por minha mãe a estudar e tirar boas notas. Meus pais não tinham nenhuma formação acadêmica a exemplo do restante de suas famílias. Meu pai finalizou o quarto ano e minha mãe o oitavo, mas eles tinham um conhecimento de mundo formidável e a partir da leitura que fizeram puderam nos educar e nos ensinar valores que nós carregamos até hoje e constituem nosso ser e estar no mundo.

Todo mundo achava que eu fosse ser professora, porque uma das minhas brincadeiras favoritas era “escolinha”, e acho de tanto me falarem isso, eu não queria ser professora.

Minha irmã já maior de idade começou a trabalhar como professora numa escola privada, lecionando para crianças, num tempo em que a formação acadêmica não era exigida, às vezes eu a acompanhava para ajudá-la a cuidar das crianças e participar das festinhas que tinha na escola. Quando eu estava com 14 anos minha irmã se casou e foi morar em Cuiabá, como já era final de ano, a dona da escola pediu que eu ficasse com a turma de crianças, pois já estavam acostumadas com minha presença e era somente por alguns dias até que se encerrasse o ano letivo, aproximadamente 40 dias. Eu aceitei. E nascia ali a professora Kelen.

Relutei, não quis fazer vestibular para pedagogia, não passei nos vestibulares que prestei para letras e direito e há 04 anos trabalhando como professora já em outra escola privada com porte maior de alunos, fiz o vestibular para pedagogia e fui aprovada nas primeiras classificações. Meus pais ficaram muito felizes, afinal eu era uma das primeiras pessoas da família a cursar uma faculdade. A UNEMAT, foi palco dos meus estudos e onde realmente vivi momentos incríveis tanto pessoais, quanto profissionais, estudando pude perceber o quanto realmente eu amava ser professora e como estar com as crianças me fazia feliz. Tive certeza durante a graduação que fiz a escolha certa.

Não parei de trabalhar, estudava a noite, fazia trabalhos nos finais de semana e nas madrugadas, minha mãe foi minha maior incentivadora e auxiliadora. Ela já não trabalhava mais fora de casa devido seus problemas cardíacos, e sempre proporcionava conforto em casa, comida pronta, roupa limpa, e o melhor, seu colo nos finais de semana e seu cheiro. Mal sabia eu que seriam os últimos momentos com ela.

Após seu falecimento em 2006, continuei com os estudos e com o trabalho agora somente meio período, pois tinha mais afazeres domésticos que antes, agora sem colo e cheiro. Quando

finalizei o curso de graduação em 2008, fiz o concurso para professora da Rede Municipal de Sinop e fui aprovada. Iniciava-se ali um novo ciclo em minha vida.

O trabalho da Rede Municipal me possibilitou lançar um novo olhar sobre a educação, principalmente sob a educação infantil. Pude compreender melhor o universo infantil e a importância de certas ações, como o brincar por exemplo, que antes acontecia como resto do tempo depois da aula e agora eram a aula.

Outro ponto fundamental na carreira docente foi a formação continuada que passou a ser ofertada durante os anos pela rede municipal de educação e as formações que aconteciam no âmbito da escola. Foram momentos importantíssimos quando houve trocas de experiências com relatos exitosos outros nem tanto, mas propiciaram reflexões sobre a prática em sala de aula.

Com o passar dos anos, fui convidada a ser coordenadora pedagógica da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) que trabalhava e aceitei o desafio. Dois anos após, fui eleita Diretora da mesma instituição e fiquei no cargo durante três anos. Quantas vivências durante todos esses anos, mais algo em mim não tinha se apagado, a chama da docência, eu sempre quis experimentar mais. A vida nos presenteia com pessoas especiais e eu tive o prazer de conhecer alguns presentes durante minha jornada, presentes que me inspiraram a estudar e dar continuidade aos estudos. O mestrado sempre foi um sonho, desde a época da faculdade, mais adiei pela decorrência do casamento, logo depois veio a tão esperada filha que trouxe a alegria a nossa casa novamente. Não satisfeita, decidi, inspirada em algumas amigas estudiosas, correr atrás do meu sonho e começar a estudar para a prova do mestrado.

Após meu mandato de diretora na EMEI, fui convidada a trabalhar na SMEEC (Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura) de Sinop e por lá fiquei um ano. Puder perceber que, precisamos cada vez mais estudar e nos politizar a respeito principalmente da educação das crianças pequenas, que são as primeiras a sofrer com os desmandos das gestões políticas, já que não tem quem lute por elas. Decidi lutar e lá dentro não tinha mais lugar pra mim, foi quando passei o ano seguinte, a convite do presidente do Conselho Municipal de Educação trabalhando como técnica, analisando e orientando na renovação e criação das propostas pedagógicas das escolas da rede e das escolas privadas.

Durante o ano de 2018, pude me dedicar um pouco mais em meus estudos e aprofundar algumas leituras a respeito da infância, formação de professores e políticas públicas e me encorajei a inscrever-me no programa de pós-graduação da UFMT tanto em Cuiabá, quanto em Rondonópolis. O resultado foi uma surpresa, aprovada nos dois campus. E a escolha se deu principalmente, pela logística que a capital nos proporciona. Nesse período de provas e entrevistas, acabei tendo uma outra surpresa que me deixou muito duvidosa em relação a minha aceitação no

curso, o tempo disponível para os estudos e outras inseguranças que passam em nossa cabeça quando se tem a caminho um bebezinho. Sim, eu estava grávida!

As notícias eram ótimas e se entrelaçam, então em meio a gestação iniciei minha pós-graduação tão sonhada. Assim cheguei ao mestrado, carregando dois sonhos que se realizariam concomitantemente. Em 2019 então, nos mudamos, eu e toda minha família para Cuiabá e permanecemos lá durante todo o ano. Em março iniciamos as aulas e a barrigona já estava à mostra. Tive um grande receio em reencontrar minha orientadora, devido às circunstâncias, mais uma esperança em ser compreendida e aceita. Assim foi, de uma maneira muito carinhosa ela me recebeu, me tranquilizou e me encorajou em relação a gestação e em maio nossa família recebeu mais um integrante, o Arthur Luiz.

Foi realmente um ano muito intenso e desafiador, confesso que os anos afastada da universidade e de atividades mais intensas de reflexão intelectual, confronto de ideias e debates, corroboraram para que meus esforços fossem ainda maiores em acompanhar as discussões e atividades propostas, mais concluí. Nesse ano também pude participar do máximo de reuniões do grupo de pesquisa que consegui. Foi muito importante para que eu pudesse conhecer e compreender melhor a metodologia de investigação por eles adotada para desenvolvimento das pesquisas.

Particpei do máximo de eventos realizados pelo grupo que consegui buscando a integração de pensamento e integração social com todos. Foi nesse momento, desde a entrada no mestrado e participando das reuniões no grupo de pesquisa que pude estabelecer uma compreensão da importância da pesquisa na vida de um professor. Infelizmente a formação inicial nos oferece uma base muito frágil sobre que é ser um professor pesquisador e que a pesquisa precisa estar presente diariamente na docência, como fonte de investigação e intervenção.

Nessa perspectiva, e baseada nos anos que estive como diretora, ao ouvir diversas narrativas das famílias que seus filhos ao finalizarem a educação infantil e ingressarem no ensino fundamental não estavam felizes e sempre pediam para retornar para a “creche”, recordei-me dos tempos que também cursei a pré-escola e quão importante fora pra mim, e que ao contrário disso, ao procurar memórias dos primeiros anos do ensino fundamental não encontrei até hoje nada de significativo, me pergunto: quais memórias as crianças hoje em dia poderão cultivar dos primeiros anos do ensino fundamental? O que elas terão a dizer sobre isso? E ainda, como elas compreendem esse momento tão importante de passagem da educação infantil para o ensino fundamental? Quais as primeiras experiências elas vivem nesse novo universo?

Dada às questões que me angustiavam, as narrativas infantis serão de fundamental importância para a compreensão desse momento vivenciado por elas. Diante disso compreende-se que a Pesquisa Narrativa, analisando as narrativas infantis sobre como elas se sentem, suas

angústias, medos, alegrias, expectativas, desafios e frustrações, será enriquecedor para uma futura mudança ou não na compreensão familiar, escolar e política/social.

Descrevi nessas páginas, até o momento atual, minha trajetória de vida, profissional e acadêmica, tendo em vista que somos formados pelas nossas relações histórico-culturais, permeando um processo histórico e dialético. Me sinto, mais do que nunca, um ser incompleto, como diz Freire, que ainda tem muito a aprender e a descobrir nesse tão imenso e vasto mundo com as crianças, os adultos, a natureza, os animais e comigo mesma.

Nessa perspectiva de descoberta e aprendizagem, continuamos a tecer as linhas e histórias que compõem essa pesquisa. Conheceremos um pouco mais sobre o lócus da pesquisa, a metodologia escolhida. Cidade e escola que acolhe e se transforma dia a dia, numa perspectiva emancipatória.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Caminhando contra o vento
Sem lenço e sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou...*

Caetano Veloso
Alegria alegria

Poderíamos citar inúmeras outras músicas, trechos ou poemas para inaugurar essa sessão, porém essa canção foi escolhida propositalmente por dois motivos principais. Um deles pode se dizer que é o convidativo embalo sonoro que ela provoca na mesma hora que o nosso cérebro a reconhece e dessa mesma maneira alegre-se ao memorar as rimas e o ritmo alegre que ela nos proporciona, ainda mais nesse momento de isolamento social que estamos vivendo. Por que não...?

Um segundo motivo é enaltecer os caminhos e o caminhar. Os caminhos que cada um de nós percorreu para chegarmos no lugar que ocupamos nesse contexto, nos trouxeram até aqui e unem hoje a nossa história para sempre. A partir desses escritos traçamos um novo caminhar, lançamos um novo olhar e podemos acreditar, estamos sim diante do cenário político atual que nosso país se encontra, caminhando contra o vento.

Conhecer, escolher, estudar e buscar compreender uma metodologia, um caminho, que conduzirá a pesquisa não foi tarefa fácil, e muitas vezes encontramos obstáculos, como em todo caminho, porém “eu vou...”. Escolhendo “ir”, cheguei no grupo de estudos coordenado por minha orientadora prof^a Filomena, e nesse grupo incrível pude conhecer uma nova maneira de pensar a pesquisa em si, lançando um olhar diferenciado, muito cuidadoso e ao mesmo tempo intenso, respeitando sempre as narrativas pessoais de cada participante.

Desde os tempos da graduação (2008), a metodologia de pesquisa não estava entre minhas disciplinas favoritas, porém sua importância era evidente. Conheci alguns tipos de pesquisas e métodos, porém, alguns não faziam sentido para mim, pois não havia compreendido meu papel de professora pesquisadora, isso foi se revelando para mim durante os anos de estudos e prática.

Ao cursar as disciplinas obrigatórias do mestrado a ideia ficou mais clara ainda, e André e Ludke, me auxiliaram na busca da teoria visando melhor compreensão e diferenciação das diferentes abordagens em pesquisas. Inicialmente sobre pesquisa elas esclarecem que

é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (ANDRÉ e LUDKE. 2020 p. 02)

As autoras ainda dizem que é preciso que o professor tenha um perfil pesquisador, pois a pesquisa está viva no dia a dia, em todas as ações dentro e fora da sala de aula, assim como na coordenação, direção e supervisão. É possível envolver a pesquisa na vida diária como ações rotineiras para que se enriqueça o trabalho docente e é preciso que se rompa o pensamento de que fazer pesquisa é privilégio de poucos, o que existe é um trabalho feito com estudos e conhecimentos específicos que podem ser adquiridos por quem estiver disposto.

O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. Para isso é necessário desmistificar o conceito que a encara como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos. (ANDRÉ e LUDKE, 2020, p.03)

Assim que as reuniões começaram a acontecer no grupo e iniciou-se a busca pela compreensão da metodologia de pesquisa NARRATIVA, houve a identificação com o que se buscava, a valorização das narrativas pessoais mais especificamente nesta pesquisa dar visibilidade às narrativas infantis, onde há sem dúvidas a valorização das narrativas e as representações do pensamento infantil.

É certo que, durante muito tempo as crianças foram privadas de falar em público, não é difícil buscar em nossas memórias da infância, cenas em que nossos pais ou responsáveis nos mandavam para o quarto enquanto recebiam as visitas na sala de casa, ou mesmo ficar em silêncio enquanto abriam longos diálogos com os demais. Os olhares lançados pelos pais, eram suficientes para compreendermos que não podíamos falar, passar na frente dos adultos sem motivo aparente, e se o fizesse logo mais a visita fosse embora, o acerto de contas era inevitável.

A valorização da fala infantil é recente na história de conquistas infantis e precisa cada dia mais ser expandida e divulgada como um ato de desenvolvimento humano e de extrema importância. Abramowicz (2011), no campo da sociologia, nos alerta que a fala da criança é algo importantíssimo e deve ser colocado no campo das pesquisas sociais. A não escuta infantil é histórica e esse movimento de ouvi-la se caracteriza em algo chamado pela autora de micropolítica, quanto mais enaltecer essa prática mais visibilidade a criança alcançará e a escola poderá deixar de ser incapaz de ouvi-la. “Pesquisar crianças a partir de sua própria voz se inscreve em uma micropolítica, em uma espécie de movimento político, pois a escola está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la.” (ABRAMOWICZ 2011, p.21)

Essas narrativas traduzem o sentido do mundo atribuído pelas crianças. Os conhecimentos sobre o cotidiano, os elementos da natureza física, a imaginação, as relações pessoais, os gostos, preferências, crenças e valores etc., passam a fazer sentido para quem narra, conta e reconta suas

histórias. Clandinin e Connelly (2004, p.2), esclarecem que *a história é o portal pelo qual uma pessoa se insere no mundo e pelo qual sua experiência sobre o mundo é interpretada e tornada pessoalmente significativa.*

Esse caminho a ser percorrido, requer muita leitura e aprofundamento para que possa se tornar claro e evidente fazendo diferenciação entre as demais pesquisas semelhantes.

2.1 Tecendo o Desenvolvimento Teórico-Metodológico

2.1.1. Os primeiros passos junto aos nossos colaboradores

A dissertação intitulada “Narrativas infantis: experiências iniciais sobre a “escola de gente grande”, teve como objetivo geral “Compreender a partir das narrativas infantis como se dão as primeiras experiências das crianças no processo de passagem da educação infantil para a vida escolar no primeiro ano do ensino fundamental.” Por tanto, pesquisou-se crianças oriundas da educação infantil que estão iniciando sua vida escolar no primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública do Município de Sinop-MT.

Nesta nova caminhada, a vida nos levou a encontrar novas trilhas e alçar novos vãos. A escolha somente da escola de ensino fundamental não foi nada previsível, logo intencionava-se uma pesquisa na escola infantil e em um segundo momento acompanhar as crianças para a escola de ensino fundamental, porém sob orientação e alerta da prof^a orientadora, a respeito do tempo necessário para realizar esse roteiro, aprofundamento necessário e o tempo disponível, optou-se então somente pela turma do primeiro ano, acompanhando seu dia a dia e a entrada no novo ano letivo.

O primeiro contato com a escola deu-se no início do segundo semestre em 2019, por meio de conversa via telefone com o diretor da escola, já que nesse período eu morava em Cuiabá, onde cursava as disciplinas obrigatórias do curso. Mediante explanação e conversa, prontamente disponibilizou a escola e disse que comunicaria o Conselho Escolar para que ele estivesse ciente e manifestasse seu aceite. Feito, no início do ano letivo de 2020, com todas as autorizações em mãos, me dirigi a escola para conversa com as coordenadoras, a recepção foi ótima, e prontamente foi sugerido que a pesquisa acontecesse no período da manhã ficando para decidir qual turma, mediante aprovação da professora regente.

Traçamos um perfil de turma a ser pesquisada, pois era necessário garantir que as crianças migrassem da educação infantil, ofertada em escolas infantis e não que viessem da pré-escola da mesma escola pesquisada. No período da manhã a escola atende 03 turmas de primeiros anos, na qual, 01 turma é composta pelas crianças oriundas da pré-escola da própria escola, 02 turmas são

crianças que migraram de escolas de educação infantil da rede e de outras cidades/estados. Dentre essas duas possibilidades, um professor aceitou o convite e se mostrou receptivo a proposta, assim se deu a escolha da turma.

O professor, foi muito atencioso e demonstrou interesse na proposta da pesquisa, quis saber qual seria seu papel, qual o objetivo da pesquisa, qual a metodologia e a conversa aconteceu de forma amigável e produtiva. Falou dos desafios a serem encontrados e se mostrou disposto a vencê-los em parceria. É válido saber que o docente é formado em Licenciatura Plena em Pedagogia, e possui graduação em Sociologia, sua Pós-graduação é em Docência da Sociologia, é concursado há cinco na Rede Municipal de Sinop com 30 horas e está lotado na Escola Armando Dias, há três anos, devido boa colocação na contagem de pontos, escolhe a turma do primeiro ano.

Tão prontamente aceitou que sua turma participasse da pesquisa, passou os dados sobre ela, que é composta por 25 crianças, a abordagem aconteceu com os pais, pessoalmente diariamente, no início e no final do período letivo. Atingiu-se o número de 10 participantes devidamente autorizados pelos seus responsáveis a contribuírem com a pesquisa. Entregamos o Termo de Aceite para quase todos os pais ou responsáveis, porém só conseguimos devolutiva corretamente assinada de 10 crianças. A devolutiva foi atrapalhada principalmente pela Pandemia, quando aconteceu a suspensão das aulas e não houve mais o regresso das crianças para a escola.

A turma pode ser descrita a partir do convívio diário com as crianças, crianças alegres, ativas e cheias de sorrisos, olhinhos brilhantes, vergonhosos, corajosos e medrosos. Para minha surpresa, uma criança nunca havia frequentado a escola, confesso que pensei que todas as crianças já usufríssem do direito de frequentar a escola, como preconiza a Constituição de 1988 e a Lei nº 12.796/2013, mas o professor relatou que a criança chegou de Rondonópolis, e segundo sua mãe, não tinha vaga na pré-escola para que a criança estudasse. As demais crianças, migraram de outras escolas infantis de Sinop e algumas de outros estados, como Maceió, Maranhão e Minas Gerais a exemplo de outros anos, conforme o relato do professor.

Familiarizados com os colaboradores da pesquisa, vamos caminhar rumo aos teóricos que nos inspiraram a tecer os fundamentos para esse texto, onde encontramos Bogdan e Biklen, André, Ludke, Clandinin e Connelly, Dewey, Mello, entre outros estudiosos na área.

2.2 Parceiros teóricos

A perspectiva metodológica tende a utilizar a abordagem qualitativa, que embasada teoricamente em Bogdan e Biklen (1994), que descrevem como uma abordagem que permite um aprofundamento na compreensão dos fenômenos educativos, com riqueza de detalhes, de modo que

haja compreensão considerando o ambiente, lugar onde os fatos realmente acontecem. Segundo os autores:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem [...] (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48)

Na abordagem qualitativa existe uma preocupação com as experiências humanas, assim como possibilita um olhar único e diferenciado para as diversas situações vividas pelas pessoas. Nas palavras dos autores essa investigação “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir e que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p.49).

Diante dessa peculiaridade, reconhece a necessidade da aproximação e interação com o fenômeno que está sendo estudado, dessa maneira é de vital importância a aproximação entre o pesquisador e o participante da pesquisa, nesse caso a pesquisadora e as crianças, na qual tudo seja descrito posteriormente de maneira fidedigna, numa tentativa de que nada e nenhum detalhe se perca. Afinal, a descrição é uma das características marcantes da pesquisa qualitativa e funciona bem como método de recolha de dados.

Ainda sobre a abordagem qualitativa podemos finalizar descrevendo mais uma das suas características relevantes para o sucesso da pesquisa. De máxima importância é o “*significado*”, a “*perspectiva*” dada por diferentes participantes aos mesmos elementos constituintes da pesquisa, por exemplo; qual sentido as pessoas dão à vida; qual sentido da educação dos filhos; qual o valor da escola ou sua importância etc., a fim de que o investigador consiga interpretar de maneira correta indo de encontro ao pensamento dos participantes. Muitas vezes é necessário conversar com os próprios participantes para certificar-se de que a máxima do pensamento está sendo preservado.

O estudo qualitativo, segundo os autores, apresenta cinco características básicas, a primeira delas é:

1- *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*, sendo assim a pesquisa prevê o contato direto e prolongado do pesquisador com local escolhido para que haja exatidão nas descrições de cenas, conversas, entrevistas, e para que haja maior possibilidade de observação dos problemas a serem estudados.

2- *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* É necessário que haja muita atenção e observação em todo o ambiente pesquisado para posterior descrição e análise. Os detalhes, as pessoas, a disposição dos móveis, as atitudes, situações, entrevistas, comportamentos etc., compõem elementos de profunda análise e podem existir pistas que auxiliem no esclarecimento e compreensão dos fatos a serem estudados.

3- *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.* Para os autores, todo o caminho a ser percorrido é mais importante do que a chegada final. As relações que se estabelecem em sala de aula, durante um longo período entre professor e aluno pode servir de exemplo, quando se pesquisa fatores que auxiliam na alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental.

4- *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* A observação e descrição dos elementos que fazem parte das conquistas, do desenvolvimento, da superação ou não durante a pesquisa é muito significativo nesse tipo de investigação, pois a análise dos dados tende a ser indutiva e não dedutiva. Os autores confirmam isso reafirmando que:

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50).

5- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* O sentido que os participantes dão às questões que estão sendo abordadas na pesquisa é muito importante “capturar” a perspectiva dos participantes. André e Ludke (2020), faz um alerta referente a isso, esclarecendo que

o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-la, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas. (ANDRÉ e LUDKE, 2020, p. 14)

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, vamos nos aprofundar na Pesquisa Narrativa. Os autores e estudiosos dizem que esta forma de pesquisa é uma das muitas que vem ganhando campo e fortalecendo-se principalmente nas pesquisas educacionais de formação de professores

2.3 A Pesquisa Narrativa

*“A pesquisa narrativa é
uma tentativa de fazer
sentido da vida
como vivida”
(Clandinin e Connelly).*

Dentre os inúmeros tipos de pesquisa da abordagem qualitativa, a pesquisa narrativa é uma delas. Mas afinal o que é a Pesquisa Narrativa?

A pesquisa narrativa na abordagem qualitativa, tem seu objetivo em ser entendida como uma forma de compreender as experiências e baseia-se nas histórias e experiências vividas e contadas pelos sujeitos e pelos pesquisadores, a qual os autores a descrevem como “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver, contar, reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas também aquelas dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18)

Re/contamos nossas histórias refazendo o passado sob nossa perspectiva. Isto é inevitável. Além disso, é algo bom. É algo essencial para o crescimento pessoal e social, e, para Dewey, é um modo de julgar o valor da experiência. A reconstrução da experiência de Dewey, (para nós o recontar e o reviver das histórias) é boa na medida em que define o crescimento pessoal e social. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 125)

Diante do exposto, o termo chave utilizado na Pesquisa Narrativa é a “experiência”, que se dá a partir de outras e inúmeras experiências vividas anteriormente e atualmente. Clandinin e Connelly (2011 p. 48) asseguram:

Para cientistas sociais, e conseqüentemente para nós, experiência é uma palavra-chave. Educação e estudos em Educação são formas de experiências. Para nós, a narrativa é o melhor modo de entender e representar a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais.

O conceito de experiência adotado pelos autores é baseado teoricamente nos estudos de Dewey que nos diz que ela é pessoal e social e está sempre presente. Ele também considera que experiência, educação e vida estão inter-relacionadas. Para ele, o estudo em educação é o estudo da vida. Partindo dessa lógica ele compreende que aprendemos sobre educação pensando sobre a vida e vice-versa. Segundo os autores:

Para Dewey, educação, experiência e vida estão inextricavelmente inter-relacionadas. Quando alguém questiona sobre o que significa estudar Educação, a resposta é, em geral, estudar a experiência. Segundo Dewey, o estudo em Educação é o estudo da vida. Por exemplo, o estudo das epifanias, rituais, rotinas, metáforas, e todas as ações do dia a dia. Aprendemos sobre Educação, pensando sobre a vida e aprendemos sobre a vida pensando em Educação. Esta atenção voltada para a experiência e o pensamento sobre Educação como experiência é parte do que os educadores fazem nas escolas. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 22)

Sob o olhar de Fontoura (2017, p. 37) “essa perspectiva apresenta a possibilidade de se superar as dicotomias e linearidades quando se relacionam aspectos do pensar e fazer educação em um mesmo e complexo processo, o qual atravessa o vivido e o pensado, de uma forma ampla e integradora.”

É preciso compreender que para Dewey cada pessoa é um indivíduo e tem suas particularidades, vivências e experiências distintas que o faz ser único e deve ser compreendido como tal, levando em consideração o contexto social que pertence, pois se aprende em cada lugar e em cada tempo que se passa nos lugares determinados, assim como é fundamental considerar a interação com esse lugar e com as pessoas que o cercam, transformando assim as experiências em positivas ou negativas.

Para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tais, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.30)

Segundo os autores, Dewey considera também que um critério da experiência seja a continuidade e a interação, já que as vivências acontecem a partir de outras práticas que se originaram de outras experiências, existindo assim a continuidade histórica vivida pelo indivíduo. Sobre isso temos a afirmativa de que

experiências são as histórias que as pessoas vivem. as pessoas vivem histórias, e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.27)

Historicamente o indivíduo viveu situações no passado, no presente, quando certamente desencadeará outras experiências no futuro, dando existência a essa continuidade. Segundo os autores, acredita-se que esse seja um pensamento fundamental para compreender os fenômenos educacionais, já que eles estão ligados a uma historicidade que muda de tempos em tempos, sempre caminha para novos rumos e direções.

Esse é, também, um pensamento-chave para nossas reflexões sobre Educação porque “à medida que pensamos sobre o aprendizado de uma criança, sobre a escola ou sobre uma política em particular, há sempre uma história, que está sempre mudando e caminhando para algum outro lugar.” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.31)

Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa proporciona que ao narrarem suas histórias de vida as pessoas re/signifiquem suas experiências tanto individuais quanto coletivas, atribuindo sentido a elas, é ainda uma oportunidade de lançar um novo olhar sobre elas, reafirmando-as ou as modificando, buscando sempre a compreensão da experiência, portanto a pesquisa narrativa é considerada por Clandinin e Connelly (2011) um método e o fenômeno pesquisado.

Um dos grandes desafios dessa pesquisa é pensar e escrever narrativamente, esse desafio também foi elencado pelos autores Clandinin e Connelly (2011, p. 62). Penso que essa proposta rompe com o pensamento dominante que exercemos desde sempre e nos propõe ir além, é como se o pensamento estivesse ligado diretamente com o fazer, pensar, ressignificar a narrativa e escrever esse pensamento inquiridor mais também já modificado pela forma de pensar narrativamente. Isso não é nada fácil e exige muito esforço acerca da compreensão das leituras realizadas, flexibilidade, reflexão e ação.

De acordo com os autores, Dewey propõe critérios a partir da experiência para que se compreenda melhor as tensões entre o campo do pensamento narrativo dominante e o pensamento narrativo, ele caracteriza como: *situação, continuidade e interação* que por sua vez são inseparáveis e conectadas. Para que essa barreira seja transposta é preciso considerar dentro desses dois eixos teóricos fatores como o contexto no qual se passa a pesquisa, o sentido provisório das narrativas feitas pelas participantes, a compreensão sobre uma determinada ação dos participantes, as pessoas envolvidas na narrativa e a temporalidade, como forma de localizar as coisas para além do que diz respeito unicamente ao tempo cronológico em que acontecem.

Dentro dessa concepção dos critérios descritos por Dewey, Clandinin e Connelly (2011) criaram os termos *pessoal e social*, (*interação*), *passado, presente e futuro* (continuidade), e a noção de *lugar* (situação), onde eles trabalham com uma metáfora que caracteriza os três elementos que compõe o *espaço tridimensional: temporalidade, lugar e socialidade*. Esse espaço deve ser compreendido pelo pesquisador para entender todo o desenrolar da pesquisa.

Outrossim, o olhar lançado sobre a *temporalidade* sugere que o pesquisador considere as narrativas, as pessoas, os lugares, os eventos, compreendendo-os a partir do seu processo de transição temporal, passado, presente e futuro. Dessa feita é possível conduzir a pesquisa por dois movimentos, o retrospectivo e o introspectivo na perspectiva de revisitar as memórias passadas, refletindo sobre elas e edificando novas projeções de pensamentos e possibilidades futuras.

A *socialidade*, de acordo com Clandinin e Connelly, diz respeito aos sentimentos, desejos, emoções, as disposições morais que emergem durante o tempo da pesquisa por parte dos participantes ou do pesquisador. Essa condição também permite que os participantes narrem situações, se permitam olhar para dentro de si e falem espontaneamente de suas vidas, enaltecendo assim o movimento introspectivo durante a narrativa.

Finalmente, o *lugar* diz respeito não somente ao espaço físico e concreto onde o pesquisador e participante estão inseridos para a realização da pesquisa. O *lugar* é fundamental para a trama, afinal toda história acontece em um ou mais lugares e eles influenciam ou não nas experiências e vivências das pessoas, isso implica tudo o que compõe o ambiente, as pessoas, os objetos, o modo como é constituído, o fator das condições sociais existentes no local também deve ser levado em conta nesse momento, assim como fatores externos e as pessoas que formam cada cena do lugar pesquisado. Segundo Pavoeiro:

É uma dimensão importante a ser considerada uma vez que experiências e histórias são contadas tendo como referência algum lugar ou lugares. Ao pensar sobre essa dimensão o pesquisador precisa atentar para a temporalidade, uma vez que os lugares podem ser mudados e causar impacto nas experiências vivenciadas. (PAVOEIRO, 2017 p. 52)

A partir do espaço tridimensional, que é base para a pesquisa narrativa, o pesquisador sabe que não está sozinho na pesquisa e que ela se constitui de vários elementos, portanto:

[...] trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas, às vezes isso significa que nossas histórias sem nome e talvez secretas vêm a luz, assim como aquelas dos nossos participantes. [...]somos cúmplices do mundo que estudamos; para estar nesse mundo precisamos nos refazer, assim como oferecer a pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor. (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 97-98).

O objeto de estudo na Pesquisa Narrativa são as histórias narradas pelos “participantes” da pesquisa. Os textos de campo podem ser registrados de diferentes maneiras, como escrita autobiográfica, escrita de diários, fotografias, gravações de áudios, notas de documentos, caixas de memórias, histórias de vida. Os autores, deixam claro que não há a necessidade de um tipo de escrita específica, e sim incentiva que a criatividade do pesquisador aflore dentro da rigorosidade do texto científico da pesquisa, mas considere a possibilidade de escrever narrativamente diferentes tipos de textos.

Compor textos de campo significa estar em alerta para as coisas que os participantes fazem e dizem como parte de sua experiência em curso e isso significa manter registro sobre como eles vivenciam a experiência de estar na pesquisa. Os participantes também têm sentimentos e pensamentos sobre a pesquisa. (CLANDININ e CONNELLY 2011, p.128)

Isso fica nítido com o início da minha presença diariamente na escola. As crianças diariamente faziam indagações referente a minha permanência no ambiente. Às vezes sorrateiramente, uma delas chegava perto e perguntava o que estava fazendo ali.

Trecho do diálogo entre uma criança e a pesquisadora:

- *Você é professora?*
- *Sim.*
- *E você vai ficar aqui todos os dias?*
- *Vou sim, tudo bem pra você?*
- *Aham. E por que você faz pesquisa?*
- *Porque eu quero que vocês me contem como está sendo estudar aqui nessa escola.*
- *Hum... (e sai correndo para sua carteira ao ouvir o prof. a chamando pelo nome para se sentar)*

Nota do diário de campo da pesquisadora/2020

Dentro da possibilidade de escrita dos textos existe o movimento de “ir” e “vir” e segundo Clandinin e Connelly, (2011) é necessário muito cuidado e muita reflexão no momento de transformá-lo em um texto científico, eles denominam esse movimento de um “*estado de alerta*”.

O pesquisador e o participante da pesquisa devem estar sempre em conversação e aproximação, pois, por mais que a pesquisa tenha foco e objetivo, no decorrer das narrativas ela pode sofrer transformações, reformulações apontando novos direcionamentos e novos caminhos, dependendo da conversação e negociação entre os envolvidos no processo da pesquisa.

Os limites de uma pesquisa narrativa se expandem e se encontram, e onde quer que se encontrem e em qualquer outro momento são permeáveis, mas não permeáveis osmoticamente com as coisas tendendo a mover de uma maneira só, mais permeáveis interativamente. As vidas – pessoais, privadas e profissionais – dos pesquisadores têm fluxos através dos limites de um local de pesquisa; de igual modo, embora muitas vezes não com a mesma intensidade, a vida dos participantes flui em outra direção. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 159)

O trabalho em campo também é condição essencial para bom andamento da pesquisa, é necessário que o pesquisador fique por um tempo longo em contato com o participante e com as manifestações do mesmo em seu ambiente, para tanto, exige que o pesquisador se insira no “meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7). Diante disso, a pesquisa adequar-se-á ao cenário atual vivenciado pela saúde pública.

O acompanhamento foi feito já nos primeiros dias de retorno das aulas e muitas crianças não frequentaram a escola, devido ao medo dos pais frente às notícias do COVID-19. Em conversa com o professor da turma, fomos informados que durante o período do afastamento, as crianças teriam aulas on-line, porém, nem todas tiveram acesso a esse recurso tecnológico, já outras famílias tiveram acesso e não deram devolutiva para o professor referente às atividades por ele propostas.

Nenhuma das crianças participantes teve seu direito de aula tolido. Com a frequente presença na escola com as crianças, eu já fazia parte do contexto escolar e a abordagem que se deu de maneira natural, em alguns momentos dentro da sala, em conversas esporádicas e outras planejadas; nos momentos de brincadeira no parque; nos momentos de chegada quando esperam o sinal da escola ecoar e nos momentos de espera enquanto aguardam os pais virem buscá-las, as conversas foram gravadas com o aparelho celular e posteriormente transcritas.

Esses momentos, são chamados de entrevistas ou conversas, porém são mais flexíveis e acolhedores que as entrevistas feitas com adultos que necessitam um pouco mais de formalidades. Essas abordagens serão importantíssimas para a coleta de dados que chamamos de agora em diante de “composição de textos de campo”, Erickson (1986), denomina ainda esses textos de campo como “material documentário”, que passa a ser um gerador de dados para iniciar um processo de significados.

Intenciona-se que as crianças digam o que naturalmente pensam e sentem sobre o momento que estão presenciando. Não temos questões elaboradas como em uma entrevista formal, porém as conversas serão norteadas por ideias principais ou questões principais, que giram em torno de saber se as crianças estão gostando de estudar na escola atual; como era a escola que estudavam antes; qual a diferença das escolas; quais as experiências diferentes vivem na escola atualmente; como pensavam que seria a escola atual; o que sentem ao se lembrar da escola anterior entre outras questões que poderão surgir durante a conversa e que seja de interesse das crianças. Me conta tal coisa; me diz como isso acontece; o que você pensa sobre tal assunto e assim por diante.

A escuta sensível a tudo ou “quase tudo” o que conversam na sala de aula entre si, também é outro elemento que será fonte rica para compor os textos de campo. As narrativas infantis enquanto brincam, enquanto esperam, ou fazem suas “tarefas” podem revelar muitos sentimentos e intenções que muitas vezes são timidamente ocultados em uma conversa com os adultos. Rinaldi (2017 p. 208), nos encoraja em suas palavras a exercitar uma escuta potente dizendo que: “escutar é uma atitude que requer coragem de se entregar à convicção de que o nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos.” Elementos esses, fundamentais na pesquisa narrativa.

Existe uma distinção descrita por Clandinin e Connelly (1998), entre o que é coletado pelo pesquisador em campo e o que é produzido após a verificação dessa coleta. Para esses autores, os pesquisadores que utilizam a pesquisa narrativa, coletam histórias, e escrevem outras que se transformam em textos científicos, (de pesquisa) a respeito das experiências relatadas pelos participantes. Telles (1999) afirma que “na Pesquisa Narrativa os participantes contam histórias e os pesquisadores escrevem narrativas - relatos pessoais sobre as histórias narradas pelos participantes.”

Como tentativa de compreender o fenômeno estudado, faz-se necessário conhecer e observar o currículo destinado a essa faixa etária e o que ele propõe. É importante salientar que a compreensão está voltada para a construção de um currículo narrativo, no qual as atividades cotidianas da escola, desde o momento da chegada até momento da partida são considerados conhecimentos trazidos pelas crianças, suas vivências e experiências. As DCNEIs, embasam esse pensamento quando propõem: “a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições” (BRASIL, 2009, p. 3).

Nas leituras realizadas, destaca-se um pesquisador que muito contribui para a compreensão do currículo narrativo, Goodson (2008, p.152) argumenta que “o aprendizado narrativo ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida”, ele define o currículo narrativo como um processo, ou um caminho a ser traçado e percorrido por professores e crianças no contexto escolar. Existe um envolvimento com a história de vida das crianças e adultos e considera-se esses fenômenos para que o aprendizado aconteça, considerando os saberes de ambos sobre o mundo e as coisas que o compõem. Mais uma vez destaca-se a escuta sensível para que esse aprendizado aconteça de maneira fecunda.

Goodson nos encoraja a uma mudança de concepção de aprendizagem a partir das narrativas. Passamos a compreender e a acreditar na possibilidade de construção de conhecimento a partir das histórias de vida, do inesperado e do novo, pensamento que rompe com os modelos de currículos prescritivos e já pré-determinados existentes hoje na maioria das escolas e das propostas pedagógicas. É uma possibilidade de construir conhecimento a partir de um vasto campo de histórias e narrativas entre professores e crianças diariamente no contexto escolar.

A pesquisa com crianças é um campo muito vasto, porém considerado novo no espaço científico. É um fazer de muitas minúcias e dedicação, assim como com qualquer idade, exige-se muito respeito e zelo pelas informações compartilhadas com o pesquisador. É preciso compreender que as crianças podem nos presentear com contribuições riquíssimas e intelectuais nesse processo

de construção de conhecimentos científicos. Fernandez contribui dizendo sobre nosso posicionamento como investigadores adultos “deverá considerar que as crianças possuem informações importantes, que não será possível alcançar de outro modo que não seja por meio de sua voz e ações, sendo fundamental criar espaços e tempos para que tal possa ocorrer. (p.771, 2016)

O movimento de pesquisas com crianças no Brasil iniciou-se no final dos anos 80 quando as crianças conquistaram alguns direitos legais que as tornam protagonistas nos debates e divergências na esfera política e social, principalmente após a Constituição de 1988 com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nos anos 90 foi então, que efetivamente iniciaram as pesquisas com crianças no campo acadêmico, ainda permeadas por muitas dúvidas e questionamentos quanto a sua credibilidade. Fernandez (2016), esclarece que,

A discussão sobre ética e pesquisa com crianças não tinha qualquer visibilidade, sendo quase omissos, quer documentos reguladores dessa relação, quer publicações acadêmicas. Essa realidade começa a ser alterada a partir do momento em que se registram mudanças no paradigma com base no qual se entende/compreende a criança e a infância, lançando-se, assim, também com base para uma renovação ético-metodológica nas relações de pesquisa com crianças. (FERNANDEZ, p. 761, 2016)

De acordo com o pensamento de Alderson (2005), do ponto de vista da investigação com crianças, podemos estabelecer uma analogia entre dois pontos extremos da visão sobre a criança, proteção e participação, e o papel delas nas pesquisas. Temos por um lado, pesquisas em que são feitas análises das produções das crianças, relatórios de observação das crianças com pouca interação pesquisado-pesquisador, investigações de curta duração; e, por outro, modelos que enfatizam a possibilidade das crianças como sujeitos ativos ao longo de todo o processo de pesquisa, desde a definição dos objetivos, afirmando as crianças como co-pesquisadores.

As crianças fazem parte do mundo da pesquisa e dele em geral, por tanto as pesquisas são mais significativas e fidedignas quando exploram e externam os pensamentos e desejos infantis, portanto o pesquisador Barbosa faz um alerta referente às indagações que devem ser referências no momento de pesquisa e para além dele.

As crianças estão no mundo e não fora dele. o que importa perguntar: por que registrar e estudar essas situações? Por que fotografar ou filmar? Nesta pesquisa, importa ou não nomear as crianças? Como narrar a experiência por meio de narrativas visuais éticas? As crianças e os seus responsáveis podem ver e participar da seleção das imagens antes de publicar a pesquisa? [...] Essas questões precisam ser discutidas para construirmos uma ética em pesquisa com crianças que possam proteger, mas que também possam mostrar às crianças como sujeitos de direito, com possibilidade de autonomia e participação. (BARBOSA, p.243, 2014)

Passeggi, (p. 157, 2018) nos contempla, argumentando que “entendemos que o grande desafio é encontrar ao longo do processo investigativo e de escrita, modos adequados para “traduzir sem trair” o que nos confiaram os participantes: sentimentos, medos, desejos, alegrias, irreverências, hesitações, incertezas...”

A ética nas pesquisas infantis é um tema muito importante e precisa ser pensado com muita responsabilidade. Diante dessas e outras questões, para preservar o direito à publicação de imagens solicitamos a autorização dos pais e em conversas com os pequenos também fomos autorizados a retratar em algumas fotos o dia a dia delas. Algumas meninas não concederam as imagens, mesmo os pais autorizando, e seu direito foi levado em consideração e preservado.

A respeito da participação na pesquisa, os pais e responsáveis também autorizaram que fosse realizada a pesquisa mediante assinatura de um termo oficial, após orientação Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), as crianças consentiram através de vídeo feito com aparelho celular, individualmente com cada uma delas, na escola, declarando que gostariam de participar dessa pesquisa, assim como ficou claro que quando quisessem, poderiam não mais participar. Ao buscar Fernandez (2016) menciona que

no que diz respeito ao consentimento informado, é referido pelos autores que esse é o cuidado ético mais amplamente discutido, aparecendo na literatura com quatro exigências: de que o consentimento envolva um ato explícito, por exemplo, um acordo verbal ou escrito; de assegurar que ele aconteça de forma voluntária e sem coerção; e, finalmente, de poder ser renegociável para que as crianças possam desistir em qualquer momento da pesquisa. (FERNANDEZ, p.767, 2016)

Em relação aos nomes dos participantes, optamos pela preservação de suas identidades, portanto, como já relatamos, vamos relacionar seus nomes com os desenhos que elas relataram gostar muito de assistir e colorir, como por exemplo dinossauro, Dragon Ball, Mônica, e assim sucessivamente.

Ao se desenhar este estudo no campo infantil, adveio exigências muito distintas solicitadas pelo Comitê de Ética na Pesquisa, quando, no primeiro momento pensamos em desistir, mas ao analisar, refletir sobre o que nos apontam os autores e pensar no direito e preservação das crianças, tornou-se totalmente compreensível e aceitável.

Faz-se imprescindível que as pesquisas assim como os pesquisadores adultos evidenciem cada vez mais a necessidade de pesquisar o universo infantil, buscando enaltecer as vozes infantis que por muitas vezes tem ficado esquecida dentro das paredes escolares, promovendo assim processos dialógicos entre crianças e adultos implicando em construções de melhorias para a fase mais importante na vida humana que é a infância.

Vamos nos aprofundar um pouco mais no lócus da pesquisa de maneira macro e micro, para melhor compreensão de onde ocorreram as cenas e de como é composta a rede de ensino municipal de Sinop- MT.

3. SINOP TERRA QUERIDA! CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DE PESQUISA

Iniciamos a conversa sobre o lugar de onde falamos, sobre o nosso lugar de estar, ser e que nos constituímos diariamente enquanto pessoas. Sinop, foi a cidade escolhida por meus pais para morar e se estabelecer desde 1994, exatamente no dia 26 de dezembro chegamos a essa cidade que nos acolheu e oportunizou o crescimento em várias áreas da vida.

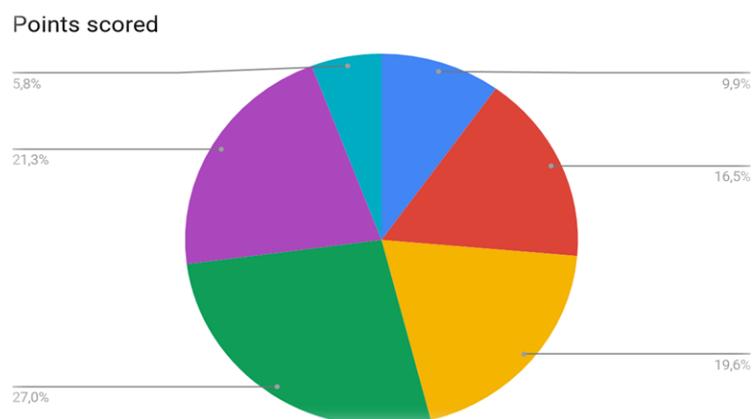
“Sinop terra querida!” É parte da estrofe do hino de Sinop e já se tornou um jargão para todos os moradores que consideram essa, a sua cidade de coração. Ela fica localizada na região norte do Mato Grosso, a 500 km da capital Cuiabá, às margens da BR 163 e no início da Amazônia Legal. Completou em 2020 quarenta e seis anos de fundação e quarenta anos de emancipação política. A cada ano que passa a cidade cresce e se desenvolve em vários setores, porém o que mais a evidência no cenário nacional é o agronegócio.

Outros fatores que a fazem ser polo regional e referência para as cidades circunvizinhas é por concentrar muitos cursos de graduação e pós-graduação nas Universidades Federal e Estadual, entre outras privadas. A saúde se destaca contendo um leque de profissionais especializados nas mais diversas áreas e o fato de o Hospital Regional ser em Sinop, também aumenta o fluxo de pessoas que chegam diariamente em busca de emprego, estudo e saúde.

Segundo os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2020 a população estimada de Sinop é de 146.005 pessoas, sendo o quarto maior município de Mato Grosso em população. Os dados apresentados no site demonstram que houve um grande crescimento populacional, desde a data do último censo realizado pelo IBGE em 2010, a população era de 113.009 pessoas, tendo de lá para cá um aumento significativo de 32.996 pessoas no período de uma década.

Sobre a ocupação populacional da cidade o site apresenta dados de 2018 e mostra em números percentuais os grupos de idade distribuídos entre crianças, jovens, adultos e idosos. Percebe-se que o número de adultos na faixa etária de 25 e 39 anos é a maioria totalizando 27% da população e as crianças em idade escolar de educação infantil de 0 a 5 anos de idade somam quase 10%. conforme figura 1

Figura 1-Ocupação Populacional da Cidade de Sinop 2018.



Fonte: IBGE.

As crianças em idade escolar de educação infantil e fundamental (oferecida pela rede municipal), juntas somam quase 28% da população e como consequência desse crescimento, exige da cidade precisa de investimentos em políticas de acolhimento a todas as crianças que chegam diariamente na cidade.

Sinop possui Sistema de Ensino implantado pela Lei nº 815/04*, alterada pela Lei nº 876/2005 e Lei 985/2007², garantindo assim autonomia para planejar, executar, avaliar ações educacionais para atender toda a população. Fazem parte do Sistema de Ensino as escolas municipais, escolas privadas e filantrópicas, totalizando o número de 60 instituições de educativas, segundo dados do DRC/SINOP, (Documento Referencial Curricular de Sinop) de 2019.

A pasta da Educação através da SMEEC, (Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura), administra um total de 38 escolas municipais entre elas 22 escolas de educação infantil e 16 de ensino fundamental, destas últimas, 03 escolas atendem as turmas de pré-escola em suas dependências.

3.1 “A escola dos grandes”

Uma das escolas de ensino fundamental que atende a pré-escola é o local onde se passa nossa pesquisa, a EMEB (Escola Municipal de Educação Básica) Armando Dias. Localizada no bairro Jardim Boa Esperança, em área urbana periférica atende as duas etapas da educação básica; educação infantil - pré-escola - e anos iniciais do ensino fundamental.

² *Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/s/sinop/lei-ordinaria/2004/81/815/lei-ordinaria-n-815-2004-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-de-sinop>. acesso 07/10/2020

A escolha dessa escola, deve-se ao fato de estar situada no mesmo bairro onde mora a pesquisadora e existir o desejo de conhecer e se aproximar melhor da realidade desta comunidade, além do fato estar situada ao lado de escola de educação infantil e que as crianças que fazem a pré-escola no mesmo espaço que frequentam “a escola dos grandes” no ano seguinte sendo um grupo possível para ser participante da pesquisa descrita neste trabalho.

A fundação da escola aconteceu em 06 de fevereiro de 1998 sob o Decreto nº 007/98 pelo então prefeito Adenir Alves Barbosa, a escola foi nomeada sendo “Escola Municipal de Pré-escola e 1º Grau do Bairro Jardim Boa Esperança. Anos depois, em 2003, de acordo com a Lei nº 722/2003, o então prefeito Nilson Leitão renomeia a escola, decidindo assim pela “Escola Armando Dias”. Em 2004, o prefeito em questão, a partir de um decreto, renomeia todas as escolas novamente unificando a nomenclatura de todas, exceto uma, passando a se chamar “Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias”.

Por estar localizada em um bairro de região periférica, e estar rodeada por outros, a escola recebe crianças em condições socioeconômicas pouco privilegiadas. Não é anormal que as crianças não conheçam seus pais, que não morem em casas próprias e que não se alimentem no mínimo três vezes ao dia. É normal que tomem café na escola, venham acompanhadas de muitos irmãos e algumas até, não apresentem boas condições de higiene pessoal.

O atendimento ocorre em dois turnos, matutino e vespertino, abrangendo aproximadamente 780 alunos, distribuídos em três carreiras de salas de aulas. A infraestrutura da escola é boa e se mantém em ótimo estado de conservação, pode-se observar que as manutenções ocorrem com frequência. Segundo o PPP (Plano Político Pedagógico) da instituição, a escola conta com 26 salas em sua arquitetura, sendo 15 destinadas às aulas, cozinha, dispensa, área de serviço, banheiros, (de professores e crianças) direção, coordenação, sala de reforço, secretaria, sala de recurso (AEE), sala de xérox, sala de projetos, sala de leitura, laboratório de informática, sala de professores, área coberta de entrada para os pais, parquinho para recreação e 2 almoxarifados. Totaliza em seu projeto arquitetônico, a metragem de 1.727,00 m² de construção. A escola tem ainda a sua disposição, um ginásio de esportes ao lado de seu terreno que é utilizado para as aulas de educação física.

Seu quadro de funcionários é composto de 34 professores, 16 funcionários de apoio (zeladores e merendeiras), 01 técnico administrativo, 02 coordenadores pedagógicos e 01 diretor escolar. Esses funcionários são em sua grande maioria concursados pela prefeitura municipal e alguns são contratados para cobrir atestados médicos, licenças entre outras eventualidades.

A escola atende 30 turmas ao total, sendo que 02 delas são de pré-escola com 25 crianças em cada turno, 06 turmas de 1º ano, 2º ano e 3º anos, 05 turmas de 4º e 5º anos totalizando 725 crianças de ensino fundamental, juntas somam 775 crianças.

Em consulta ao PPP da escola, encontramos a seguinte proposta

a escola objetiva sua ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade, equidade, de acesso, permanência, e sucesso dos alunos. Sua proposta é de uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária com espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, visando também prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e cumprimentos de direitos e deveres. (PPP, 2020, p.33)

A escola prima por um engajamento efetivo das famílias na vida das crianças. Acredita que as mesmas devem ser chamadas à escola não somente quando existe problemas ou falhas na escola e sim, para a tomada de decisões através do Conselho Escolar, para as reuniões pedagógicas coletivas e/ou individuais, para festejar e prestigiar o trabalho das crianças juntamente com seus professores, enfim para que se estabeleça uma parceria entre família e escola na busca do favorecimento da educação das crianças. Em suas palavras a escola

compreende a parceria escola-comunidade na sua dimensão histórica social, respeitando os modos de agir e pensar dos pais, valorizando seus costumes, tradições, valores e cultura, mas simultaneamente, expressando com clareza nossas metas, atitudes, visão de mundo, valores e prioridades. (PPP, 2020, p.34)

As escolas da Rede Municipal têm um cardápio unificado, acompanhado pela nutricionista. Esse cardápio varia entre pão, bolacha, leite, carnes, arroz, feijão, macarrão, frutas, legumes, doces, entre outros, buscando equilibrar a alimentação das crianças.

A cozinha da escola é muito organizada e bem equipada. No período matutino, (o frequentado pela pesquisadora) é oferecido um desjejum e o lanche principal é servido aproximadamente às 09:00 da manhã, as crianças da pré-escola e 1º anos, saem primeiro para o lanche e algumas turmas retornam para a sala para se alimentarem. outras ficam no refeitório existente, ele é coberto, possui mesas e cadeiras disponíveis, porém não é suficiente para que todos possam usufruir e socializar no momento da refeição.

O professor da turma observada optou inicialmente por comer dentro da sala de aula, pois segundo ele, muitas crianças apresentam dificuldade para se alimentar de forma autônoma e dentro da sala fica mais fácil de observar e intervir quando necessário, ele também o faz para evitar acidentes, já que os pratos são de vidro. A escola possui um buffet para melhor servir os alimentos e trabalhar a autonomia das crianças no momento da refeição, (prática iniciada na educação infantil)

como essa não é a realidade da maioria das crianças, muitos tem dificuldades no início, e precisam da ajuda e intervenção do adulto. Ele acompanha as crianças na fila, ficando ao lado delas para pegar o lanche, também se serve quando todos já se serviram e volta à sala para se alimentar com os demais que já iniciaram. Eu aguardo na porta da sala, que dá vista para o refeitório, os primeiros que saíram retornarem com seus pratinhos cheios de comida uma fruta na outra e às vezes disputando espaço com uma caneca de suco. O professor me oferece almoço e pelo fato de ser ainda muito cedo para almoço, só aceito a fruta, sento-me na minha cadeira para degustar.

O sinal bate para a recreação, quase que junto com o término da refeição, para muitos sim outros não, esses levam seus pratos para fora da sala entendendo que já finalizaram e estão satisfeitos outros ainda comem e olham para o professor esperando que ele os aguarde finalizar. O professor na maioria das vezes aguarda as crianças e sempre as incentiva a comer toda a comida, evitando desperdícios. A duração da recreação é de 15 minutos e depois todos retornam para a sala de aula.

O professor nesse tempo, vai para a sala comum de todos os professores. Ele me convida para participar, porém hesito, pois o horário do recreio é o melhor para conversar com as crianças, me aproximar, conhecê-las e observar como elas vão se relacionar, como, do que e com quem irão brincar, enfim as questões que me envolvem na trama da pesquisa.

Todos os professores têm hora atividade distribuídas de acordo com sua carga horária descrita em concurso ou contrato, ela corresponde a $\frac{1}{3}$ da sua carga horária trabalhada, por tanto, o professor que tem 38 horas de concurso ou contrato, por exemplo, cumprirá 25 horas em sala de aula com os alunos e 13 horas dispensadas a planejar, conversar com os pais e dar atendimento às crianças que apresentarem dificuldades no processo de ensino aprendizagem, quando houver necessidade. A escola preconiza que os professores cumpram sua hora atividade na escola em horário de funcionamento para que possam ser acompanhados diretamente pelo coordenador pedagógico.

A escola oferece formação continuada para todos os profissionais que ali trabalham, considerando que esse seja o contexto ideal para que ela aconteça. Nasceu diante desse pensamento o grupo de estudos “Ressignificando as Práticas Pedagógicas” que “visa promover o debate, a troca de experiências das dificuldades encontradas no contexto escolar.” (PPP, 2020, p. 41) O grupo se reúne a cada quinze dias e as coordenadoras pedagógicas fazem a mediação dos encontros, que duram aproximadamente 04 horas, durante o decorrer do ano chegam a totalizar 40 horas e todos os participantes recebem certificado para contagem de pontos do ano seguinte.

Os temas são escolhidos antecipadamente e sempre acatando sugestões dos professores que sejam pertinentes ao grupo como um todo. O trabalho permite a formação de grupos de estudos

que favorecem momentos de reflexão sobre a prática docente e o papel de cada um no âmbito de suas funções. A formação continuada pela escola também visa compartilhar conhecimentos e experiências, que resultam em ações de melhoria diretamente na prática docente, contribuindo de maneira significativa para o aprendizado das crianças.

Sobre a formação continuada Nóvoa (1992, p.25), diz que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”

Marcelo Garcia (1999, p. 26), apresenta uma definição de formação docente defendendo a ideia que a aprendizagem dos alunos tende a melhorar quando se tem uma continuidade na formação inicial, “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

A escola apresenta em sua proposta fazer a avaliação diária e contínua dos alunos. também menciona a autoavaliação que se faz diretamente com as crianças solicitando que elas descrevam o que aprenderam sobre algo. Igualmente acontece em todas as escolas de ensino fundamental, as crianças são submetidas às avaliações nacionais. A escola possui um plano de acompanhamento de alunos desde o início do ano e acompanham com um trabalho mais específico aqueles que apresentam maiores dificuldades já desde o início do ano. em análise a tabela de indicadores do IDEB, pode se perceber que ano a ano eles têm conseguido alcançar as metas propostas inclusive superando-as na grande maioria das vezes.

Quadro 1- Meta e IDEB da Escola.

ANO	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Meta		4,5	4,9	5,1	5,4	5,7	5,9
IDEB	4,3	4,8	5,0	5,3	5,6	5,7	5,9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

O trabalho pedagógico da escola ancora-se nas normas e Resoluções Nacionais, Estaduais e Municipais, buscando sempre atualização com as novas Leis e Decretos Educacionais. O Documento Referência atualmente utilizado pela escola é o DRCMT (Documento Referencial Curricular de Mato Grosso) e o DRCS (Documento Referência Curricular de Sinop) ambos oriundos da BNCC.

A promoção do desenvolvimento de crianças e jovens em todas as suas dimensões: intelectual, física emocional, social e cultural é o que apregoa acreditar a escola no tocante a função

da educação básica e abrange mais a concepção dizendo que além dos aspectos acadêmicos, deve-se expandir a capacidade dos alunos de lidar com seu corpo e bem-estar, suas emoções e relações, sua atuação profissional e cidadã, sua identidade e repertório cultural. O desenvolvimento das dez competências abordadas pela BNCC também é outro aspecto apresentado pelo PPP.

A infância é abordada pela escola como uma concepção nova, diferente de anos atrás. Apresenta como “algo historicamente construído”, porém com sua própria identidade e que se desenvolve. Prevê que esse desenvolvimento deva acontecer a partir de atividades lúdicas e criativas, sempre estimulando o aprender.

A concepção de Infância dos dias atuais é diferente de alguns anos atrás. Ressaltando que a criança é algo historicamente construído, percebemos as modificações de infância ao longo dos tempos, sendo esta, um sujeito com identidade própria em um processo de desenvolvimento. desta forma, o desenvolvimento de aprendizagem deve ocorrer de formas lúdicas e criativas que possam estimular a criatividade e imaginação. (PPP, 2020 p. 106)

Referente e organização curricular a escola se organiza no ensino fundamental pelas áreas de conhecimento: linguagens (componentes curriculares; língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa), matemática, ciências da natureza (ciências), ciências humanas (história e geografia) e ensino religioso. Na educação infantil é organizada pelos cinco campos de experiências apresentados pela BNCC.

Encontramos um subtítulo dedicado a “transição da educação infantil para o ensino fundamental”, intitulado desta maneira. Buscamos analisar os descritos e encontramos tais aspectos: a escola reconhece que o momento da passagem para o ensino fundamental deixa a criança insegura, pois terá que obedecer às novas regras, fará novas atividade que anteriormente não estava acostumada a realizar. Traz aspectos interessantes descritos na BNCC e DCNEI, como o fato de ser necessário que se dê continuidade ao processo de aprendizagem das crianças, respeitando sua singularidade e as diferentes relações que ela estabelece com o conhecimento.

Um ponto destacado pela escola que chama a atenção, é sobre o fator do acolhimento que as crianças devem receber nessa nova etapa para que se sinta mais confiante e segura, além da criança a escola preconiza que o professor também deve ser bem acolhido e que as particularidades da infância sejam respeitadas, assim como os saberes que os pequenos trazem consigo, corroborando para que haja uma efetiva articulação entre os currículos das duas etapas.

É de ciência da escola, segundo descrito, que a transição não aconteça somente no início do ano letivo, mas que em alguns casos dure mais tempo que o esperado, por tanto ela estabelece que haja a parceria entre família e escola e prevê que estejam lado a lado nesse processo. a promoção de reuniões e algumas festividades tende a fortalecer o elo entre ambas.

A postura adotada na escola para que ocorra a passagem das crianças, sem muitas perdas é a troca de experiências e informações entre os docentes no momento da hora atividade. A SMEEC prevê no RDC/SINOP (2019, p.31), que os professores das duas etapas em questão, tenham encontros formativos e reflexivos sobre essa passagem, mas, de acordo com o professor da turma, isso ainda não aconteceu. Além disso, explicita que a preparação do docente ajuda muito a criança a se estabelecer e tranquilizar-se frente ao novo desafio.

O professor deverá estar preparado para receber seus alunos tanto no desenvolvimento curricular, quanto no emocional de cada um, bem como na organização da sala de aula, tornando-a um ambiente acolhedor e investigativo, propiciando ao educando o desafio, a autonomia e trabalhando a equidade na abordagem dos conteúdos. (PPP, 2020 p. 136)

A avaliação na concepção da escola é processual. Consideram que é um processo amplo e abrangente, envolvendo todas as ações pedagógicas e sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. *“O avaliar deve-se ter em mente o processo como um todo, bem como aquele que está avaliando”* (PPP, 2020, p. 128).

Também traz que a avaliação deve ser inclusiva na perspectiva de compreender o que os alunos já sabem e o que precisam aprender, para que os professores programem e garantam intervenções. Além disso, garanta as aprendizagens; redefinam o planejamento; favoreçam a aprendizagem e redirecionem a prática na sala de aula. Dessa forma a avaliação para a aprendizagem deve servir para orientar e regular a prática pedagógica, colocando-se a serviço das aprendizagens.

Para fins de avaliar a educação infantil, corroboram com o art. 31 da LDB 9394/96, que preconiza que *“a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”*, reitera que ao avaliar, não está sendo medida uma capacidade da criança e sim todo o processo de aprendizagem que envolve múltiplas habilidades e a interação professor/criança.

Sobre a avaliação Hoffmann nos auxilia dizendo que:

(a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas; (b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer lhe novos desafios; (c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embaixador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico (HOFFMANN, 2010, p. 20).

Toda a proposta está fundamentada nas orientações da BNCC e das RDC/SINOP, tanto para a educação infantil quanto para os primeiros anos do ensino fundamental e tem seus atos de autorização legalizados pelo Conselho Municipal de Educação de Sinop.

Para conhecer e compreendermos melhor como se deu a trajetória da educação de crianças pequenas no Brasil, faremos um passeio na história da educação brasileira e concepções que se estendem desde o início da colonização brasileira e como se estenderam durante o passar dos anos até as políticas atuais para as crianças pequenas.

4. TESSITURAS ACERCA DA HISTÓRIA DA PRÉ-ESCOLA

4.1 Quem eram as crianças e como era a educação dos pequenos no Brasil até os dias atuais.

Buscando compreender o presente, faz-se necessário revisitar a história, os acontecimentos impressos num passado de luta, avanços, conquistas e retrocessos. Assim sendo, vamos percorrer num relato, o período no qual, após a Revolução Industrial o mundo passou a viver uma nova era, de tecnologia e avanços que mudaram o rumo da história.

No Brasil passaram a ser difundidas ideias dos Estados Unidos e da Europa, onde o grande mentor dessas inovações era Dom Pedro II. Segundo Kuhlmann Jr. (2000a), ao retornar de suas viagens pelo mundo, ele foi responsável por inserir várias tentativas de inovar e progredir em muitas áreas, inclusive na área educacional.

¹Em 1826, na França, foram também criadas as salas de asilo (depois nomeadas de escolas maternais), cujas finalidades de atendimento se organizavam em torno de cuidados, educação moral e intelectual às crianças de três a seis anos de idade, ao passo que as creches passaram a existir para atender às crianças de até três anos. (KUHLMANN, 2001). Já em Portugal, desde sua fundação, em 1834, as casas de asilo da infância funcionavam com função pedagógica, no sentido instrucional, além de oferecer os cuidados com a alimentação e o corpo. Nas repúblicas italianas e na Holanda, igualmente, há registros de instituições semelhantes para diferentes faixas etárias no decorrer da primeira metade do século XIX. No entanto, as creches, as salas de asilo, depois chamadas escolas maternais, e os jardins-de-infância de Froebel, foram os mais disseminados. No ano de 1848, surgiram na França as chamadas escolas maternais com a intenção de substituir o termo sala de asilo e alterar o tipo de atendimento para as crianças pobres, as quais eram expostas a um atendimento precário e a cansativos exercícios de escrita. A orientação das escolas maternais era de caráter educativo e priorizava o desenvolvimento integral das crianças; contrariamente, as salas de asilo existiam, predominantemente, para guardar um grande número de crianças (OLIVEIRA, 2011). A escola maternal francesa deveria efetuar a proposta de Froebel por meio de um ambiente agradável e de ensino, mas a tradição do termo sala de asilo continuou a ser do uso cotidiano e o modo de atendimento não mudou. O preconceito do governo francês em relação às instituições que atendiam crianças pobres e abandonadas o motivou a propor a alteração da denominação da sala de asilo. Seu objetivo foi tornar a escola maternal mais acolhedora e bela repelindo a ideia de miséria e desamparo, com a adoção da nova designação (KISHIMOTO, 1988).

Dentre as ideias, estava a incorporação dos Jardins de Infância, criado por Froebel na Europa, que seria destinado aos filhos da elite, já que este tinha caráter educacional e de aprendizagens para a emancipação.

A classe escrava ficou à mercê do que chamavam de “salas de asilo francesa”¹, pois essas tinham características assistencialistas, e tinham a função de cuidar das crianças em situação de

abandono e pobreza, geralmente filhos de escravos contemplados pela Lei do Ventre Livre (1871) e tinha a função de educar para a subordinação e o trabalho.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado à instituição com características semelhantes às Salles d’asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação. (KUHLMANN, 1999, p. 73)

O número de crianças em situação de risco cresceria posteriormente em 1888, com a assinatura da Lei Aurea, que aboliu a escravidão no Brasil, diante desse marco, o número de crianças abandonadas e deixadas nas “Roda dos excluídos”² cresceu excessivamente e desta maneira, o governo se viu obrigado a tomar providências políticas frente a demanda do atendimento da população infantil.

A partir da metade do séc. XIX os abolicionistas e médicos higienistas³, frente ao grande aumento do número de casos de mortalidade infantil e devido às péssimas condições de higiene das “rodas”, se manifestaram contra esse tipo de serviço desaprovando tal medida.

Até então, somente os filhos da elite tinham aulas particulares enquanto os demais, assim que atingissem idade passavam a prestar serviços nas plantações ou para onde eram designados. Segundo Kuhlmann, nesse contexto social e voltado à assistência familiar, nascia a discussão de implantar no Brasil, nos moldes franceses, as primeiras creches ou lugares para “guardar” as crianças e não mais abandoná-las nas “rodas”. Surgia então as primeiras escolas de educação infantil brasileiras com distinção das europeias que tinham como principal função guardar os filhos para que suas mães pudessem trabalhar.

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN, 1998, p. 78)

² A roda tem o formato de cilindro cuja superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno de um eixo vertical. O lado fechado fica voltado para a rua. Uma espécie de campainha exterior era colocada nas proximidades para que a pessoa que desejasse entregar um recém-nascido pudesse acioná-la avisando à pessoa de plantão. O recém-nascido era levado para o interior da Santa Casa de Misericórdia pelo mecanismo de fazer o cilindro girar em torno de si mesmo até virar para fora o seu lado aberto, e a criança ali ser depositada. Em seguida, continuando o movimento até girar o cilindro até sua parte aberta se voltar para dentro novamente. Para saber mais, consulte a DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

³O pensamento médico higienista, também chamado de sanitarista, chega ao Brasil em meados do século XIX e início do século XX. Este tinha como proposta a defesa da saúde pública, na educação em ensino de novos hábitos. Além

disso, tinha como ideia central valorizar a população como um bem, como capital, como recurso, talvez, principal da nação, preconizando normas e hábitos que colaborariam com o aprimoramento da saúde coletiva e individual.

Segundo Guimarães (2017), discorre que a infância começa a ganhar importância no Brasil, quando o médico José Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira fundam o primeiro Jardim de Infância privado do Brasil no Rio de Janeiro, com metodologia europeias e exclusivamente destinado a atender os meninos oriundos dos filhos de industriais que compunham a classe média da sociedade. Segundo ela:

A metodologia utilizada incluía o método intuitivo para o desenvolvimento da percepção direta e experimental das crianças e seguia o ideário de Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape-Carpantier. Apesar de sua escola atender a alta aristocracia, Menezes defendia que os jardins de infância deveriam dar assistência às crianças negras libertadas pelo ventre livre e às com pouca condição econômica. (GUIMARÃES, 2017, p. 93)

Nesse sentido, Kuhlmann reforça a disseminação das pré-escolas privadas e públicas, que passariam a ser escolas característica das famílias tradicionalmente aristocratas da época. Distinguindo-se das creches que seriam exclusivamente para atendimento das famílias pobres e que necessitasse de cuidados básicos de higiene e saúde.

[...] o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896, (...), atendia aos filhos da burguesia paulistana. (KUHLMANN, 1998, p. 82)

É perceptível nesses relatos que desde o início da história da educação brasileira, a desigualdade social e racial era marca da colonização dessa nação. Outra marca de desigualdade é entre as faixas etárias e fica evidente pois os relatos descrevem que as crianças dos jardins de infâncias eram submetidas a aprendizagens pautadas em metodologias desenvolvidas por teóricos e estudiosos da época, que por sua vez tinham seus métodos disseminados na Europa, já as crianças mais pequenas eram colocadas à margem da aprendizagem ficando somente com os cuidados básicos de saúde e higiene.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito

pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Essas características educacionais de jardim de infância para crianças ricas e creche/asilos para crianças pobres, perdurou durante muito tempo. Após a abolição da escravidão no Brasil, o número de crianças abandonadas na rua aumentou significativamente e essa responsabilidade passaria de cunho caridoso para responsabilidade social e assistencial de responsabilidade governamental que já esboçava preocupação com o futuro do país.

No início do século XX, segundo Guimarães (2017 p. 17), a economia e a política ficaram sob o comando das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas. A exportação de café já era destaque no cenário mundial e houve uma grande expansão das indústrias. Alguns problemas foram herdados da época imperial como a mortalidade infantil, quando algumas ações da administração pública já faziam algumas intervenções. Nesse contexto, o "movimento higienista" surgia no Brasil, a fim de cuidar das pessoas por meio da educação e ensinamento de novos hábitos com saúde e higiene.

Surge então no Brasil as primeiras pré-escolas de caráter assistencial, nas duas primeiras décadas do século XX e com elas já se ouvia rumores de discussões nos congressos de assistência à infância, sobre a construção de creches juntamente com as indústrias, para que as mães pudessem trabalhar e ter onde deixar seus filhos. (Kuhlmann, 1998).

Mesmo com essas iniciativas as crianças estavam longe de ter seus direitos reconhecidos, protegidos e executados, muito pelo contrário. A visibilidade sob as crianças e o sentimento de infância ainda estavam adormecidos e somente a partir de 1899 são constatados progressos em relação aos cuidados com a saúde, higiene e educação das crianças. Ainda a partir dessa data inauguraram inúmeras pré-escolas privadas e algumas leis em favor da criança foram promulgadas.

Segundo Guimarães (2017), os Jardins de Infância, adotaram o mesmo método de ensino que estava sendo disseminado na Europa, as ideias do filósofo alemão Friedrich Froebel, e tinha como objetivo "prática educar os sentidos das crianças e despertar o divino existente na essência da alma humana." Vale ressaltar que essas escolas ainda eram privadas e exclusivamente destinadas à alta burguesia, somente mais tarde em 1909, foi inaugurado no Rio de Janeiro o primeiro Jardim da Infância público chamado "Campos Sales" que visava atender os meninos e meninas entre quatro e sete anos.

Em 1919, a criação do Departamento da Criança no Brasil auxilia nas pesquisas sobre a realidade da infância e a pobreza das famílias, iniciando assim uma rede de iniciativas visando o

bem-estar e cuidado com as crianças e as suas respectivas famílias. Bach e Peranzoni (2014) explicitam melhor esse fato dizendo que:

Em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido, na realidade, por doações. Esse Departamento possuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação a proteção à infância no Brasil, fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos, concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança, uniformizar as estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil. BACH e PERANZONI, 2014 (artigo eletrônico)

Em 1922, ocorreu no Rio de Janeiro o 3º Congresso Americano da Criança (CAC) juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), no qual segundo Kuhlmann houve “articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno das três influências básicas: a médico-higienista, a religiosa e a jurídico-policial, tudo ao tocante a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. Os discursos e propostas posteriores a esses momentos eram de integração entre educação e infância, visando assim a construção de uma sociedade moderna.

Pode-se dizer que outra influência na área pedagógica que inspirou a consolidação da educação pré-escolar no Brasil foi o método da médica neuropsiquiatria, a italiana Maria Montessori (1870 – 1952). Com sua vasta experiência adquirida com o trabalho desenvolvido junto às crianças com deficiência, ganhou repercussão mundial ao realizar um trabalho na periferia de Roma e com suas propostas de trazer para a educação das crianças pequenas a necessidade de colaboração científica entre médicos, neurologistas, psicólogos e pedagogos. (Fernandes, 2014, p. 28).

A economia industrial crescia muito no Brasil e conseqüentemente o número de trabalhadores e trabalhadoras aumentava voluptuosamente. Os donos de indústrias viram-se pressionados pelos trabalhadores, pois não tinham onde deixar seus filhos e filhas, a inaugurar “creches industriais” e quando estas não comportavam mais o número de crianças, os pais se viam obrigados a deixar seus filhos nos albergues e creches privadas abertos nas redondezas das fábricas e pagar para tal serviço.

Desde então, os movimentos industriais cresceram muito e com eles as reivindicações. Nesse período houve algumas conquistas nas questões trabalhistas, mas a luta continuaria. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto n. 10.402. De 19 de novembro), que dez anos mais tarde criaria o Departamento Nacional da Criança, órgão governamental que mantinha o atendimento à infância sob uma política médica preventiva.

4.2 Tecendo novos rumos à educação de crianças pequenas no Brasil

O movimento escolanovistas, deu um ânimo às discussões e aumentou as expectativas em torno da educação, porém as novidades e inovações eram somente destinadas às pré-escolas privadas, as demais continuariam sendo cuidadas e guardadas pelo poder público.

Um ganho foi que, as creches anexas as empresas com mais de trinta funcionárias passaram a ser obrigatórias desde 1932, e a partir da Consolidação das Leis de Ensino nº 17. 698, de 1947, faz valer o decreto que permitem que os jardins de infância também estejam nos espaços junto às fábricas passando a compor o cenário como oportunidade educacional de desenvolvimento harmônico num espaço semelhante ao lar (KRAMER, 1995). Começa-se então, a compor os documentos legais que amparam a educação das crianças pequenas no Brasil.

Embora existisse um esforço em avançar nas questões políticas educacionais, não alcançou êxito. A educação das crianças pequenas ainda era de caráter totalmente assistencialista e preventivo às ações delinquentes. Durante o período denominado “Era Vargas” foram inúmeras as conquistas trabalhistas e alguns órgãos de proteção à infância e a criança foram criados na tentativa de conter e educar moral e corporalmente as crianças, ficando assim a educação e o desenvolvimento pedagógico destinado aos filhos da elite.

Em 1953, foi fundado o Comitê Nacional *Brasileiro* da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP). Guimarães (2017, p. 30) nos conta que: “tratava-se de uma organização educativa internacional não governamental cuja finalidade era o atendimento às crianças de zero a sete anos de diferentes classes sociais”. O Comitê demonstrava preocupação com a qualificação das pessoas que iriam trabalhar com as crianças e esboçavam cuidado com o método educativo a ser implementado nas escolas, embora de caráter filantrópico, expressava sua defesa em prol de políticas públicas voltadas a uma educação infantil de qualidade.

Um marco a ser considerado na história da infância do Brasil, foi em 1959, quando houve a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Crianças, pela Organização das Nações Unidas (ONU), nela a criança ficou reconhecida como sujeito que tem direito à educação, saúde, profissionalização, lazer e segurança social, tais direitos passariam a ficar sob responsabilidade do Estado e à Sociedade.

Culminante a essa grande conquista, o Governo Militar em 1961, se viu pressionado a prescrever na Legislação Educacional Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024 de 1961 (LDB) dois artigos que garantem o direito das crianças a educação, conforme texto abaixo:

Art.23- A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-da-infância.

Art.24- As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes políticos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961)

Em 1971, o Governo Federal no uso da legalidade, implantou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692/71, o primeiro grau, tendo oito anos de duração e trazendo com isso problemas seríssimos à educação das crianças pequenas, pois a falta de políticas educacionais e investimento nas escolas, acarretou grandes problemas ao desenvolvimento e na aprendizagem das crianças pobres que cursavam o 1º grau. O índice de repetência e evasão escolar também eram notórios e como consequência disso culminou-se um grande fracasso escolar.

Como tentativa de sanar esse fracasso, alguns planos de governo; como o aumento de classes de pré-escolar foram propostas, pois, acreditava-se que quanto mais cedo as crianças frequentassem as turmas dos jardins de infância mais iriam se “preparar” para cursar o 1º grau com êxito. Desde essa época já se transferia a grande responsabilidade do ensino fundamental e a alfabetização para as turmas infantis, que passou a ser vista como um modelo compensatório e preparatório e passaram a ser vistos então, como escolas. “Transfere-se para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária [...] (KUHLMANN JR. 2000^a, p. 490).

Durante uma década, estudos e pesquisas, de hoje, renomadas pesquisadoras da infância, linguagem, e alfabetização, como por exemplo, Magda Soares e Sonia Kramer, apontaram que a educação compensatória não era o caminho a ser trilhado para o êxito na escola primária. As pesquisadoras contribuíram tecendo algumas críticas reflexivas, mostrando a grande carência cultural em relação às crianças pobres e ricas, alegando imensa desvantagem sociocultural; o determinismo biológico ou sociológico; a variação linguística existente na escola inclusive entre professores e alunos; o autoritarismo enraizado na prática pedagógica reproduzindo de certa maneira o modelo estrutural social, divisão de classes e conseqüentemente os alunos entre outras.

Soares em 1986, traz à tona em seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*”, uma tentativa de explicar o fracasso escolar, atribuindo esse a aquisição do capital cultural e a deficiência linguística das crianças das classes populares o fator principal, pois as crianças pobres eram inseridas na escola, porém a escola ainda destinava-se às classes mais ricas, por tanto muitas crianças não conseguiam acompanhar e se desenvolver diante da metodologia que não sofreu modificações, excluindo as crianças do processo ao invés de inseri-las.

Somente no fim da década de 70 e início de 80, é que as ideias feministas e socialistas, descritas por Haddad (1993), oriundas de movimentos iniciados nos Estados Unidos, chegaram ao

Brasil e mudam o enfoque, defendendo a ideia que as creches e pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres independentes da sua condição econômica e seu trabalho, fazendo com que aumentasse significativamente o número de instituições públicas no país.

Com a crescente das instituições infantis, crescem também as reivindicações dos movimentos em sindicatos, associações de bairros, associação de mulheres, grupos de luta contra a carestia, e em 1979 o “Movimento de Luta por Creches”, passa a ser oficializado no âmbito do 1º Congresso da Mulher, e reivindica caráter educacional nas creches, assim como começam as discussões sobre o direito de educação a todas as crianças, ultrapassando assim a esfera trabalhista.

Ainda se discutia muito a educação pré-escolar tida como compensatória, e diante desse cenário em dezembro de 1981, o MEC-COEPRE, publicou pela primeira vez uma ação política destinada às crianças de quatro a seis anos, o “Programa Nacional de Educação Pré-Escolar” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA GERAL. COMISSÃO DE COORDENAÇÃO GERAL, 1981) que de acordo com Guimarães (2017, p.40) “estabeleceu diretrizes, prioridades, metas, estratégia e plano de ação da política do pré-escolar e foi desenvolvido pelo MEC-COEPRE*, pelas Secretarias de Educação e pelo Mobral”. O programa discorria dando ênfase nos primeiros anos de vida como êxito para seu desenvolvimento e nas condições subsistentes de sobrevivência da maioria da população infantil visando diminuir os efeitos danosos para o desenvolvimento do futuro da criança. Ainda havia a recomendação pelo programa em primar pelo lazer, higiene, alimentação e saúde.

O programa funcionou durante oito anos. E as ações promovidas pelo programa auxiliaram nas discussões para avanço nas políticas públicas para a educação de crianças pequenas, uma delas foi a qualificação de mão de obra qualificada, já que as aulas eram ministradas em grande maioria por mães das comunidades, espaços específicos para as escolas infantis, já que aconteciam em espaços ociosos dos bairros, a preocupação com um currículo, uma proposta específica para essa faixa etária, pois ainda teria caráter compensatório e preparatório para o primeiro grau, entre outras.

*COEPRE –Coordenação de Educação Pré-Escolar, órgão oficial responsável por dinamizar e centralizar as atividades desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação neste período.

Rosemberg (2002) observa que nos países subdesenvolvidos, os organismos internacionais influenciaram profundamente as políticas para a educação infantil, com mínimo investimento público por meio de modelos “não formais”.

Ela afirma ainda que se tornou característico das escolas infantis, terem espaços físicos inadequados; falta ou escassez de materiais pedagógicos e ausência de profissionais qualificados.

Ressaltando que os baixos níveis de investimentos e falta de política de formação de professores é característica de políticas neoliberais.

Durante a década de 80 houve um grande avanço nas matrículas das crianças em idade pré-escolar e ocorreu uma conquista significativa na área legal, quando em 1988, passou a ser amplamente reconhecido o direito de todas as crianças brasileiras frequentarem as escolas de educação infantil independentemente se os pais trabalhassem ou não.

A Constituição Federal apresenta o direito social de receber atendimento escolar conforme artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Logo o artigo 227 discorre de maneira plural:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à sobrevivência familiar comunitária. (BRASIL, 1988)

Desde então as crianças têm seu direito institucional garantido, porém a luta a partir daí, perdura até os dias de hoje com as ações e manifestações para garantir que esse direito seja cumprido e todos possam usufruir de uma educação pública de qualidade para todas as etapas, principalmente a educação infantil. Os Fóruns, movimentos educacionais, Congressos e eventos educacionais científicos passaram a compor o cenário de luta e enfrentamento para que realmente esse direito fosse efetivamente contemplado. Os estudos e discussões giram em torno de políticas que atendessem as demandas quanto ao número de crianças, espaços ideais para construções de novos prédios para atendimento das crianças, um currículo que viesse contemplar uma educação integral, professores qualificados e com formação contínua para trabalhar nas escolas entre outras questões norteadoras.

A escola infantil inicia sua luta para deixar de ser vista e considerada como assistencialista para criar uma identidade de instituição educativa, ser vista como uma escola da infância e para as infâncias, conceito que ainda estaria longe de ser considerado.

Como tentativa de implementação de uma política para a educação infantil, o MEC cria, após cinco anos a Constituição Federal, uma coordenadoria específica para atendimento dessa faixa etária a COEDI, (Coordenadoria de Educação Infantil) e alguns programas nascem nesse período, porém são cancelados no Governo de Fernando Henrique (Rosemberg, 2002).

Muitos estudos surgem nessa época e fazem eclodir no campo educacional inúmeras discussões acerca da inserção das creches e pré-escola como parte integrante da Educação Básica.

Alguns documentos são criados pela COEDI dando instruções de atendimento nas creches com pensamento emancipatório educacional e não tão somente assistencial.

A disseminação desse pensamento se alastrou e como conclusão desses movimentos, temos em 1996 a aprovação da Lei nº 9.394/1996 LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que discorre o seguinte: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1996)

Esta por sua vez, desvinculava as creches dos órgãos assistencialistas; distinguiu creche de pré-escola pela idade das crianças, onde entendeu como 0 a 3 anos crianças com idade de creche e de 4 a 6 anos criança em idade pré-escolar; reconheceu a educação infantil dando legitimidade como sendo primeira etapa da educação básica.

A partir daí inicia-se uma nova história para a educação infantil brasileira, tanto no aspecto legal, quanto na compreensão de concepção. Anteriormente as creches eram vinculadas a Assistência Social e a partir desse momento a responsabilidade, a exemplo da pré-escola, passou a ser do Ministério da Educação, levando assim a responsabilidade dessa etapa para as Secretarias Municipais de Educação. Localizadas no âmbito político, as discussões e pesquisas passam a se voltar para que ultrapasse a fronteira que a história deixou de assistência à criança pobre e marginalizada. Para tanto, percebeu-se a necessidade de criação de propostas pedagógicas para as escolas infantis, pois era sabido que na pré-escola ancorava-se a ideia de preparação para o ensino fundamental e o que não se desejava era que essa ideia se disseminasse para toda a educação infantil e ao invés de se trabalhar para alcançar o desenvolvimento integral da criança, lhe fosse despejada cadernos e tarefas sem fim desde o berço.

Busca-se até hoje, encontrar um equilíbrio entre as duas etapas, sobre isso, Kuhlmann (1998 p.207), afirma que [...] o modelo da escola primária é inadequado para essa faixa etária – em alguns aspectos até mesmo para as próprias crianças que frequentam a própria escola primária [...]. Embora o pensamento de não preparação para o ensino primário fosse unânime entre os estudiosos, não se era negado que ambas as etapas eram de suma importância e na tentativa de superar essa herança, passou-se estudar maneiras de articulação entre as duas etapas.

Como medida de auxílio nesse contexto, o MEC lança o Referencial Curricular para a Educação Infantil em 1998, documento que integrava uma série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais emitido pelo Ministério da Educação e do Desporto. Intitulado como “Carta do Ministro” sua função descrita da seguinte maneira:

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p.07)

O documento já enfatizava a miscigenação popular, as diferentes culturas, diferentes povos, sua brasilidade e que isso deveria ser levado em conta nos momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação:

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, p. 09)

O RCNEI traz em seu texto, uma definição de como a criança era vista nesse contexto histórico evidenciando-a como um ser humano único e histórico. Considera sua presença marcante na sociedade e reconhece o valor das interações para a aprendizagem. Vê em sua família a principal base, um alicerce de referência.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998, p.21)

Sobre a passagem das crianças para a escola primária do ensino fundamental, o documento revela poucos estudos e preocupação. A esse tema a instrução baseia-se num pequeno texto intitulado “**Passagem para a escola**”, o qual refere-se como um período de grandes mudanças, podendo as crianças ficarem inseguras e ansiosas, demonstra a intenção do professor em se preocupar desde o início do ano letivo e não apenas no fim do ano, quando o processo inicia-se. Sobre isso conservamos o texto na íntegra:

Com a saída das crianças, as famílias enfrentam novamente grandes mudanças. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de

permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento. (BRASIL, 1998, p.84)

Esse documento foi muito divulgado e de certa maneira foi significativo no campo da educação infantil, pois era a primeira vez que o MEC elaborava um documento enaltecendo a educação e aprendizagem das crianças pequenas com alusão ao educar, cuidar, brincar. Porém, em muitos aspectos não representou avanço, pois a organização curricular apresentada era muito sistematizada e colocava a educação infantil num patamar muito próximo ao ensino fundamental, com fragmentação de conteúdo, eixos norteadores de trabalho se distanciando muito das discussões do que apontavam os estudos para uma educação infantil de qualidade. Isso foi muito criticado e fomentado por vários estudiosos e pesquisadores na área da infância.

Em seguida o MEC formula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no ano de 1999, instituída pela CEB (Câmara de Educação Básica), a Resolução CNE/CEB nº 1 de 7 de abril de 1999, de forma sucinta e direta apresenta um orientativo às escolas infantis de como compor seus PPP, inaugurando os seguintes princípios norteadores:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999, p.01)

Diante desse novo panorama educacional, muitas pesquisas, formações e debates foram expandidos e divulgados no Brasil para implementar e afirmar a educação de crianças pequenas. Dia após dia, as escolas da infância lutavam para ganhar espaço, construir e reafirmar sua identidade. O processo de mudança de concepção, não era somente da sociedade, mas também dos próprios educadores que já estavam moldados e acostumados ao sistema tradicional, autoritário e ditador.

A inserção das crianças com apenas seis anos no ensino fundamental foi um marco negativo para a luta do movimento de educação infantil, merecendo pela relevância do estudo um subtítulo especial, após a exposição histórica. Através da Lei de nº 11.114/2005, de expansão do ensino fundamental de oito para nove anos, as crianças passaram a cursar mais cedo essa etapa de ensino, perdendo assim o último ano da educação infantil.

No ano seguinte a educação infantil galga uma vitória, consequência de luta e resistência dos movimentos populares como as “Fraldas Pintadas”, a “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, MIEIB (Movimentos Inter Fóruns do Brasil), Clubes de mães, Sindicatos, entre outros importantes órgãos e movimentos. O Ministério da educação cria o FUNDEB, O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Desde então a Educação Infantil foi inserida nesse fundo e recebe repasses para sua manutenção e tem como objetivo principal promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

Muitas cidades foram contempladas com escolas projetadas para a infância, com espaços específicos que promovem as interações e potencializam a aprendizagem coletiva e individual. Os prédios chamados de Pró-infância, dão às escolas infantis uma nova roupagem, e trazem o ideário de protagonismo infantil, autenticidade e valorização da criança. Embora sua planta original passou por três modificações ele manteve o caráter dinâmico e sempre colocando a criança protagonista do espaço, fazendo dele um terceiro educador.

Instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância**), foi uma das ações do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) do Ministério da Educação que teve como intuito garantir o acesso de crianças à creches e escolas, e dar a elas uma escola com infraestrutura física assim como mobiliários e materiais adequados para seu funcionamento.

Daí em diante muitas cidades do Brasil foram contempladas com as construções das escolas infantis que foram projetadas para o atendimento de crianças entre 0 e 5 anos de idade.

Posteriormente em 2009, o MEC propõe a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quando culminou na publicação a partir da Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009 da CEB/CNE. Esse foi um documento construído por várias mãos, que contou com pesquisas e contribuições de vários pareceristas de todo o Brasil, entre eles, estudiosos e pesquisadores da infância³ das Universidades Estaduais e Federais, órgãos de proteção à infância,

**Definição do programa disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

conselhos municipais de educação centros de estudos e pesquisas sobre crianças e infâncias entre outros.

Desta feita, o documento apresentou avanços referente ao lançado em 1999, e podemos dizer que supera o RCNEI, em vários aspectos, principalmente no que diz respeito a organização curricular. Ele apresenta uma criança integral, descrita quase que em sua totalidade, considerada como alguém capaz, potente e ativa. ela é descrita como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

Apresenta uma definição de educação infantil que nos permite pensar em uma educação institucionalizada e democrática, sem privilégios por classes sociais ou exclusões por raça, religião, etnia ou deficiência. Trata de organização curricular por dois eixos norteadores: a brincadeira e as interações, favorecendo as experiências como “carro chefe” para potencializar as aprendizagens.

Nessa perspectiva amplia os campos a serem trabalhados sugerindo que as crianças criem, narrem, questionem, indaguem, imaginem, manuseiem diferentes materiais e materialidades, se expressem através da arte, música, desenho, dança, leitura, escrita, teatro, contação de histórias, fantasiem e criem situações de brincadeira e de vivência cotidiana, reproduzam cenas da vida real, riem, chorem, se alegrem e se entristeçam, resolvam seus conflitos e conversem refletindo sobre eles, enfim, sintam e conheçam o mundo pelo corpo pelas vivências. Nunca se esquecendo do cuidar e do educar como prática indissociável na educação infantil.

Após o lançamento desse documento, as escolas buscaram implementar as Diretrizes nas escolas, revisando e alterando seus PPPs. Essa implementação acontece até os dias de hoje, pois está diretamente ligada a concepção de criança que nos desafia a pensar. Uma criança é protagonista de sua aprendizagem. Isso tem sido um grande desafio para os professores, e exige muito estudo e busca constante de formação continuada, que em muitos municípios não acontece.

No que tange a passagem das crianças para o ensino fundamental, as Diretrizes trazem um texto que preconiza a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que seja respeitado o tempo de cada uma delas e suas faixas etárias, quando as experiências da infância sejam preservadas e não aconteça a antecipação das aprendizagens que serão ofertadas no primeiro ano.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças,

respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p.30)

Outro fato relevante para a educação infantil foi a obrigatoriedade da frequência à escola a partir dos quatro anos de idade. Ainda em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59/2009, com essa obrigatoriedade, acentuou-se uma divisão na educação infantil entre creche e pré-escola, que já estava sendo superada a muitas custas. A garantia e a obrigatoriedade da oferta, reforçou o dever dos pais em matricular e acompanhar o desenvolvimento das crianças na escola. Como passou a ter caráter obrigatório, causou uma grande aproximação com ensino fundamental, o ideal seria a universalização do direito a todas as crianças de frequentar a pré-escola.

O ingresso das crianças e a procura pelas escolas de educação infantil aumentou consideravelmente, porém, muitas crianças ainda se encontravam fora desse contexto por falta de vagas e de escolas. Esse dilema passou a ser contemplado na criação do PNE, (Plano Nacional de Educação) de 2011/2020, tendo como meta nº 01 a ser cumprida, a seguinte redação; “Universalizar até 2016 o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020 a oferta de educação infantil, de forma a atender cinquenta por cento da população de até três anos. O monitoramento do plano acontece em todos os Municípios pelos responsáveis legais e é uma política governamental de controle e fiscalização das ações visando a melhoria em todas as áreas educacionais.

Diante do cenário de mudanças tanto no campo da epistemologia, quanto no campo das políticas públicas educacionais. muitos materiais foram produzidos pelo MEC para auxiliar na compreensão dessas mudanças e na tentativa de democratizar a educação dentro e fora da escola. a exemplo disso temos disponível ainda no site do Ministério, livretos de estudos denominados; Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil; Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças; Indicadores de Qualidade na educação infantil; Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação; Educação Infantil as práticas promotoras de igualdade racial; entre outros documentos que compõem uma gama de estudos referentes a oferta de educação infantil no Brasil. Todos os documentos encontram-se sob domínio público no site do Ministério da Educação.

Um documento amplamente debatido, inicialmente construído a muitas mãos, foi a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Em 2015 iniciou sua trajetória e passou a ser cumprido e implementado por todas as escolas brasileiras a partir de 2019. Este é um documento que determina as competências específicas e gerais, as habilidades e aprendizagens essenciais que todos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica. Assim todos os estudantes do território

brasileiro devem ter acesso aos mesmos conteúdos para desenvolver as habilidades e competências em cada faixa etária de sua vida considerando suas especificidades, por estado, regiões e cidades. A partir da homologação deste documento nacional, as escolas de caráter público e privado, passaram a reorganizar suas propostas pedagógicas para que contemplassem os quesitos solicitados na elaboração dos seus respectivos currículos locais.

Percebe-se ao longo dos anos que tivemos várias mudanças no campo educacional, alguns avanços e outros retrocessos, porém sempre com intervenções e lutas sindicais e movimentos sociais para que de alguma maneira as crianças fossem privilegiadas ou ao menos assistidas. Na história é quase invisível a voz das crianças, sobre esse processo que é lhe imposto como direito desde o nascimento, a educação. Seria sensato que ao menos, às escolas em suas propostas contemplassem e enaltessem os anseios dos atores mirins da escola no que diz respeito a sua estadia, seu lanche, suas brincadeiras, como parte do processo de aprendizagem das crianças para que talvez assim pudéssemos realmente construir uma escola da infância e para as infâncias no Brasil.

4.3 Atuais políticas de educação pré-escolar no Brasil

É primordial conhecer a trajetória histórica educacional, os avanços e perdas que ocorreram no campo da educação, principalmente na pré-escola que é nosso propósito neste estudo. A educação pré-escolar nasce numa perspectiva elitista e de exclusão social e ao longo dos anos vai caminhando para ser uma educação compensatória, visando única e exclusivamente a preparação das crianças para o ensino fundamental. Apesar de, por um momento, essa visão ser amenizada, com a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, essa preparação volta a ser enaltecida, principalmente nas políticas educacionais.

Ao analisar o site atual do Ministério da Educação, encontramos dois programas que também tem sido vinculado nos canais sociais e mídia televisiva nacional, o Programa “Conta pra mim”, e o Programa “Tempo de Aprender”, ambos conduzidos pela Secretaria de Alfabetização do MEC, pela Política Nacional de Alfabetização instituído pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019.

O Primeiro, em sua página de abertura, traz um termo pouco conhecido para o que pretende desenvolver, a Literacia Familiar⁴. O programa visa o ato de “estimular as crianças a desenvolverem, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais:

⁴ Dados do programa e definição do termo Literacia familiar apresentada pelo MEC. <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em 27/09/20.

ouvir, falar, ler e escrever”. Apresenta como objetivo a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita que, começa em casa, na convivência entre pais e filhos. Traz como público-alvo, todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

O arcabouço literário exposto pelo programa é diversificado e com materiais bem interessantes. O MEC disponibilizou os materiais em seu próprio site e em seu canal no Youtube. Ele conta com 40 vídeos dando dicas de como praticar, além disso disponibilizou histórias clássicas, fábulas narradas, músicas cantadas, livros em PDF para acessar e baixar, entre eles livros de ficção, para bebês, somente com imagens, poesia e informativos, todos em pdf, para acessar, baixar, colorir e imprimir, além de livros narrados disponível em três plataformas digitais.

Nessas descrições sobre o programa, encontramos dois tópicos familiares com o texto histórico apresentado anteriormente, ler e escrever na educação infantil como preparação para o ensino fundamental e prioriza as famílias pobres e carentes.

Encontramos tópicos frágeis nesta oferta como por exemplo a concepção de pré-escola imbuída nesse sentimento de pré-alfabetização, nessa ocasião o fazem com o “slogan” de expansão da linguagem em detrimento de pesquisas que mostram o grande abismo de vocabulário, entre crianças de classe alta e classe baixa.

Desta feita, não consideram que esse processo de aquisição de linguagem acontece naturalmente desde a barriga da mãe, e se manifesta mais evidentemente na primeira infância, idade em que as crianças frequentam a escola de educação infantil. O ideal seria fortalecer as políticas de educação infantil, visando investimento em formação de professores para que desde o momento que as crianças cheguem nas creches, sejam contempladas com um grande mar de experiências significativas, lhes proporcionando uma imersão qualitativa com as linguagens.

As práticas de leitura, contos, músicas, entre outras são fundamentalmente ofertadas na educação infantil de 0 a 3 anos, contribuindo com o processo de desenvolvimento das crianças nas mais diversificadas linguagens

O material ofertado em sua grande maioria, apresenta histórias de cunho moral e ético, deixando de contemplar uma gama de livros disponíveis no mercado contendo uma linguagem rica e diversificada, temas diversos, artes visuais que encantam os olhos, chamam a atenção, não somente as crianças, mas também dos adultos, um verdadeiro convite à leitura.

Outra fragilidade encontrada na oferta do programa é que a disponibilização de todos os materiais apresentados são virtuais e demandam de internet para acessar os conteúdos em tempo real, ou baixar, porém as famílias em situação de vulnerabilidade não tem acesso a internet com qualidade para carregar os vídeos, baixar os materiais e assistir em tempo real com suas famílias,

ou até mesmo imprimir os livros disponíveis, tornando os materiais inacessíveis aos grupos sociais mais carentes e vulneráveis, como preconiza a política.

O segundo programa, “Tempo de Aprender”, traz em sua descrição logo no início a marca de um Governo que tenta se mostrar superior aos governos passados, não considerando a história até aqui alcançada e os programas desenvolvidos em prol da alfabetização de crianças no país. De acordo com a página do MEC na internet, “O Tempo de Aprender” é o programa sobre alfabetização mais completo da história do Brasil. Destinado principalmente às crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.” Esse enunciado coloca mais uma vez a pré-escola, na condição que por anos se tenta desvincular, como etapa preparatória, uma pré-escolarização, a alfabetização.

O programa se baseia em quatro eixos principais de desenvolvimento, sendo eles: eixo 01: formação continuada de profissionais da educação; eixo 02: apoio pedagógico para a alfabetização; eixo 03: aprimoramento das avaliações de alfabetização; eixo 04: valorização dos profissionais de alfabetização. Em cada um dos eixos, poderíamos fazer uma análise cuidadosa nas ações a serem desenvolvidas, porém iremos nos ater somente ao que diz respeito ao nosso tema de pesquisa. Ao ler os materiais disponíveis não encontramos nenhuma política de fortalecimento entre as duas etapas da educação básica, como etapa integrante fundante no processo de desenvolvimento, mas sim como etapa preparatória para o ingresso no ensino fundamental. Um forte ponto que evidencia mais essa afirmação, é a política de alfabetização excluir o terceiro ano do ensino fundamental, classe esta, foi amplamente contemplada na maioria dos programas dos governos passados, como por exemplo o PNAIC, (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) permitindo à criança um tempo maior para alfabetizar-se, na verdade um ano a mais que atualmente se contempla a alfabetização.

Os dois programas tratam de abranger de diferentes formas a aprendizagem a partir do desenvolvimento da linguagem. Embora saibamos que isso é muito importante e que as crianças tenham contato com inúmeros e diversificados textos, histórias, músicas, e outras manifestações culturais e linguísticas, isso deve ocorrer desde o berçário, para que a criança tenha uma formação e um comportamento leitor e não somente na pré-escola, aliás a presença da família como elemento participante desse processo é primoroso, porém sabemos que a realidade da grande maioria das famílias brasileiras não é chegar em casa depois de um dia cheio de trabalho e promover práticas de leitura e escrita com as crianças.

De fato, essas práticas precisam ser promovidas, porém para além da obrigatoriedade da leitura e escrita para alfabetização, elas precisam ser promovidas para a vida. Essa questão é uma

das inquietações vividas na passagem das crianças para o ensino fundamental, quando se espera que, elas rapidamente leiam e escrevam de forma convencional.

A questão é real e urgente. Ano a ano inúmeras crianças passam entre as etapas e seguem sua caminhada escolar. Não é possível tornar ou permitir deixar invisível essa etapa e esse momento da vida humana que é o “ser criança”. diante de tantas lutas e avanços que a história e os documentos oficiais nos mostram é possível comprovar a legitimidade desse grupo social.

Todos os documentos Legais Municipais e o PPP Escolar, tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, concordam com os Documentos Nacionais, no que diz respeito à concepção de criança, considerando o que vem trazendo as DCNEIs e a BNCC, (últimos documentos homologados no MEC) que reconhecem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEIs, MEC, p.12, 2009)

E consideram o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu Art. 2º, relata, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos...”, toda a criança que transita da educação infantil para o ensino fundamental deve ser respeitada em todos os seus direitos e nas suas especificidades. Isso ficou claro ao ler o PPP da escola e o DRC SINOP para ambas as etapas.

Em busca de ampliar essa concepção recorreremos ao campo da sociologia da Infância, onde essa definição se dá de maneira mais abrangente e convidativa a imergir na pesquisa propriamente dita. De acordo com ABRAMOWICZ, 2011, p.20, (apud FARIA e FINCO):

Assim uma criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular. Mas a criança é devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado. (ABRAMOWICZ, apud FARIA e FINCO, 2011, p.20)

Corsaro (2011, p. 15) nos ajuda a compreender melhor dizendo que:

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos [...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade, com classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido as crianças são membros e operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário.

Mais que uma tentativa de aproximação e os escritos nos documentos tratem de maneira igualitária. Sabemos que na prática não é bem assim que as coisas acontecem, deveras é de suma

importância que a proposta pedagógica da escola de Ensino Fundamental esteja em consonância com a continuidade da Educação Infantil, para que esse processo aconteça de maneira natural e prazerosa. Contemplar nos primeiros anos do ensino fundamental a brincadeira, o desenvolvimento das múltiplas linguagens, as diversas expressões, a imersão na cultura escrita e o letramento são elementos essenciais que devem ser garantidos nas turmas iniciais do ensino fundamental assim como orienta Brasil, 2009:

No primeiro ano se constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 24)

Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, é preciso garantir os direitos das crianças em sua totalidade. O respeito a sua individualidade, sua capacidade de criação, o protagonismo infantil, a diversidade de expressão artística cultural, a construção e valorização da cultura, entre outros elementos que são primordiais ao desenvolvimento do ser humano.

Nessa perspectiva a ação docente é essencial e fundamental para o sucesso desse momento. Paulo Freire (2015), elenca alguns saberes que considera serem indispensáveis à prática docente de educadores críticos, entre eles destaca que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.*”

Para Carla Rinald (2017 p. 226) e seus colegas,

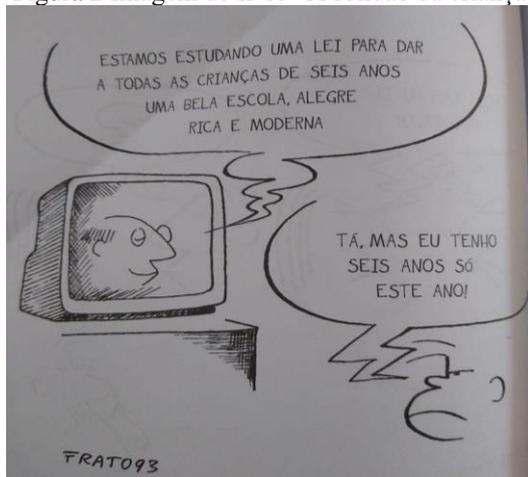
o aprendizado não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo de construção, no qual cada indivíduo constrói para si mesmo as razões, os “porquês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida. O processo de aprendizagem é certamente individual, mas, como as razões, as explicações, as interpretações e os significados dos outros nos são indispensáveis para construirmos nosso conhecimento, é também um processo de relações – um processo de construção social. Portanto, consideramos o conhecimento um processo de construção realizado pelo indivíduo na relação com os outros, um verdadeiro ato de co-construção. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2017 p.226)

Diante da abordagem de concepção de crianças como agentes de transformação, de sujeitos que ao nascer já adquirem inúmeros direitos, de pessoas que criam, brincam, imaginam e constroem cultura, vamos considerar e explorar o lugar (escola) e o tempo de passagem entre as etapas que as crianças passam na escola. Durante a vida escolar, podemos dizer que o ser humano passa dezessete

anos na escola, considerando que ao nascer com 04 ou 06 meses já iniciam nas instituições de educação infantil e nós como educadores precisamos conhecer e considerar esses momentos de passagem e de experiências que as crianças vivem em cada uma dessas etapas, onde cada ação é importante e fundamental para o desenvolvimento dos pequenos.

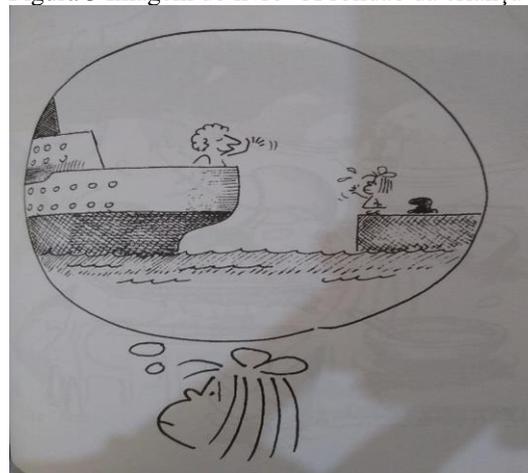
5. OS RITOS DE PASSAGENS VIVENCIADOS PELAS CRIANÇAS NOS CAMINHOS ESCOLARES

Figura 2 Imagem do livro “A solidão da criança”.



Fonte: Tonucci (2019)

Figura 3 Imagem do livro “A solidão da criança”.



Fonte: Tonucci (2019)

Abrimos esta seção com imagens que tanto nos falam. O cartunista Italiano Francesco Tonucci, apresenta sob a forma de “*cartoon*” algumas críticas referentes à educação de crianças pequenas.

Tonucci retrata a realidade vivenciada pelas crianças quando vão para a escola pela primeira vez. Ele trata em várias imagens sobre a solidão que as crianças sentem nesse século de tanta tecnologia e poucos contatos pessoais, afetos e cuidados, entre elas, essa é mais uma possibilidade de se sentir só que ele nos apresenta.

Para o adulto que está na escola pode ser mais um início de ano letivo, e algumas horas que a criança passará na escola, porém para a criança é uma longa espera, que muitas vezes é cerceada pelo sentimento de perda da mãe e abandono.

O período escolar é um momento único na vida do ser humano. A escola, geralmente, é um dos primeiros ambientes sociais frequentado pelas crianças além de sua casa e é também onde estabelecem as primeiras relações sociais com outros adultos e crianças. Ainda muito pequenas, iniciam suas vidas escolares nas escolas infantis e o momento da separação entre pais e filhos na hora de deixar as crianças, na maioria das vezes é regado de choro e lamentações. Sabemos da importância das crianças pequenas frequentarem os espaços escolares e usufruírem de seus direitos conquistados ao longo dos anos, como nos relata a história.

Muitos momentos constituem o tempo escolar e as passagens feitas pelas crianças, podem ou não ser marcantes na vida escolar. Dentre os diversos estudos que tentam compreender os significados da passagem entre os diferentes espaços educativos das crianças, pesquisadores como Corsaro, Molinari, 2005; Moss, 2008; Tayler, 2005; Kramer, 1992 nos ajudam a tecer algumas reflexões e indagações e a compreender a respeito desses momentos decorrentes da vida escolar das crianças, especificamente a passagem da educação infantil para o ensino fundamental.

Podemos considerar que o primeiro momento de passagem acontece quando a criança vai pela primeira vez à escola, pois ela tem que deixar o meio onde vive, as pessoas que a cerca, seus brinquedos e se aventurar num mundo novo e desconhecido. É comum bebês frequentarem as escolas infantis a partir dos 4 ou 6 meses, (idade na qual as mães voltam a trabalhar) inaugurando assim, sua vida escolar que só termina depois de muitos anos.

Um segundo momento de passagem educacional, acontece na educação infantil, embora os dois seguimentos (0-3 e 4-5), devam ser pensados sem que haja fragmentação e considerando que constituem a primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Algumas escolas tendem a distinguir esses dois momentos de maneira singular, tanto na organização curricular quanto na organização de ambientes. As salas onde os bebês de 0 a 3 anos ficam é sempre cheia de estímulos e cores, a acolhida diária é sempre feita pela mesma pessoa para que o vínculo se estabeleça desde o início do ano ou desde que a criança passe a frequentar a escola, o número de pessoas adultas envolvidas no processo educativo é maior devido a especificidade que o trabalho com bebês exige entre outros e as experiências geralmente, são corporais de experimentação, degustação, conhecimento e compartilhamento dos espaços sociais, interações e brincadeiras

As turmas da pré-escola, (4-5 anos), tendem a compreender e se considerarem maiores que os “bebês”, pois já estão crescendo e isso geralmente é reforçado pela família. Muitas turmas trabalham somente com um adulto, outras possuem dois, dependendo do número de crianças matriculadas. Espaços e ambientes podem passar a se constituir com mobiliários diferentes, mesas e cadeiras, cantos de faz de conta, de leitura, de brinquedos que imitam e representam o dia a dia das crianças. As experiências e vivências também são diferenciadas de outrora, porém, mantém seu caráter exploratório e pesquisador, assim como o eixo norteador do planejamento continua sendo as interações e brincadeiras, que permeiam o espaço de protagonismo diário. Esse processo de mudança, por acontecer muitas vezes na mesma escola, não é tão marcante e acaba acontecendo de forma mais tranquila sem muita ruptura e grandes transformações para as crianças e suas famílias.

O terceiro momento transitório e histórico culturalmente, é a passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Esse também, consideramos o mais crítico e tem levado muitos estudiosos e pesquisadores a discutirem os processos que envolvem esse

momento. As crianças da pré-escola por sua vez estão imersas num mundo infantil, passam de um ano para o outro a viver em outro espaço que constitui também um ambiente educacional, porém com novas regras, novos adultos mediando as aprendizagens e um novo currículo que muitas vezes, não tem como prioridade as atividades lúdicas, as interações e brincadeiras como mola propulsora da aprendizagem.

Desde a homologação da Lei nº 11.274 (2006) que instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos, como já mencionamos, no qual amplia sua duração e antecipa a matrícula das crianças nas escolas a partir dos seis anos de idade, o momento da travessia e como ela acontece é discutido assim como as implicações envolvidas nesse processo.

Vimos que ao longo da história da educação o momento de passagem, também foi considerado e abordado pelas políticas públicas para a educação, a exemplo do que trata primeiramente os RCNEIs, (1998, p.84), nos quais já se preconizava um trabalho a ser realizado nas turmas da educação infantil desde o início das aulas para que, ao findar do ano letivo as crianças não ficassem tão inseguras e vissem o momento como parte do seu crescimento.

Já em 2010, com a reformulação das DCNEIs, é previsto que o momento de passagem entre as duas etapas seja articulado, tenha continuidade tanto na concepção de espaço, aprendizagem, de currículo, considerando as especificidades etárias e o tempo de cada criança para aprendizagem, jamais trabalhando com antecipação de conteúdo, mas dando significado a eles por meio das brincadeiras e experiências. (DCNEIs, p.30, 2010)

Algumas escolas infantis acreditam que a ida para o ensino fundamental, deve ser celebrada com um ritual de passagem, pois marca um momento muito importante da vida humana. Um exemplo desse rito que marcou a vida escolar de muitas crianças, foi a famosa formatura da pré-escola, um evento sociocultural, no qual tínhamos que ir com as roupas e sapatos lindos, cabelos arrumados com belos laçarotes, ficar sentados olhando todas as crianças receberem um canudo e tirar foto com seus pais até que chegasse nossa vez. Esse evento era e é até hoje em muitas escolas, o ritual que marca o final da educação infantil e início da vida escolar no ensino fundamental.

Outro rito ligado a passagem entre as etapas foi a emblemática foto da pré-escola. As crianças ficavam sentadas numa cadeira, atrás de uma mesa, (muitas vezes em cima de alguns livros porque não alcançavam a mesa) geralmente a réplica da mesa da diretora, com o lápis na mão, uniformizada, tendo como fundo a bandeira do Brasil.

Esses dois elementos constituíram por anos os rituais de passagem entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, ainda hoje muitas escolas infantis conservam o rito da formatura como fechamento de ciclo, encerramento de fase festejando e comemorando os anos que

a criança viveu na escola infantil e se despedindo para início de uma nova vida na escola de ensino fundamental.

Para Jacques Bernardin (2003, p.35), a passagem para o ensino fundamental, (denominado na obra de Curso Preparatório, CP), caracteriza-se por ser um ritual, que vai além de um evento programado, mas trata de um momento que marca a vida humana que segundo ele além de alargar as esferas maternas e um momento de acesso aos saberes dos adultos, como se apropriar da codificação simbólica fundamental do ler e escrever.

A BNCC (2018) na sessão sobre a Educação Infantil, reconhece que é preciso atenção entre o processo de mudança entre as etapas, acentua que é necessário “equilíbrio” durante as mudanças ocorridas para garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Do mesmo modo externa respeito às singularidades e as diferentes relações que cada criança estabelece com o conhecimento e a mediação realizada em cada etapa.

O acolhimento e adaptação tanto para as crianças, quanto para os professores é preconizado pelo documento, na perspectiva de que se construa nessa nova etapa, um processo contínuo de aprendizagem a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem e dos que ainda são capazes de construir.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BNCC, 2018, p.55, grifo do autor)

Outro ponto relevante encontrado nos escritos da BNCC, é o valor atribuído aos registros realizados na educação infantil como documento norteador de conhecimento das crianças que agora cursam o ensino fundamental. É sabido que na educação infantil não se realiza provas como requisito de notas escolares, porém a avaliação é contínua e processual. Isso significa dizer que diariamente as professoras avaliam as crianças, não com intuito de classificar por conceitos, mas na intencionalidade de promover outras experiências que auxiliem as crianças a desenvolverem cada vez melhor sua potencialidade nas mais diversas áreas.

Em Sinop, a cada findar de semestre as professoras realizam os relatórios descritivos sobre cada criança, e diariamente utilizam fotos e escritas no caderno de planejamento e/ou caderno de campo, para registrar as ocorrências cotidianas referente às crianças, essas informações posteriormente vão compor os portfólios, e relatórios que dizem respeito aos pequenos. Ao final do ano letivo as escolas de educação infantil enviam juntamente com as transferências os relatórios

finais para as escolas de ensino fundamental para que deem subsídios aos professores para conhecer melhor as crianças. Em consulta ao PPP da EMEB Armando Dias, não encontramos nenhuma informação que diga a respeito desse recebimento de relatórios nem sua leitura que antecede o início do ano letivo. Sobre isso a BNCC preconiza que:

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. (BNCC, 2018 p. 55)

O texto ainda traz elementos que evidenciam o currículo da educação infantil e as aprendizagens desenvolvidas nos campos de experiências, reforça que as ações para superar a transição devem prever uma continuidade sem fragmentação das aprendizagens e sim ampliando e aprofundando o que as crianças já sabem e não as considerar como requisito para o acesso ao ensino fundamental.

Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BNCC, 2018, p. 55)

Sônia Kramer, professora estudiosa no campo da história da infância, formação e cultura na PUC do Rio de Janeiro, deixa claro em uma entrevista, sua concepção entre a relação estabelecida nessas etapas e diz que é preciso fortalecer as duas, onde a sugestão de articulação entre ambas é descartada. O fortalecimento das etapas, segundo a professora, é algo fundamental para que o momento de transição ocorra de maneira indissociáveis, assim como ela compreende que devam ser essas etapas.

Eu não acredito em articulação. Entendo que educação infantil e ensino fundamental, especialmente nos primeiros anos, são indissociáveis tem a ver ambas com conhecimento e afeto, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso [...] trata-se do meu ponto de vista mais de falar de transições do que articulação, não adianta eu articular o antebraço e o braço de ambos estão frágeis né, não adianta articular se a gente tá apontando fragilidades e instabilidades de um âmbito da educação infantil tal como a gente sabe. (KRAMER, 2010)

Quais seriam essas fragilidades? Sabe-se através das pesquisas, artigos e relatos diários que existe um distanciamento considerável entre as duas etapas de ensino, daí a relevância da presente pesquisa, os textos apontam também algumas dessas fragilidades citadas por Kramer. Pode-se dizer que essas fragilidades girem em torno da inexistência de uma política de educação infantil que preserve os direitos de aprendizagem das crianças elencados pela BNCC. A utilização da cultura escrita como ferramenta de alfabetização na pré-escola anunciando dessa maneira uma antecipação de conteúdo, fato esse corriqueiro entre as turmas de 5º anos; a implantação descabida dos métodos apostilados para as crianças pequenas; a descontinuidade da aprendizagem a partir das interações e brincadeiras, outrora carro chefe do currículo e fundante para o desenvolvimento das habilidades infantis em sua forma de enxergar e compreender o mundo.

Para tal fortalecimento, e que esse processo seja compreendido pelos professores como indissociável e contínuo, Kramer sugere que os professores tanto da educação infantil, quanto do ensino fundamental se encontrem, partilhem saberes e que possam usufruir do direito de formação continuada que favoreçam práticas de vivência diária e para além desses conhecimentos, experiências de conhecimentos científicos sobre a vida, em que os desdobramentos desses conhecimentos ofereçam condições para que as crianças possam ler o mundo e se relacionar com ele de maneira significativa e potente.

[...] e quanto a formação, é... eu tenho entendimento de que a formação deve favorecer experiências com conhecimento científico, a arte, a cultura, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas, capazes de humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além do cotidiano. Eu estou me referindo a uma formação de professores de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. (KRAMER, 2010)

Fica explícito no trecho a seguir que a ênfase maior na discussão entre as duas etapas está para a autora, no fortalecimento de ambas e na aproximação dos currículos, que atualmente estão muito distantes na prática docente, buscando a continuidade dos processos educacionais, respeitando a individualidade do ser.

[...] me parece que seja o caso trabalhar apenas a articulação acho que a gente tem que trabalhar no fortalecimento de ambas e em transições que sejam o foco de um currículo que favoreça que as crianças queiram aprender, no caso da educação infantil aprendam e no caso da educação infantil e do ensino fundamental que nós tenhamos a linguagem e a brincadeira como experiência de cultura como eixos do currículo da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental [...] (KRAMER 2010)

Algumas práticas que podem fortalecer esse momento merecem destaque e reflexão, iniciaremos o diálogo sobre “o acolher” como ferramenta pedagógica para fortalecer o momento de travessia das crianças para o ensino fundamental.

5.1 A acolhida como elemento de fortalecimento e aconchego para as crianças no ensino fundamental

Durante muito tempo a discussão em torno da entrada das crianças na escola esteve centrada no termo “adaptação” e ainda hoje é comum ouvirmos os professores falarem sobre como irão realizar o período de adaptação das crianças na escola. Esse momento sempre foi considerado importante na escola e o início do ano letivo sempre é planejado e realizado no intuito de que as crianças se adaptem da melhor maneira possível e em um período breve.

Geralmente as escolas planejam atividades durante a semana inicial, ou os primeiros quinze dias em que designam ser este o período de adaptação, mas a realidade é que em inúmeros casos, algumas crianças levam meses para se familiarizar com a escola, o novo grupo de colegas e as professoras. Quando falamos de educação infantil, as manifestações de reprovação são mais evidentes, com choros, gritos, “manhas”, as vezes se jogam no chão, manifestando o descontentamento em estar na escola e investindo na tentativa de ir para a casa de volta com sua família.

No ensino fundamental, as crianças já estão um pouco maiores e essas manifestações podem acontecer, porém com mais descrição e timidez, mas não podemos descartar os casos extremos, com manifestações tão evidentes quanto as das crianças menores, afinal todas são crianças e cada uma estabelece uma relação diferente com a escola, assim como cada uma cultiva expectativas diferentes, do mesmo modo suas respectivas famílias entendem, valorizam e ficam na expectativa em relação ao novo modelo escolar.

Uma nova perspectiva que tem surgido referente a esse momento é sobre acolher as crianças ao invés de adaptá-las. Ao recorrer ao dicionário Aurélio, vemos que acolher significa *ato ou efeito de acolher, oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico; abrigar(-se), amparar(-se)*. Da mesma maneira o termo adaptação significa *a ação ou efeito de se adaptar, ajuste de uma coisa à outra*, assim podemos pensar que na adaptação há um esforço da criança na tentativa de se encaixar nos moldes, regras e padrões da escola.

Para Staccioli (2013), o acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos ou dias das crianças na escola, mas sim se tornou um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto e uma ideia chave no processo educacional. Segundo ele,

“um método que acolhe” faz apelo à competência do adulto e remete a um conceito fundamental no processo educativo, aquele inerente à confiança na criança e na sua vontade e capacidade de aprender o sentido e os mecanismos que regulam a realidade das coisas e as relações entre as pessoas. (STACCIOLI, 2013 p. 27)

Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e competentes para fazer suas próprias escolhas é um exercício diário e requer que o adulto reconheça essa criança como pessoa, que tem desejos e vontades (implícitas ou explícitas), quando o papel do adulto é fundamental e demanda de um ato político e ético para com as escolhas das crianças. Falamos de crianças da educação infantil e do ensino fundamental que são os atores principais no processo educacional, e que devem ter seus direitos, principalmente de suas escolhas e decisões reverberados no cotidiano das ações pedagógicas.

A concepção de acolhimento de Staccioli vai além, esclarecendo que, quem opta por “acolher”, decide considerar a história de vida dos meninos e meninas, assim como as interações que ela tem com o meio, com o outro e com ela mesma.

Acolher uma criança é, também, acolher o mundo inteiro da criança e suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas, ou tempo empregado para tecer relações “escondidas” com outras crianças. (STACCIOLI, 2013, p. 28)

Conseqüentemente, isso implica em ter um olhar diferenciado também às famílias que fazem parte do mundo das crianças. As famílias muitas vezes vivem a angústia e agonia juntamente com as crianças antes de irem para, ou mudar de escola. Não se sabe qual será a professora ou professor; quem serão os coleguinhas; quais as regras da nova escola entre outras questões que permeiam o momento antecedente ao início das aulas. Existe uma grande preparação e um misto de emoções de toda a família nesse momento. Assim como o acompanhamento do momento posterior dos primeiros dias de aula é de suma importância para que se estreitem os laços entre família e escola e o acolhimento seja efetivo.

Sem dúvida, essa relação exige ações de respeito de ambas as partes, valorizando o trabalho realizado na escola e acreditando na efetiva participação familiar. Para Staccioli (2013), a relação entre educadores e pais é marcada pela diversidade de tarefas e papéis, mas se apoia em uma mensagem comum que remete ao acolhimento, ao respeito, à atenção de uns para com os outros.

As crianças são o elo dessa relação e levam consigo os sinais das suas experiências nas duas situações diferentes, a relação entre casa/escola/casa.

Acolher para além dos primeiros dias de aula, quer dizer acolher o que as crianças trazem consigo diariamente, considerar as vivências diárias e reafirmar que dentro do cotidiano amadurecem os diversos campos das experiências, experiências estas que contêm todos os elementos para desenvolver um trabalho de organização dos conhecimentos.

Trata-se de um acolhimento que acompanha e não abandona a criança nem tão pouco seu modo de pensar sobre as coisas do mundo, mas abre espaço para que elas pensem. “O professor deixa espaço porque sabe que os infantes sabem; o professor estimula, propõe, amplia as suas respostas e as ideias nascem das propostas apresentadas.” (STACCIOLI 2013, p.39)

A BNCC (2018, p.53), texto sobre a transição, preconiza que para as crianças superarem com sucesso o momento de passagem para o ensino fundamental é indispensável que haja “equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.”

Um dos princípios do acolhimento é a “confiança” que o adulto demonstra ter nas crianças e tem como inspiração evidenciar e potencializar os saberes infantis, sendo assim construtoras de seu próprio saber. Percebe-se que muitas vezes quando é feito os diagnósticos de início de ano, leva-se em conta o que as crianças ainda não sabem, deixando de considerar o que elas já aprenderam buscando aprofundar suas aprendizagens. Staccioli (2013, p. 40), nos chama a atenção dizendo que “a função do adulto, principalmente nas instituições escolares, é apoiar o crescimento e a capacidade de compreensão das crianças.”

Um das situações potentes da pré-escola, que pode se fortalecer como atitude de acolhimento nos primeiros anos do ensino fundamental é outro ponto levantado por Staccioli referente a “confiança na riqueza”, trata-se da riqueza do dia a dia, das situações que ocorrem no grupo de crianças e nas relações que estabelece com os demais. Essa prática na pré-escola, feita em forma de registro, tanto escrito, fotografado, filmado ou por desenho entre outras possibilidades, evidencia a beleza das construções, das hipóteses, do pensamento e do modo de compreender o mundo na visão da criança. A revisitação desse material ajuda a criança a compreender as relações que ela estabelece com a vida, como se encontra no mundo, cria memórias e demonstra também muitas vezes como o adulto a considera.

No estreito entrelaçar da experiência com o conhecimento, presente em muitas atividades, programadas ou não, torna-se muito importante a relação de entendimento que se instaura entre crianças/crianças e adultos. Inspirado em Dewey, Staccioli (2013 p. 32) diz que “só há experiência

quando se compreende as relações entre as ações que se realizam,” experiências estas que contém muitos elementos para desenvolver um trabalho de organização de conhecimentos.

A possibilidade de estudar, aprofundar e conceber o acolhimento como uma maneira de fortalecer as etapas de passagem das crianças para o ensino fundamental é real e vem na busca pelo estar “ao lado das crianças”, como um adulto que pensa e valoriza a infância de uma maneira singular, porém ao mesmo tempo plural considerando todas as formas de infância encontradas nas escolas, considerando principalmente a real necessidade, muitas vezes anunciada pelas crianças e privada pelos adultos.

A acolhida, pode parecer para quem lê estas páginas, tarefa fácil, porém não é intuito aqui, descartar ou deixar de considerar os impasses existentes dentro da sala de aula e na própria dimensão escolar no momento de acolhimento, é sabido que o número de crianças por turma em muitas cidades ultrapassa a capacidade permitida por m², as condições de trabalho e materiais ofertados ao professor é escasso, mas há a urgência em cumprir conteúdos

Infelizmente essa maneira de conceber o acolhimento ainda não é contemplada explicitamente no ensino fundamental e os documentos legais atuais também não apontam para essa metodologia.

No contexto apresentado na BNCC (2018), sobre o ensino fundamental nos anos iniciais, ao analisar o texto apresentado, não observamos a acolhida das crianças como trabalho pedagógico de fortalecimento entre as etapas, prevendo auxílio no momento desta passagem, mas sim, a valorização das atividades lúdicas como mecanismo de articulação entre elas, valorizando as experiências de outrora e ampliação sistemática das novas aprendizagens.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC, 2018, p. 57)

Reincidimos na discussão trazida por Kramer, onde a autora e pesquisadora destaca a descrença inicial em articulação entre as etapas e sim evidencia o fortalecimento entre elas para que realmente aconteça a passagem entre esses momentos de forma espontânea e resguardando os direitos das crianças em viver suas infâncias intensamente e de forma poética.

Ao retomar as políticas de fortalecimento entre as etapas, destacamos outro elemento fundante nesse processo histórico social e cultural, vivenciado por nossas crianças. A organização

do ambiente passa a ser um ato acolhedor para que o espaço cumpra seu papel pedagógico e não somente estrutural.

5.2 A organização dos espaços-tempos

Nossa vida é marcada pelas vivências e experiências que passamos nos lugares que frequentamos. O lugar e o espaço são de suma importância nas aprendizagens e relações que constituímos quando ainda crianças e adultos também. Na vida escolar, os espaços e a maneira como ele está organizado dizem muito a respeito da concepção que o grupo que atua naquele lugar tem sobre as crianças, sobre a infância e sobre uma escola da infância. Para o professor arquiteto Enrico Battini (1982, p.24), “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo”.

Segundo a professora e pesquisadora infantil, Maria da Graça Horn (2004), a discussão sobre a importância do espaço no desenvolvimento infantil, tem nas diversas correntes da psicologia, um suporte fundamental. A corrente cognitivista, por exemplo, enfatiza a função desempenhada pelas experiências espaciais primárias na construção das estruturas sensoriais das crianças.

Segundo Piaget, (1978), a representação do espaço para crianças é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte. Portanto, é fundamental que o lugar onde a criança esteja, seja organizado, preparado para que ela supere suas aprendizagens e principalmente que interaja com ele.

Sabemos que a organização dos espaços dentro das escolas é tradicionalmente a mesma. Há séculos se perpetuam as fileiras de carteiras, às vezes com mesas e cadeiras. Na educação infantil esse modelo é reproduzido em miniaturas, mas o propósito é o mesmo, evitar a bagunça e desordem. Há alguns anos pesquisadores na área da psicologia, sociologia e pedagogia discutem sobre essa temática e muitos avanços já aconteceram nas escolas infantis.

O município de Sinop, em 2011/2012, após a visita e consultoria da Coordenadora da COEDI, sofre uma drástica mudança em suas instituições. A consultoria da professora Carolina Velho, contribuiu muito para que, após muitos encontros formativos, debates e discussões, iniciasse a elaboração de uma proposta pedagógica direcionada à educação infantil, na qual conseqüentemente os gestores e professores repensassem o papel dos espaços no desenvolvimento das crianças.

As discussões repercutiram em formações durante todo o ano nas escolas e como ação de formação a Coordenadoria da Educação Infantil, na época de responsabilidade da professora Sandra Donato, em parceria com a Universidade Estadual do Mato Grosso/Unemat, na pessoa da

professora Irene Beber, intensificaram a formação, (que já acontecia há algum tempo) com os Gestores escolares no intuito de compreender as ações pedagógicas para uma escola que valoriza a criança, a infância e o protagonismo infantil dentro das escolas como elemento central da aprendizagem.

Algumas escolas então, movidas pelo anseio de mudança na perspectiva da valorização da criança como sujeitos de direito, iniciaram um movimento de retirar as cadeiras e mesas de suas salas, os berços foram retirados em sua totalidade permitindo maior mobilidade e autonomia para os bebês. As crianças, tiveram a garrafa de água e os copos ao seu alcance, o lugar de guardar mochilas agora era alcançável, os brinquedos estavam à disposição, assim como as demais materialidades para as atividades.

O movimento foi ganhando espaço e outras escolas também se encorajaram. Aos poucos e com muita formação continuada as escolas foram realizando ações que contribuíram para a aprendizagem das crianças. Nos anos seguintes, buffets infantis foram adquiridos e as crianças que antes eram servidas nas salas, agora iam para os refeitórios e se serviam sozinhas, com a supervisão do adulto. Foi um momento muito importante para todo o município que chegou a ganhar um prêmio nacional pelas iniciativas para efetivação das DCNEIs.

Os espaços externos também ganharam destaque e vida. Elementos de exploração e cantos temáticos passaram a constituir os espaços externos, até o parquinho que outrora era para esperar os pais chegarem, teve uma ressignificação a partir da compreensão do que traz Horn, que os espaços não são neutros, eles são vivos e potentes quando bem planejados intencionalmente.

Para Horn (2004, p. 35), o espaço é entendido sob diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como elemento curricular. Ela ainda enfatiza dizendo que “a partir desse entendimento o espaço nunca é neutro, ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas.”

Coadunam com esse pensamento Pol e Morales, dizendo que:

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador (a) quer fazer chegar a criança. O educador(a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se. (POL; MORALES, 1982 p.05)

Zabala (1998), considera muito importante diferenciar os termos espaço e ambiente, pois na maioria das vezes, nos referimos aos dois termos quando discutimos esse assunto e o autor apresenta diferentes significações, ainda que devam ser considerados intimamente relacionados. Para ele, o termo espaço “se refere ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p. 232). Já quando trata do termo ambiente refere-se “ao conjunto do espaço físico e às relações que ali se estabelecem. (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (p.232- 233).

Dois autores espanhóis, nos apresentam uma concepção muito parecida com esta, dizendo que:

Atualmente, por espaço ou meio escolar - iremos referir-nos indistintamente a uma ou outra denominação - não se considera somente o físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio. São consideradas, então, a organização e a disposição espacial, as relações estabelecidas entre os elementos da sua estrutura - dimensões e proporções, forma, localização, qualidade do material etc. e, também, as pautas de conduta que nele são desenvolvidas, o tipo de relações que as pessoas com os objetivos, os papéis que se estabelecem, os critérios que prevalecem, as atividades que procuram etc. (CANO; LLEDÓ, 1990, p. 9-10)

Diante do exposto, cabe nos concordar com Horn (2004), quando diz que a organização dos espaços, se faz elemento educador, quando traz meios para a emancipação da criança. Não adianta ter um espaço bem organizado, com materiais e elementos desafiadores, se ele não oferecer condições de emancipação, de tomada de atitude, de reflexão, de decisão, um espaço que configure um ambiente acolhedor e harmonioso, onde a crianças se sinta à vontade, e estimuladas em elaborar suas hipóteses sobre a escrita, leitura, e a leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, segundo Freire.

Ao considerar a organização dos espaços e ambientes como elemento curricular, Zabalza o relata como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e de significados, onde, ele pode, ou não, cumprir sua função formativa.

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. será estimulante ou pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho.

O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagem, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras”. (ZABALZA, 1987, p. 120-121)

É possível dizer, que as possibilidades ou não de desenvolvimento, estão ligadas a concepção de modelo educativo implícita na prática docente. Geralmente a prática pedagógica está diretamente ligada a concepção de ensino que o professor carrega consigo, concepção essa que adquiriu ao longo dos anos através de sua formação cultural, profissional, e as experiências vividas como docente.

Muitas vezes a única referência de organização e administração do espaço físico que o professor tem, é aquele modelo que ele mesmo foi educado. A mudança pode gerar conflitos, ansiedade, medo e é um elemento desafiador para quem decide fazê-la, optando, assim, por seguir o modelo educativo em que se sente mais seguro e confortável em promover, como a tradicional fileira de carteiras. O modelo educativo impresso nas salas de aulas, diz muito sobre quem somos como docente, qual nossa perspectiva de trabalho, o que esperamos das crianças e o valor que damos a função que exercemos.

A forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui, por si só, uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo (...) A forma como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos reflete direta ou indiretamente o valor que damos e a função que lhes outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos (as). (ZABALZA, 1987, p.124)

Todas essas questões de ordem pedagógica, devem ter uma atenção especial nas discussões sobre o fortalecimento entre as etapas educativas. O choque de realidade que a criança sofre pode ser fator decisivo para que ela não se sinta acolhida no novo espaço de convivência. As escolas de educação infantil tendem a priorizar mais a questão estética dos espaços físico, as salas também geralmente apresentam elementos que chamam a atenção das crianças, com várias possibilidades de jogos, brinquedos, livros etc. Já a maioria das salas de aula do ensino fundamental, não transmite o mesmo aconchego, alegria, ludicidade, fazendo que a criança reflita e resista sobre sua permanência no ambiente.

Um princípio que deve ser perpetuado para todas as etapas da educação básica é a aquisição de estratégias cognitivas que permitam às crianças abordarem de diversas maneiras as novas aprendizagens. Por isso Zabalza ressalta que “torna-se cada vez mais necessária a criação de “cenários estimulantes”, que convidem as crianças/alunos a aprender, a descobrir, a pesquisar” (1998 p.255). Elementos que particularmente considero a premissa de uma boa ação educativa.

O fortalecimento dessas ações seria sem dúvidas, um marco para a passagem das crianças para o ensino fundamental. Sem deixar de considerar a prática das atividades cantantes, a leitura e contação de histórias, as atividades coletivas, trabalhos em grupos e principalmente as brincadeiras como elemento para a aprendizagem, componente do currículo da educação infantil descrito como ponto central na continuidade das experiências, prevista pelos documentos legais apresentados aqui.

Quando falamos de organização de espaços, parece que fica mais fácil conceber a mudança a partir do deslumbramento que ela causa no ser humano. Em 2016, juntamente com um grupo de mais 3 professoras, fomos em uma viagem pedagógica conhecer algumas escolas de ensino infantil e fundamental na cidade de Porto Alegre e Santa Cruz do Sul. O impacto foi tamanho e emocionante, ver acontecer o que lemos nos livros e tentarmos realizar na prática, realmente foi uma experiência transformadora. Nesse resgate trouxemos:

O espaço é encantador, uma possibilidade real para nossas escolas de ensino fundamental e quem sabe uma possível forma de continuidade e aproximação entre as etapas. Ele é colorido, o corredor é grande e tem várias brincadeiras pintadas no chão do pátio. Também vemos mesas e prateleiras com materiais recicláveis que na hora do intervalo as crianças podem sentar e criar coisas novas a partir de sucatas, para brincar, levar pra casa, é muito interessante. O espaço dentro da sala é com mesas e cadeiras em formato de círculos, onde as crianças podem ajudar mutuamente umas às outras, com uma bancada e alguns materiais naturais para manuseio, quem sabe algumas experiências visuais.

Diário de viagem da pesquisadora. Porto Alegre/RS. Escola João XXIII, maio/2016

5.3 A brincadeira e as crianças

“O escolhido foi você”!

A brincadeira é algo muito ligado ao mundo infantil e às crianças. Muitas vezes repreendemos alguém dizendo que “eu não estou de brincadeira, estou falando sério!”, dando a entender que seriedade e brincadeira não podem dividir a mesma cena. O brincar está presente na vida do ser humano desde seu nascimento e vai caminhando lado a lado de sua vida até os últimos momentos, mesmo que não se perceba. Para Moyles (2002, p. 21), “em todas as idades o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem.”

Na obra de Winnicott (2019), temos importantes experiências relatadas sobre o brincar no início da vida, onde os bebês usam seus punhos, dedos e os polegares para brincar e estimular a zona erógena oral, meses depois transferem as brincadeiras para objetos como pontas de cobertores,

panos, chupetas, ursinhos ou outros objetos comuns que levam para o momento de dormir, o autor denomina como “objetos transicionais”.

Steves (1977, p.242), diz que o brincar “é necessário e vital para o desenvolvimento “normal” do organismo em si e para o seu amadurecimento como um ser social”, entendendo que o brincar abrange todos os aspectos do desenvolvimento humano, explicitando ainda mais a importância para tal.

A proposição do brincar nesse texto, configura-se pela importância de tal atividade no desenvolvimento humano, em especial das crianças, de maneira que assim como acontece com maior ênfase na educação infantil, a brincadeira seja considerada como elemento essencial nas práticas educativas dos primeiros anos do ensino fundamental, fortalecendo dessa maneira e tornando mais aceitável e prazerosa a frequência nessa etapa.

Para Lee (1977, p.340), “o brincar é a principal atividade da criança na vida; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu”, logo, o brincar está diretamente relacionado à constituição do ser, a cultura infantil e a linguagem que a constitui, além de ser um direito legalmente constituído ao longo dos anos.

Isto está disposto na “Declaração dos Direitos das Crianças”, quando em 1959, pela primeira vez, as crianças têm garantido muitos direitos, inclusive o de brincar e divertir-se. Diz o princípio 8º: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS, 1959).

Moreno e Paschoal (2009, p.43) esclarecem que o perfil da criança de seis anos é eminentemente caracterizado pela “imaginação, curiosidade, movimento e desejo de aprender, aliados à forma privilegiada de conhecer o mundo por meio, principalmente do brincar”.

Winnicott (2019, p. 88), ressalta que “o brincar é uma experiência, uma experiência sempre criativa, uma experiência no continuum espaço-tempo, uma forma básica de viver.” É lamentável que muitas vezes esse mundo encantado seja limitado e até mesmo desfeito, desencantado pela ação adulta, que embora sem perceber, acaba por empobrecer os momentos e as experiências.

Manoel de Barros, “o poeta das crianças” assim intitulado por trazer em seus escritos várias memórias que tinha de infância dos lugares onde vivia, corria, descobria e sonhava, às vezes se desencantava, mas sempre retomava a poética da infância como elemento constituinte do ser. Em um de seus poemas, relevantes para essa discussão, ele demonstra como a imagem e o ambiente e a fantasia, ficam vivas e presentes na memória de quem presencia a cena e vive neste contexto, trazendo tamanha realidade que aumenta nossa capacidade de sentir decepção e tristeza que o poeta descreve:

*O rio que faz uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole
passou um homem e disse:
essa volta que o rio faz.
se chama enseada
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

Mesmo que o poeta esteja se referindo ao ambiente natural e presente na imaginação peculiar da infância, pode se perceber que as imagens e o ambiente constituem um mundo imaginário e fantasioso que para o desenvolvimento das crianças é muito pertinente. Apesar de ser um universo particular das crianças, a fantasia muitas vezes não é considerada pelos adultos elemento de aprendizagem e sim, algo que pode ser realizado nos momentos vagos, geralmente quando terminam as “tarefas” ou “atividades” designadas pelo professor.

O sentimento demonstrado pelo poeta ao não poder mais imaginar a cobra atrás de sua casa é semelhante a decepção das crianças ao terem sua brincadeira de faz de conta interrompida para realizar a tarefa. Se as crianças soubessem escrever seus sentimentos sobre esses momentos, qual seria então sua expressão? o que iriam retratar onde no êxtase das brincadeiras são interrompidas porque tem que ir embora, tem que lanchar, precisam realizar outra atividade etc.

Enquanto o dia a dia das crianças na educação infantil é repleto de brincadeiras, percebe-se que o dia a dia no ensino fundamental é banhado de leituras repetitivas, escritas, repetições de alfabeto, treino de grafias, desenhos de figuras geométricas, desenho da história que ouviram etc. E às vezes, uma vez por semana, se sobrar tempo, estando o tempo propício, brincadeira no parque de areia. Ouso dizer que não existe criança que se sinta acolhida e em continuidade com sua nova rotina educacional. Existe um distanciamento muito grande em relação a essa questão entre as etapas. É comum ouvirmos a frase que já virou título de livro: “Agora, acabou a brincadeira?” de Georgete de Moura Barboza.

Vygotsky (2007), considera em uma abordagem histórico-cultural, a brincadeira como uma atividade que além de dar prazer as crianças, têm na figura do brinquedo um objeto que satisfaz os desejos imaginários das crianças e suas necessidades.

Para Moyles (2002), o brincar visa acima de tudo o desenvolvimento integral das crianças, assim como aprimorar suas habilidades e as aptidões cognitivas necessárias para a aprendizagem. Segundo Melo (2015), “na medida em que são oferecidas atividades que desencadeiam interações, habilidades, criatividade e capacidades, mas ajudará no processo de ensino-aprendizagem.” (2015, p. 60)

Na teoria do desenvolvimento froebeliana “o brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil - do desenvolvimento humano neste período” (FROEBEL, 1896, p. 54). Nesse postulado Froebel (1896, p.55), se assemelha a Vygotsky (1988) que trata desse brincar na infância exalando tal essência:

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo o brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

Dada tal importância ao brincar faz-se necessário a ação brincante nas turmas de primeiro ano, como fator primordial a continuidade do desenvolvimento das crianças. A brincadeira é um modo de expressão infantil, caracteriza-se como uma linguagem universal das crianças que desde muito pequenas buscam maneiras e modos de se expressar e se comunicar através dela. Piaget (1971, p. 67) auxilia no entendimento dizendo que, "Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”.

Moyles (2002) apresenta a brincadeira livre exploratória e a brincadeira dirigida como possibilidades ricas de experiências e manifestações de aprendizagem significativas a ser realizada em todas as faixas etárias, afinal brincar é uma atividade inerente à criança.

Por meio do brincar livre exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos [...] por meio do brincar livre subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. [...] Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades, estendendo-se a um relativo domínio dentro daquelas áreas ou atividades. (MOYLES, 2002, p.33)

Observa-se assim, a importância da brincadeira no desenvolvimento integral da criança. Tratar da brincadeira como elemento curricular torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

5.4 A leitura e a escrita que antecedem a leitura da palavra

Uma das frases mais comuns que ouvimos das famílias em geral quando as crianças passam da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental é - Agora você vai aprender a ler

e escrever. Isso é tão comum que quando perguntamos às crianças o que elas vão aprender na escola agora que estão no primeiro ano, prontamente respondem: - agora eu vou aprender a ler e escrever. E não estão erradas, porém os pequenos ainda não perceberam que já sabem ler inúmeras coisas e escrevem outras tantas.

As crianças são muito aguçadas e incentivadas a frequentarem a escola com tal objetivo. Chegam na escola na ânsia de usar seus materiais novos e lápis coloridos, cadernos, apontador, tudo é novidade e de repente abrem o caderno e lá elas começam a aparecer. Grandes, pequenas, amarelas, pretas, vermelhas, enfim, um emaranhado de linhas vão surgindo e começam a imitar as linhas da parede, as linhas dos letreiros do mercado, da quitanda do bairro, do posto de combustível, das placas vistas no caminho da escola, as linhas que formam no nome da escola, na frase do uniforme, enfim, o mundo cheio de linhas que desenham os papéis, livros, folhetos, roupas, lápis, borrachas e brinquedos, as palavras estão em todo lugar.

As crianças quando iniciam o primeiro ano do ensino fundamental, em sua grande maioria, podem não dominar ainda o código formal da escrita, porém já têm contato com ele desde o momento em que nascem.

A escrita, torna-se uma brincadeira para as crianças. No primeiro ano, mais especificamente, elas brincam de escrever cartinhas, recadinhos, de fazer lista com o nome das colegas, de marcar seus lugares, carteiras, de desenhar no prato de comida na hora do lanche e onde mais possa estar e tem a oportunidade, brincam de escrever.

A oportunidade de escrever é muito importante e significativa para as crianças, pois o contato delas com essa cultura é essencial para que mais tarde ela consiga apropriar-se dessa linguagem para dominar o sistema de escrita e leitura, que passa a ser algo tão desejado por todas. É preciso disseminar a cultura escrita para todas as famílias para que assim, mesmo as crianças que não têm seu direito de ir à escola contemplado, ao menos tenham a oportunidade de ter acesso, mesmo que em casa, ao grande e rico universo da cultura escrita.

A escrita é algo que acompanha a humanidade há milhares de anos. Desde seus primórdios, o homem, na ânsia de se comunicar desenvolveu técnicas de comunicação e uma delas foi a escrita. Mesmo que rudimentar, a escrita foi essencial para a evolução da espécie e continua sendo. Com ela a linguagem se modificou, evoluiu e avançou, alcançando patamares tão incríveis que, a exemplo dos dias atuais, podemos nos comunicar com qualquer lugar do mundo em poucos segundos através de áudios, vídeos e escritas decorrentes das diferentes possibilidades de mídias digitais.

Pois bem, antes mesmo de nascer, de acordo com as pesquisas, as crianças já têm contato com músicas e sons variados. As famílias leem para os bebês ainda na barriga e quando os pequenos

surtem nesse mundo são acolhidos e buscam aos poucos, maneiras de compreender e interagir com ele. De acordo com Baptista (2010 p.02):

Desde que nascem as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar.

Há algum tempo a criança tem sido reconhecida como agente de transformação. Hoje podemos afirmar e reafirmar por meio de inúmeras pesquisas e de documentos legais, como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEIs), que ela é produtora de cultura e temos visto isso dia a dia nas interações sociais, seja na escola, em casa, na igreja, nas famílias dos amigos ou familiares, as crianças produzem cultura o tempo todo. Elas falam, brincam, imaginam, fantasiam, choram, contam casos, riem, fazem birras, constroem, reconstroem, elaboram e reelaboram elementos que constituem as diversas linguagens de que é feita e a língua escrita é uma delas.

“Quando minha filha vai escrever professora?”, essa é uma pergunta rotineira nas turmas de primeiro ano, é também a grande expectativa das famílias em torno da escola quando as crianças ingressam no ensino fundamental. Tão grande é a responsabilidade do professor e da escola para com essa criança e sua família, além de prestar seu serviço e obrigatoriedade profissional com a criança que tem direito a ser alfabetizada o professor tem um compromisso social. Muitas vezes as famílias chegam a esquecer das outras áreas do desenvolvimento infantil dando ênfase especial à leitura e à escrita.

As crianças iniciam suas escritas muito antes mesmo que a maioria dos pais comecem a perceber. Quando desde pequenas imersas no mundo letrado, são muitas as chances das crianças iniciarem suas escritas ainda na educação infantil, por meio do contato com bons livros, experiências com papel, canetão, canetinhas, quadro, giz branco, giz de cera, chão, carvão, enfim, possibilidades de escrita aleatória, tinta e pincel entre outras interações e brincadeiras.

As crianças têm uma forma muito específica de se relacionar com o mundo e o contato com esses e outros materiais é uma delas. A interação com o meio é fundamental para que o trabalho que foi muitas vezes iniciado na educação infantil tenha continuidade no ensino fundamental, embora o que repetidamente temos visto é o rompimento dessas experiências limitando de maneira significativa o contato com materiais diversificados e experiências ricas em possibilidades de

criação, elaboração e construção, tornando a atividade de escrita um momento de cópia e treinamento de grafias.

O desejo de compreender o sistema de escrita e dele se apropriar é fruto da interação da criança com a cultura escrita, o que pode ocorrer antes mesmo de ela frequentar as instituições de educação infantil. Nessa convivência, a criança vai elaborando seu conceito de língua escrita, compreendendo as diferentes funções do ler e do escrever, ampliando seu conhecimento de letras e números, aprendendo a fazer distinções quanto a gêneros e portadores de textos. (Soares, 2009 apud Baptista, 2010)

Soares (2009), reafirma a importância de a criança se apropriar da cultura escrita antes mesmo de estar alfabetizada convencionalmente, daí a importância delas frequentarem os espaços de educação infantil, onde podem potencializar essa apropriação com maior espontaneidade, utilizando o tempo necessário para refletir sobre essa ação, coisa que não lhes é permitido no ensino fundamental, além disso a diversidade de materiais como livros variados, revistas, jornais, folhetos, gibis, panfletos de supermercado, lojas, entre outros, hão de contribuir significativamente para que enfim, quando cheguem a idade de frequentar o ensino fundamental, as crianças estejam imersas no mundo das linguagens e conhecimento de mundo a ponto de naturalmente se apropriarem da cultura escrita de modo a serem facilmente alfabetizadas.

A discussão sobre a alfabetização é relevante e necessária para compreensão dessa apropriação, porém objetiva-se aqui a discussão sobre a linguagem verbal, mais propriamente a cultura escrita e oral, que acompanha as crianças antes mesmo de serem convencionalmente alfabetizadas e a protagonização desse momento tão lindamente no primeiro ano do ensino fundamental. Ressaltamos ainda que consideramos a criança produtora de cultura e a escrita é um elemento que compõe sua produção cultural.

É importantíssimo que as práticas de escrita e leitura propostas às crianças sejam boas oportunidades para que elas pensem e reflitam a seu modo, sobre a função social que promovem, escrever por meras repetições, cópias por obrigatoriedade não promovem uma reflexão sobre a importância do exercício da escrita muito menos trazem satisfação e aguçam a curiosidade para evolução dessa prática.

Segundo Luge e Mello (2015, p.189) ao abordarem Jolibert (1994b, p.22) em seu texto nos Cadernos Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos trazem uma reflexão pertinente:

é primordial que as crianças adentrem o mundo da escrita, e que esse mundo não se limite às páginas do livro didático ou do caderno com atividades aleatórias. As crianças precisam desempenhar a função de produtoras, editoras e difusoras e superar a simplificação dos métodos de ensino com base nos fonemas, letras, sílabas, palavras e frases. Palavras ou

frases descontextualizadas não promovem a expressão e o desenvolvimento de aptidões, da argumentação, da crítica e de outras capacidades essencialmente humanas. (JOLIBERT (1994b, p.22) apud LUGLE e MELLO 2015, p.189)

Para Bakhtin (2003, p.283) “a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas[...]”. A função social da escrita, sem dúvidas é abrangente e imprescindível para o desenvolvimento da vida em sociedade. Só aprende-se escrever escrevendo e só aprende-se ler lendo o mundo que nos cerca. Ao tecer esses escritos, somos rapidamente transportados à linda obra de Paulo Freire, “A importância do ato de ler”, quando poeticamente nos permite entrar por um momento no que ele chama de “*meu mundo*”. Nesses escritos que revisitam sua memória, ele nos permite perceber o quão importante é fazer a leitura do mundo que nos cerca e enfatiza que a leitura desse mundo, que é tão nosso - íntimo e particular de cada ser com suas vivências e experiências - antecede a leitura da palavra.

É possível visitar a casa onde Freire viveu, ouvir o som dos pássaros, ver a cor da manga, se alegrar com suas alegrias e se assustar com seus medos ao temer as histórias de assombração que costumava ouvir de seus antepassados, tudo isso nos proporciona seus escritos. São um emaranhado de emoções que o constituía quando criança e conseqüentemente na vida adulta. O destaque nesses trechos, são para a descrição e a leitura que o “menino” Paulo fazia de “seu mundo”. Saber, sentir, conhecer, tocar, viver essa experiência é ler o que tudo aquilo representava para ele naquele momento de sua infância. Essa leitura é primordial para que as crianças possam se apropriar do mundo letrado.

“Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. (Freire 1967, p.11). Pode-se vislumbrar nessas linhas, a presença das materialidades naturais que cercavam a vida cotidiana da criança e de suas brincadeiras, a simplicidade, a familiaridade com as letras e as palavras, que reforçam a importância de dar sentido ao mundo que o cercava, e como isso possibilitou a compreensão do mundo letrado.

É muito comum as crianças entrarem no primeiro ano e as “atividades” relacionadas a escrita serem resumidas a cópias de crachás, do quadro negro, do cardápio do dia, dos números do calendário, do cabeçalho, enfim inúmeras e vans reproduções que estão longe de serem boas situações de aprendizagens nas quais as crianças possam refletir sobre o que escrever, para que escrever. É importante, segundo Leontiev (1978), considerar quais são as relações reais que as crianças estão estabelecendo com os objetos da cultura com que ela foi submetida, nesse caso, a

escrita. Podemos nos questionar afinal, quais são as relações que as crianças têm com a cultura escrita? Em quais momentos ela escreve na escola? Para que ela escreve? As crianças escrevem somente quando são solicitadas que as faça? Em quais situações ela percebe que precisa escrever? A escrita está ligada ou presente em situações de brincadeira? É bom escrever? Qual sentido as crianças dão à escrita? Qual tipo de cultura escrita as crianças estão submetidas? Qual leitura de mundo as crianças já possuem ao chegarem na escola? Consideramos a leitura de mundo de cada criança que chega na escola? A leitura de mundo é uma leitura?

Retomando Freire (1967, p.9), não podemos jamais esquecer que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A imersão das crianças no mundo da leitura e da escrita é sem sombra de dúvidas algo precioso para desenvolvimento dessa apropriação.

Quando chegam no ensino fundamental, a maioria das crianças que já frequentaram a educação infantil, possui certa habilidade e domínio em sua grafia. Já ultrapassaram a fase das garatujas e já delineiam muito bem os traços dando forma às suas escritas, o formato a ser copiado das letras do alfabeto exposto nas paredes da sala de aula é só uma questão de tempo para estar totalmente reconhecível. Na grande maioria das vezes é somente isso que se espera que as crianças executem com sucesso relacionado à escrita nos primeiros meses frequentando o primeiro ano. Ganhar asas, voar para longe e tornar abrangente o pensamento imaginário, levando o seu leitor aos mais intensos e interessantes pensamentos. Que essa seja uma das funções da escrita para as crianças, mesmo que muito pequenas em suas letras que ainda pouco revelam, mas que muito podem nos dizer de um mundo tão particular e peculiar que é o universo infantil.

5.5 A linguagem oral e a linguagem escrita

Como já vimos, a linguagem acompanha a criança antes mesmo do seu nascimento e vai se aprimorando e trazendo significado às suas ações. O mundo é repleto de linguagem e se faz através dela. De acordo com Goulart e Mata (2016, p.45):

A oralidade e a escrita são duas modalidades de linguagem verbal, que se organizam em palavras e textos, constituindo-nos como pessoas, individual e socialmente, por meio da linguagem verbal criamos propomos e recompomos a realidade e a nós mesmos. A linguagem é marca dos seres humanos, aproximando-os e afastando-os de diferentes formas, já que tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita nos formam e encorpam de variadas maneiras, sendo utilizadas de diferentes modos também.

Dada a devida importância à essas linguagens, e sabedores de que a criança faz uma leitura de “seu mundo” e de todo que a rodeia, é válido conhecer e reconhecer as leituras e compreensões

que ela traz consigo ao chegar no primeiro ano, para que o avanço de seus processos de aprendizagens seja exitoso. Suas formas de expressão trazem consigo significações e representações do que vivem e do que experienciam.

Segundo Goulart e Mata:

O avanço das crianças nos seus processos de aprendizagens depende muito da compreensão e do respeito por seus modos próprios de brincar e ler o mundo, pelo jeito como falam, representam, estabelecem relações e criam sentidos para o mundo. Conhecendo os saberes das crianças – suas histórias, experiências, desejos, brincadeiras - , as professoras podem se sentir mais preparadas e legitimadas para selecionar materiais e planejar situações e atividades mais vivas, dinâmicas, interessantes, nas quais as crianças participem ativamente e aprendam de maneira significativa. (GOULART e MATA, 2016, p.46)

Como bem sabemos desde o ano de 2005, ao sancionar a Lei Federal nº 11.114, alterou-se a idade da matrícula das crianças no ensino fundamental, as escolas brasileiras passaram a receber as crianças de 6 anos no ensino fundamental. Ora essas crianças cursavam a pré-escola e tinham lá variadas experiências com o intuito de ampliar o campo das linguagens, contato com materialidades, brincadeiras ricas e banhadas de aprendizagens, agora passam a vivenciar outra realidade, desde o sistema organizacional da escola, horários diferenciados, disposição dos materiais em sala de aula, diminuição dos momentos de brincadeira ao ar livre e funções diferenciadas de escrita e leitura e em alguns casos desaparecimento da leitura de histórias, do contato espontâneo com livros, ausência da musicalidade para brincar e se divertir.

Segundo Bakhtin (1988), as relações sociais estão sempre marcadas pela linguagem, mesmo nas cenas mais simples cotidianas e até onde a linguagem parece não estar presente. Os nossos sentimentos, estão repletos de algo que ele chama de “linguagem viva”, e é necessário que essa linguagem esteja realmente viva nas salas de aulas para que as crianças possam claramente expressar-se por meio das linguagens que estão contempladas em seus corpos falantes.

A aprendizagem está intimamente ligada com a linguagem viva nos corpos das crianças. Elas chegam repletas de pensamentos, sonhos e sentimentos que pulsam e se exprimem em meio aos outros colegas que também anseiam eclodir suas linguagens através da fala, do riso, do choro, da canção, das brincadeiras e da escrita. A sensibilidade aguçada do professor faz toda a diferença nesse contexto, pois, é aí então que as linguagens verbais aqui referidas, podem protagonizar as atividades das crianças procurando ser essa fonte espontânea de expressão envolvendo também as brincadeiras, elementos que as crianças tanto precisam e gostam, para assim, criarem possibilidades para exprimirem suas existências e vivências.

As autoras abaixo, nos apresentam um pensamento Vygotskyano que corrobora com a nossa maneira de pensar e leva-nos a refletir sobre a real função da escrita na vida humana. Sempre fomos cobrados a escrever, na escola principalmente, o sistema educacional tende a nos avaliar pela capacidade de expor nossos pensamentos, ideais, nossos sentimentos através da escrita, quando somos submetidos a qualquer exame universitário, por exemplo, somos julgados e selecionados pela nossa capacidade de nos fazer entender por aqueles que leem nossas escritas. Esse texto não foge à regra, ele alcançará seu objetivo principal, se o leitor compreender o que nos dispomos a produzir, tal qual ele foi pensado e intencionalmente escrito. Assim sendo, desde sempre, a escola busca cumprir seu papel na vida humana, porém acabamos esquecendo o que seria primordial, a escrita pelo prazer, cultivar o ato da escrita pelo bem-estar, pelo desejo de fazê-la e não pelo treino ou como atividade a ser cumprida.

Vygotsky nos apresenta a linguagem escrita como uma forma nova e complexa de linguagem. Critica a maneira como em geral essa linguagem é ensinada às crianças. O autor destaca a importância de o trabalho com a escrita ser realizado de modo que a escrita (e o conhecimento, de um modo geral) se torne necessária às crianças, já que apresenta significado importante para elas. Por meio da necessidade, as crianças passam a ter o desejo de aprender essa nova forma de linguagem. [...] Vygotsky destaca que a escrita seja ensinada como uma atividade cultural complexa, “relevante a vida”. [...] A escrita deve ser cultivada com as crianças, em vez de treinada (Vygotsky 1998, p.44). (GOULART e MATA 2016, p.54)

As brincadeiras envolvendo escrita, jogos de tabuleiro, de memória com letras e números, jogos de boliche nos quais alguém fica responsável para marcar a pontuação, roda de conversa, cantoria, escrita e leitura de músicas cantadas, hora da história, escrita de bilhetes, cartas, apresentação de poemas, versinhos, leitura de lista de brincadeiras, rotina do dia, nome dos colegas que não vieram à escola, leitura de receita, cardápio do dia, entre outros são momentos que possibilitam a criança perceber o quão importante é ler e escrever e como essas atividades estão presentes na vida diária de todos.

Atualmente os jogos virtuais e acesso ao mundo midiático está cada vez mais presente, preenchendo boa parte do tempo das crianças, em sua maioria os jogos de celular (o que as crianças têm mais acesso), não são uma boa situação de aprendizagem e reflexão, pois tem comandos muito específicos e mecânicos, nos quais ganha-se o jogo apertando os mesmos botões e cumprindo as mesmas tarefas; repetições. Goulart e Mata (2016, p.55) vem abranger ainda mais os diversos tipos de atividades que oferecem uma boa situação de aprendizagem envolvendo as linguagens verbais

de oralidade e escrita para as crianças desenvolverem mais habilidosamente e com prazer a leitura e a escrita.

Ressaltamos a importância de planejar atividades com as crianças em que as conversas envolvam gêneros diversos, para que elas ampliem suas possibilidades de viver e de falar sobre a vida. E atividades que também envolvam leitura de textos escritos [...], para levá-las a perceber cada vez melhor os meandros da cultura escrita, por meio do conhecimento de diferentes gêneros: fábulas, histórias, piadas, adivinhações, biografias, bilhetes, instruções, entre muitos e muitos outros. Textos escritos de diferentes gêneros também podem ser produzidos, com as crianças ditando para as professoras. Essa é uma atividade de “fala escrita”, em que as crianças precisam refletir completamente sobre a organização discursiva da escrita (sintática, principalmente), apesar de estarem falando. (GOULART e MATA 2016, p.55)

Sem dúvida, as crianças são seres repletos de linguagem e significações. O ingresso no ensino fundamental, desde o acolhimento dessa criança e a maneira como a escola e o professor irão potencializar a leitura de mundo que ela traz consigo fará toda diferença em seu desenvolvimento e aprendizagem. É certo que existem muitas dificuldades enfrentadas diariamente pelo professor, desde a escassez de recursos pedagógicos, baixos salários, ausência da família do acompanhamento da criança, porém é preciso reafirmar diariamente o compromisso social e ético com a profissão, com a sociedade e principalmente com as milhares de crianças que ainda não fazem uso convencional do sistema de escrita.

5.6 A importância da fala e da escuta no processo de acolhimento às crianças no primeiro ano. “Posso falar agora prof.?”

Agora é a vez da professora falar, depois vocês falam. Quem quer falar agora? Um de cada vez. Essas frases são corriqueiras no cotidiano escolar. Assim que adquirem a linguagem oral, as crianças tendem a externar seus pensamentos, desejos, sentimentos, angústias etc. A organização dessa fala também acontece desde o ambiente familiar, porém é na escola que muitas vezes em meio às diversas crianças que ela se expande e se desenvolve de maneira significativa.

Conviver diariamente com um grupo maior de pessoas adultas e crianças, possibilita ouvir mais palavras e conseqüentemente ampliar o vocabulário dos meninos e meninas que frequentam as escolas da infância. A intervenção e mediação de um adulto é primordial, muitas vezes acontece disputas de território, de objetos e de colegas, não havendo um adulto nesse ambiente, algumas desavenças podem acontecer.

A fala infantil é algo conquistado historicamente pelas crianças, e hoje em dia nos ambientes educativos pode ser considerada um ato político.

Nas escolas da cidade de Reggio Emilia na Itália, tem-se propagado uma nova pedagogia denominada pelos profissionais de “Pedagogia da Escuta”. Ela se constituiu ao longo dos anos é vista como uma escuta do pensamento, Rinaldi (2017). Essa escuta sensível a que nos referimos nesta pesquisa nasce nos estudos inspirados nessas escolas.

Escutar requer do educador um trabalho ético, ao receber a fala do outro, se constitui em uma abertura ao próximo e as suas diferenças. “Envolve uma relação ética de abertura ao outro, tentando escutar o outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o outro como igual.” (Rinaldi 2017 p.43)

Escutar é o ponto central para qualquer relacionamento e no processo de ensino-aprendizagem não seria diferente. O trabalho com a pedagogia da escuta preconiza que o educador pense na criança como alguém que precisa se expressar livremente e destaca a expressão como “alguém que ele não pode aprisionar”, mais que prisão é essa? A prisão que a escola por muito tempo manteve as crianças, nos diz Freire (2011) promovendo uma “educação bancária”, com repetições, cópias e reprodutores passivos social e politicamente. A prisão envolve as folhas de cadernos, os livros didáticos, os horários disso e daquilo, sem possibilidades para reflexão.

A pedagogia da escuta desafia o cenário da pedagogia e o professor. Falamos de ouvir os pensamentos, ideias e teorias, questões e respostas das crianças. Rinaldi defende essa perspectiva dizendo que:

Significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noção preconcebida sobre o que é certo e apropriado. A pedagogia da escuta trata o saber como algo construído, em perspectiva e provisório, e não a transmissão de um corpo de conhecimento que transforma o Outro em um igual. (RINALDI, 2017 p. 43)

Ao consultar a etimologia da palavra “escutar”, verifica-se que a raiz vem do verbo "auscultare" em latim, postulando a ideia de inclinar a orelha, combinando os componentes latinos "aurícula", que significa orelha, assim escutamos algo quando prestamos atenção, nos inclinamos para tal ação, a algo que nos chama a atenção - uma mensagem, música, ruído, tudo que tem significado para nós. O dicionário corrobora explicando que “escutar significa “(...) prestar atenção para ouvir; dar atenção a; ouvir, sentir, perceber...” (Michaelis - Moderno Dicionário da Língua Portuguesa - grifos nossos). ou ainda; tornar-se ou estar atento para ouvir; dar ouvidos a; aplicar o ouvido com atenção para perceber o outro ou ouvir...” (Novo Aurélio - grifos nossos).

Já o sentido de “ouvir” (Michaelis - Moderno Dicionário da Língua Portuguesa - grifos nossos), “Entender, perceber pelo sentido do ouvido”, se mostra mais ligado aos sentidos da

audição, ou seja, a função do aparelho auditivo. Isso implica dizer que não há intencionalidade em ouvir, pois é inerente à função do aparelho quando este encontra-se saudável.

Pode-se averiguar então, que ouvir é mais superficial do que o escutar. Escutar não é tarefa fácil e requer prática diária, atenção, perpassa os sentidos e a percepção. É importante que os ouvidos daquele que escuta, esteja atento e saiba dar a atenção ao que fala, pois essa fala deixa de ser apenas palavra e passa a ser uma abordagem sobre a vida. Rinaldi, (2017 p.208) alega que,

escutar é uma atitude que requer coragem de se entregar à convicção de que o nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos. [...] Por trás de cada ato de escuta, há um desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, a valores e pontos de vista distintos. Por conseguinte, devemos escutar e dar valor às diferenças por trás de cada ato de escuta restam a criatividade e a interpretação de ambas as partes. Desse modo, escutar é dar valor ao outro; não importa se você concorda ou não com ele. (RINALDI, 2017 p. 209)

Um elemento essencial envolvendo as narrativas é o ato da escuta. Escutar não é tarefa fácil, e exige tempo como nos descreve Rinaldi, (apud Edwards, Gandini e Forman, 2016, p. 236) “Escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no tempo de diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente”. Ouvir se faz necessário quando temos um compromisso social e democrático com os pequenos, como ainda nos diz Rinaldi “a pedagogia da escuta, não é apenas uma pedagogia para a escola, mas também uma atitude para a vida”.

As crianças têm muito a dizer e poucas pessoas dispostas a lhes ouvir. A “pedagogia da escuta”, tem como função escutar as crianças para além daquilo que elas dizem, trata-se de atribuir sentido, registrar e dar vida às suas falas, as suas certezas, reivindicações, desejos, argumentos, reclamações e sorrisos. Compartilhar, tornar visível as vozes, dar audiência às crianças, legitima as ações infantis e permite ao professor despir-se de julgamentos precipitados e preconceitos.

A escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros. A nossa compreensão e o nosso ser são uma parte pequena de um conhecimento mais amplo [...]. A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e a necessidade de escutar com todos os sentidos, não só com os ouvidos. A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar. (RINALDI apud EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 236)

Diante deste esclarecimento, reforçamos que a perspectiva de trabalhar com as narrativas enquanto proposição metodológica se justifica no intuito de fazer o participante da pesquisa tornar-se visível, perceber-se. Reafirmar o lugar protagonista da criança é fundamental, principalmente

quando ela inicia a vida escolar no ensino fundamental. Historicamente, essa etapa é marcada pelo adultocentrismo e ausência de protagonismo infantil.

Para Friedmann (2020, p.43), esta prática social há muito tempo tem se colocado em um patamar maior de sabedoria e autoritarismo frente aos pequenos, impondo, dando ordens, excluindo, privando e quase nunca escutando e considerando o que as crianças têm a dizer e questionar.

Para Rinaldi a observação e a escuta são ações cheias de significados além de uma ótima oportunidade para repensarmos a ideia do outro que nos fala, esses momentos nos permitem reconsiderar inclusive nosso próprio ponto de vista construindo novos conceitos e reconstruindo ideias antigas.

É preciso nos encorajarmos para escutar, pois exigem uma consciência de nossa arte em nos abstermos de nossos pré-julgamentos e pré-conceitos que na maioria das vezes é o que não permite mudarmos a postura, opinião e atitudes. Dar abertura ao novo ao desconhecido pode ser um caminho para a construção de uma postura crítica desde a infância ajudando assim na formação de pessoas dispostas a escutar e se importar com o próximo.

Escutar não é tarefa fácil. Exige uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos. Exige abertura à mudança. Exige que valorizemos o desconhecido e superemos os sentimentos de vazio e precariedade quando nossas certezas são questionadas. (RINALDI apud EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 236)

Daí a importância de escutar, observar e aprofundar o conhecimento e a compreensão das crianças sobre o mundo que as rodeia, para assim identificar suas potencialidades, interesses, realidades e sentimentos. Acredita-se, juntamente com Friedmann (2002), que somente assim, poderemos pensar e repensar, em todos os âmbitos, espaços, tempos, estímulos, atividades, conhecimentos, experiências, vínculos e valores que estamos lhe proporcionando para que vivam infâncias plenas, saudáveis fortalecendo cada vez mais as etapas que as crianças hão de passar em sua vida educacional.

Todas essas tentativas de aproximação entre as etapas em questão, estão intimamente ligadas e devem ter a criança como foco central de sua ação. A concepção de criança e de infância que as escolas e os profissionais têm, dizem muito sobre a importância dada e demonstrada em cada prática pedagógica descrita até o momento.

5.7 O currículo narrativo: aliado na ação estratégica para fortalecimento e aproximação entre as etapas.

Peter Moss (2008) nos apresenta quatro possibilidades de relacionamento entre educação infantil e o ensino fundamental. sendo que a primeira estaria caracterizada por uma “subordinação”, a mais conhecida popularmente, pois preconiza que a função da educação infantil é se pautar em preparar as crianças para melhor desempenho no ensino fundamental.

Na segunda, cada uma das etapas de ensino recusa-se e a importância de cada qual se daria da “negação recíproca”.

A terceira visa adotar práticas da educação infantil no ensino fundamental, momento em que acontece a “preparação da escola para as crianças” e finalmente a quarta possibilidade dá-se por meio do pensamento de transformar a escola num “lugar de encontro pedagógico” onde as práticas e concepções de ambas as etapas de ensino se encontram e dão espaço às discussões promovendo a continuidade de ações docentes a partir das trocas de experiências e das diferentes concepções.

Em 2011, Moss publicou dados de uma pesquisa, mostrando que os países considerados mais ricos, e a maioria da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) também demonstram preocupação em estabelecer elos e fortalecimento entre as etapas de ensino. Ele aponta fatores que tem ocasionado essa preocupação, sendo o primeiro deles; o aumento da frequência das crianças em ao menos duas turmas que antecedem o primeiro ano do ensino fundamental; fato esse que segundo o autor, foi positivo pois, fez com que a educação infantil ganhasse visibilidade no campo das políticas educacionais, já que foram visíveis os benefícios que as crianças obtiveram.

Os economistas também defenderam o argumento que o investimento na educação das crianças pequenas é muito produtivo e trará retorno positivo posteriormente. o ponto negativo é que ao se aproximarem, o ensino fundamental pode exercer o poder histórico de estruturação e currículo. Essa pressão pode ocasionar uma adoção das práticas da escola para a educação infantil, promovendo uma antecipação de conteúdo, fato lamentável. Nas palavras do relatório da OCDE vemos que,

uma cooperação mais íntima com as escolas é bem-vinda, conquanto a educação infantil “não seja considerada apenas como preparação para o próximo estágio da educação, [...], mas como um período específico em que as crianças vivem suas próprias vidas”, e em que “o caráter específico e as tradições da prática de educação infantil sejam preservadas”. (Moss, 2011, p.05)

A pesquisa aponta que países como a França, por exemplo, conseguiram encurtar as distâncias entre a educação infantil e o ensino fundamental a partir de uma junção entre as etapas nas quais considera-se como um único ciclo, os dois últimos anos da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Relata que “a continuidade é enfatizada pelo fato de o último ano de maternal e os dois primeiros de escola elementar serem considerados parte de um mesmo “ciclo de aprendizagem”, tendo os professores dos dois tipos de escola formação em comum.” (Moss, 2011, p. 6).

Moss relata ainda que a pesquisa destacou ter encontrado quatro possíveis relações entre as etapas, sendo elas a concepção de preparação, “prontidão” das crianças da educação infantil para frequentar o ensino fundamental.

Outra questão abordada foi a constatação de que a escola de ensino fundamental não estaria preparada para receber as crianças das escolas infantis. O relatório aponta uma mudança imediata, pois as práticas foram evidenciadas como sendo atrasadas e não condizentes com as crianças deste século e com os ensinamentos oriundos das escolas infantis. Problemas sociais e de estrutura, quantidade de crianças por turma, também foram levados em conta para que a mudança fosse efetiva.

Um terceiro elemento relatado como fator de aproximação foi que, em países, onde o ensino passasse a ser de nove anos e as crianças frequentassem aos seis anos a escola de ensino fundamental, as práticas pedagógicas estivessem diretamente ligadas às práticas pré-escolares. O professor daria continuidade aos temas trabalhados na educação infantil, os quais pouco a pouco, nas séries seguintes fossem substituídas por disciplinas, para que dessa maneira a criança pudesse continuar a se desenvolver a partir das brincadeiras e experiências que já tinha na escola da infância.

E como quarto elemento há a proposição que parte da premissa de que a educação infantil e o ensino fundamental muitas vezes provêm de tradições e culturas muito diferentes, que se expressam em concepções, valores e práticas muito diferentes. Sugeriu uma relação marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum. (Moss, 2011 p. 12)

O trabalho objetiva encontrar um “ponto de convergência pedagógica”, descrito e estudado por pesquisadores suecos, Gunilla Dahlberg e Hillevi Lenz-Taguchi (1994), que visam nas palavras de Moss “a possibilidade de um futuro a pré-escola e a escola serem parceiras em pé de igualdade, evitando que a tradição de uma supere a de outra – nem escolarização, nem pré-escolarização. Em vez disso, devem trabalhar juntas para criar uma nova e partilhada compreensão de criança, aprendizagem e conhecimento.” (2011 p. 13)

Essa pesquisa feita a partir de observações em países ricos e desenvolvidos não nos limita, enquanto professores e pesquisadores, e partindo dessas abordagens, estudemos meios de fortalecer e aproximar as escolas brasileiras, afinal quem ganha são as crianças.

Acredita-se ser preciso que ambas as escolas envolvidas no processo transitório, ter muito bem delineado em sua proposta pedagógica a concepção de criança, de infância e de escola da infância desse grupo de profissionais. E isso representa um desafio muito grande, pois são três esferas específicas que ao mesmo tempo dialogam entre si.

O currículo é um elemento muito forte dentro da ação cotidiana da escola, pois ele diz respeito a todas as ações dentro da escola. O dia a dia dos atores é em função do currículo proposto pela esfera “macro” até a “micro” que são as ações dentro da sala de aula e fora dela.

O currículo também deve manter o caráter de continuidade entre as etapas, claro que cada uma delas com suas especificidades, porém a concepção curricular deve atender essa prerrogativa. As DCNEI apontam para a possibilidade de consideração de um currículo narrativo quando o descreve como:

[...] a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (BRASIL, 2009, p. 3).

Nessa perspectiva, Goodson (2008, p. 152) define currículo narrativo como um processo, um percurso a ser realizado por um grupo de professores e alunos no contexto escolar. O autor deixa bem claro que o “aprendizado narrativo ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida”. Assim, ele estará vinculado ao engajamento e à compreensão das crianças sobre o mundo, envolvido com os entusiasmos de cada uma delas e ancorado em seus percursos de vida. A ação docente na educação infantil centraliza-se na observação, contextualização, articulação dos conhecimentos formais com os saberes das crianças e apoia as indagações e investigações infantis.

Goodson (2008) nos auxilia na mudança de concepção de aprendizagem como aquisição para uma concepção de aprendizagem como construção narrativa da experiência, como histórias de aprendizagens de crianças e adultos, grupos e instituições. Segundo Pasuch e Franco (2017), o currículo deixa de ser um caminho linear, previamente definido, prescritivo e avaliado em seu produto e passa a ser constituído pelos diferentes percursos narrativos das experiências que acontecem no encontro cotidiano entre estudantes e professores nos espaços escolares.

Ao relatar em alguns dos textos de campo compostos durante a observação, ficará explícita e evidente a capacidade que as crianças têm de relatar os fatos que ocorrem dando sentido

diariamente. As crianças podem nos dizer o que sabem sobre a vida, sobre os animais, sobre as letras e números e assim, a partir dessas narrativas compor as possíveis atividades e experiências que farão parte de seu aprendizado o tornando cada vez mais prazeroso e significativo.

Ancorados em Kramer concordamos com a autora quando diz que:

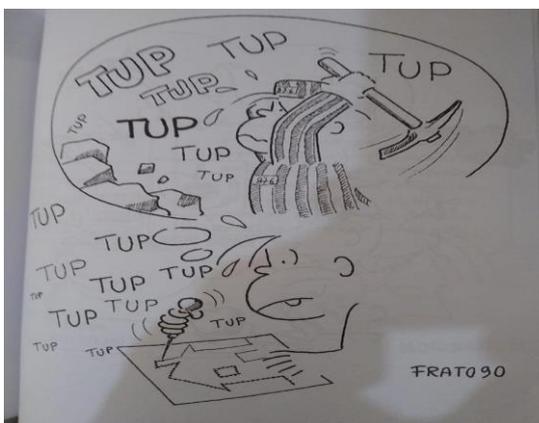
Algumas crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de viver novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do ensino fundamental de oito anos.

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. (BRASIL, 2006, p. 31)

A possibilidade do trabalho a partir de um currículo narrativo vai contra a prescrição curricular onde os conteúdos na grande maioria das vezes é apresentado separadamente, disciplina por disciplina fragmentando o ensino, como se a aprendizagem fosse também fragmentada.

Tonucci expõe sua visão sobre isso a partir de um “*cartum*”, no qual existe uma crítica ao trabalho com rigidez de tarefas impostas para cumprir tarefas e preencher folhas de papel como se fosse um valioso treino de grafia para as crianças, que na verdade é o que mais vemos nas séries iniciais e muitas vezes também na pré-escola. Esse exemplo de atividade cabe nas orientações emitida pelo Parecer CNE/CEB 20/2009, o qual diz que “em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças”, além de se referir a solidão da criança ao realizar esse trabalho.

Figura-4 Imagem do livro “A solidão da criança”.



Fonte: Tonucci (2019)

6. A COMPOSIÇÃO DOS TEXTOS DE CAMPO

Os dias dedicados à "observação e entrevistas" no momento da pesquisa, foram sem sombra de dúvidas para mim, muito intensos e ricos em aprendizagem. Desde o dia que cheguei na escola, já sabia que essa experiência mudaria meu pensamento sobre a escola de ensino fundamental, auxiliando-me no trabalho do dia a dia na creche e na pré-escola, assim como na formação de professores nos momentos da escola.

Os participantes da pesquisa aqui terão suas identidades preservadas, assim como os colaboradores, que são o professor e a equipe diretiva da escola. O grupo de participantes é composto por 8 crianças que aceitaram participar da pesquisa, assim como suas famílias. Outras crianças manifestaram interesse, porém os pais não fizeram a devolutiva do Termo de Aceite, ficando inviável a participação dos menores.

A pesquisa narrativa dá ênfase ao *lugar*, a *temporalidade* e a *socialidade* (CLANDININ; CONNELLY, 2011) como elementos muito importantes para a composição de sentidos. Retomo algumas considerações sobre a escola, componho textos descritivos para dar conhecimento sobre a sala de aula e "tento" apresentar às crianças, que por mais que possa descrever não conseguiria expressar sua essência, seus rostinhos, as expressões envergonhadas, assustadas, saudosas, alegres e esperançosas, que compõe sua história de vida e as relações que carregam em sua pequena, porém, significativa trajetória educacional. Considerando de tal importância os três elementos que constituem a paisagem onde se passa a pesquisa vamos descrever logo abaixo como se dá a organização escolar, lugar, tempo e socialidade onde estão inseridos nossos participantes.

Segundo Barbosa, (2006), tal é a importância do espaço na escola que é considerado como "lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam". Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente." (2006, p. 120)

6.1 A Paisagem

Formada por dois pavilhões, o primeiro é o da planta original da escola e o segundo é projeto de uma ampliação da escola, devido à grande demanda do próprio bairro e A escola possui uma boa estrutura física, tem instalações bem conservadas, pintura, reforma de banheiros, masculinos e femininos infantis, cozinha, sala para professores, sala de atendimento educacional especializado, sala de xérox e rádio da escola. Para as zeladoras, existe uma sala de descanso juntamente com almoxarifado, secretaria escolar ampla, sala de direção e coordenação. Existe também a sala de

informática com aproximadamente 25 computadores e um técnico em multimeios que orienta professores e alunos no momento da utilização. A biblioteca é ampla, com livros variados, uma funcionária em desvio de função ocupa o cargo de bibliotecária ficando o dia todo disponível para atendimento das crianças e professores.

A escola conta com um parque infantil amplo com base de areia quase todo coberto por uma tenda. Um Ginásio Esportivo e um campinho gramado localizados aos fundos da escola ficam à disposição da escola para eventuais aulas e brincadeiras.

O pátio interno é amplo, porém divide espaço com o refeitório que é aberto e não comporta o número de crianças que a escola atende. Existe um rodízio em relação ao horário das refeições e muitos professores a realizam dentro na sala de aula, para evitar aglomeração e orientar as crianças em relação a maneira de se alimentar, segundo relato do professor da turma pesquisada. As crianças se servem num buffet infantil e vão para suas salas, as demais um pouco maiores sentam-se no refeitório e fazem ali sua refeição. Após 15 minutos toca um sinal para a recreação de todos que acontece no mesmo pátio. Esse espaço tem uma televisão, onde algumas crianças assistem desenhos animados, outras correm e brincam com os colegas e sozinhas, além das opções de jogar ping pong, pular amarelinha e, ainda, outras ficam sentadas no “murinho” que é fixado ao lado de todas as salas. Caixas de som estão localizadas na entrada desse pavilhão e em alguns dias era nítida a alegria das crianças ao poder dançar e brincar embaladas pelas músicas tocadas.

Ao lado da cozinha fica um bebedouro central, com água potável e canecas à disposição daquelas crianças que não levam copos para se hidratar, porém a orientação é que todos levem, evitando assim a transmissão de doenças.

Outro bebedouro está localizado no segundo pavilhão onde ficam as crianças mais velhas. As crianças menores ficam no primeiro e encontram-se na recreação e na saída. Sobre a estrutura física da escola, pode-se concluir que por ser uma escola antiga encontra-se bem conservada e com as manutenções em dia. É visível o cuidado da gestão escolar e a ânsia de melhorias. Em outras ocasiões eu já havia visitado a escola, no papel de técnica do Conselho Municipal de Educação e algumas modificações foram feitas, incluindo a reforma dos banheiros infantis com as devidas adaptações para crianças com deficiência e crianças da educação infantil, que outrora não estudavam ali. De acordo com Lima, (1989, p.13) “o espaço é o elemento material pelo qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, em medida, a segurança. (...) é em um espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas e ao fazê-lo, esse espaço material se qualifica.

Sobre o cuidado com as crianças, percebe-se que além dos professores que estão diariamente com elas, a gestão escolar faz o que pode para se manter presente diariamente na escola. Nunca

encontramos a escola sem um representante da gestão e diariamente as coordenadoras passavam nas salas buscando saber sobre a frequência das crianças, auxiliando na permanência delas na sala de aula, perguntando aos professores sobre as demandas, dando recados enfim, demonstrando-se presentes. Percebeu-se que o diretor tem muita afinidade com as crianças, sempre está presente na hora da refeição, auxiliando quem precise de ajuda e lanchando com elas, diariamente na hora do almoço ele chegava no refeitório e ligava os ventiladores que lá haviam instalados para o bem-estar das crianças, não era muito difícil encontrá-lo abraçando as crianças, tanto meninos quanto meninas, sempre demonstrava respeito e carinho por todas.

Essas histórias nos fazem recordar e concordar com as palavras Nóvoa (1995, 2006), quando afirma que o trabalho docente é permeado pela complexidade das relações humanas, o que significa dizer que acontecem no interior da escola como as interações, a afetividade e troca de saberes, carinho, a linguagem, o envolvimento entre os atores que compõem o cenário educador, a ação de ensinar e aprender, fazendo com que o mesmo reconheça o seu trabalho como gratificante, mais sem deixar de considerar os conflitos e desafios para realizá-lo. (Day, 2001)

A sala das crianças ficava quase no final do primeiro pavilhão, e era identificada pela figura de um professor em E.V.A juntamente com a nomenclatura da turma. Um quadro branco na parede da sala, em cima dele o alfabeto pintado com imagens relacionadas a letra. Um relógio no centro, e cartaz do calendário no lado esquerdo, onde o professor marcava diariamente no decorrer dos dias letivos. embaixo do quadro branco cartaz de E.V.A demonstravam os numerais nas cores primárias com as respectivas quantidades demonstradas por figuras geométricas, intencionalmente produzidas pelo professor.

Um armário em aço, com a porta defeituosa, fica do lado direito da sala, ao lado do quadro branco, onde o professor guardava todos os materiais trazidos pelas crianças. A lista de materiais é entregue aos pais no ato da matrícula e eles compram segundo suas condições, alguns acatam as sugestões feitas pela escola, outros mandam somente o necessário, outros nem isso. A sala é quase sempre organizada em fila indiana, composta por mesas e cadeiras compatíveis com o tamanho das crianças e elas ficam responsáveis por erguê-las quando a aula termina.

Aos fundos da sala no canto direito, na visão de quem entra na sala, tem um armário sem portas que é utilizado para guardar os livros didáticos que serão utilizados pelas turmas da manhã e da tarde, todos com nome. Quando o espaço se tornou insuficiente, o professor improvisou uma mesinha ao lado do armário para empilhar os demais livros, pois as crianças receberam um livro para cada disciplina.

Descrito o lugar onde se passa à pesquisa seguimos para o início do ano letivo, quando sentimentos se misturavam, entusiasmo, alegria e medo, o choro e insegurança ganhavam espaço e

delinearam as novas relações de amizade e de cumplicidade daquela turma. A partir das narrativas que traduzem o fenômeno educacional, seguimos com as análises das conversas com as crianças, que inicialmente foram tímidas e vergonhosas, mas ao passar dos dias já passam a compor conversas mais profundas e intencionais.

6.2 “Corre que aqui bate sino para entrar!”

Essa foi uma das frases que escutei quando cheguei na escola no primeiro dia de pesquisa, um saber compartilhado, uma ajuda, acolhimento entre duas meninas, uma possível colega que a nova escola estava proporcionando. Correram juntas para uma sala ao lado da minha, um primeiro ano também. E como foi a acolhida das crianças e das famílias?

No dia seis de fevereiro demos início a esse desafio. E já nessa caminhada até a sala de aula encontramos muitos olhares perdidos, crianças com pão na mão a procura de sua sala, outras correndo felizes ao rever os colegas, famílias com celular registrando esse momento, as coordenadoras direcionando aquelas que pareciam perdidas no pátio da escola, professores caminhando em direção a sua sala de aula, as merendeiras distribuindo lanches para crianças que não tomaram café em casa, auxiliares chegando e se apresentando para os professores das respectivas turmas, entre outras cenas que estava acontecendo e que meu olhar não conseguiu alcançar. Quantas ocorrências no pátio da escola!

Na chegada percebeu-se que alguns profissionais da escola procuravam ter atitudes acolhedoras demonstrando afetividade com as crianças e suas famílias. Outras nem tanto e apressavam a despedida entre pais e filhos, que se despediam acenando a mão e entravam nas salas procurando cada qual seu lugar.

Ao chegar na sala o professor recebia as crianças e as famílias na porta, ele conversava com cada uma tentando acalmá-las e encorajá-las ao novo. Percebemos a surpresa de algumas mães ao ver que a figura masculina protagonizando um espaço que geralmente é ocupado pelas mulheres, algumas resistiram em deixar as crianças, mais o professor ao perceber sempre dizia que as mães poderiam entrar na escola quando quisessem para buscar as crianças no período de adaptação e que pegassem número de celular da escola com as coordenadoras, caso quisessem ligar e saber como estavam as crianças. Depois, dentro da sala, ele disse que sempre enfrenta essas desconfianças pelo fato de ser homem, mas no decorrer do ano letivo as mães vão conhecendo seu trabalho e ficam mais tranquilas.

Ao entrar na sala me sentei e fui escrevendo sobre o que estava percebendo sobre a nova experiência, era um silêncio só! Até que foi quebrado por uma menina, que chamaremos de “Cinderela”, a fim de preservar sua identidade. “Cinderela”, protagonizará muitas das cenas e

narrativas aqui descritas, pois é uma menina muito esperta, curiosa, desinibida e com um forte espírito de liderança. Ela é a primeira criança que me aborda e pergunta quem sou e o que faço ali, descrito na Nota de diário de campo mencionada anteriormente.

A primeira quebra de silêncio vem de “Cinderela”. Bate o sino para a entrada das crianças em sala, (nesses primeiros dias o professor chegou antes da batida do sino, para receber as crianças e conversar com os familiares, abriu a porta para que as crianças fossem se acomodando). E começam as primeiras tentativas de aproximação entre as crianças. Elas falam entre si de coisas do presente e ora se referem ao passado, sobre os materiais que trouxeram, sobre o professor, a sala de aula e a escola, como descreve as seguintes cenas:

Cena 01: Primeiro dia de pesquisa

Contexto: sentadas nas cadeiras aguardando a entrada do professor conversam após o bater do sino. Cinderela olha para trás e inicia.

Cinderela:-Quando bate o sino eles guardam o lanche?

Cinderela- melhor assim né!

Mônica:-Na minha escola não batia sinal.

Cinderela:-Na minha também não, mais agora essa é a sua escola e aqui bate sinal.

Segundos depois...

Cinderela:-Ela também é professora. (erguendo a sobrancelha e acenando com a cabeça para mim)

Cinderela:-Aqui também tem dois professores, só que um é homem, é professor e tem ela, eu já conversei com ela lá fora. (Diz sorrindo para Mônica)

“Mônica” só olha para minha direção e se volta a Cinderela, como quem quer dizer que entendeu minha presença. Seguimos com mais uma cena enfatizando as conversas das crianças entre elas mesmas. Enquanto o professor continua lá fora recebendo as famílias e as crianças.

Cena 02: Dois meninos sentam-se um ao lado do outro e iniciam uma conversa.

Índio:-Você sabe que vamos ter é professor agora?

Dragon Ball:-Sim eu vi ele lá fora.

Índio:-Eu gostei um pouco dele.

Dragon Ball:-Minha mãe disse que ele vai dar um jeito na gente, não vai ser igual na outra escola.

Índio- Qui jeito?

Dragon Ball:-Não sei, foi minha mãe que falou quando me trouxe.

E se viram cada qual para seu lugar, um começa tirando os cadernos e o estojo da mochila, o outro segue o colega.

Essas duas cenas, são acontecimentos que se passam dentro da sala e nos revelam nuances de comparações entre os tempos (passado, presente e futuro) e as escolas (pré-escola e ensino fundamental). As narrativas entre as crianças acontecem logo que se veem e por meio delas percebemos muitos saberes em jogo revelando sentimentos variados. Walter Benjamin (1989) revela que o que há na narrativa de mais excelente, é justamente a possibilidade de descobrir o indivíduo na sua subjetividade, quando ocorre uma releitura íntima de sua forma de ver, descobrir e redescobrir o mundo, caracterizando a descontinuidade de pensamento formal e tradicional da sociedade moderna.

Temos “Cinderela”, que desde o início de sua chegada aborda sua colega, tentando demonstrar segurança e intimidade com a escola, fala de seu conhecimento prévio sobre os professores e quando tem alguma dúvida sobre o funcionamento da escola, ela responde, sem dar chance para alguém responder ou concluir que ela não sabe algo sobre a escola. Ela revela sua insegurança, porém a autoconfiança em seus saberes, naquele momento absoluto para ela, garantirá que se estabeleça como figura de liderança no grupo mais adiante.

O contato inicial estabelecido pelos garotos, também demonstra essa necessidade de saber sobre o novo. Saber o que vai acontecer pode tranquilizar as crianças nesse processo de acolhimento. Percebe-se que em vários momentos as crianças usam o comparativo entre as escolas e elas usam o termo “EMEI” ou “creche”, para se referir a Escola de Educação Infantil que frequentaram anteriormente e o termo “escola nova”, “escola dos grandes” ou somente “escola” para diferenciar o novo lugar onde estudam.

É notável também pela narrativa de “Dragon Ball”, que eles não sabiam que o docente responsável pela turma seria um “professor homem” e a mãe assim que o avistou, já aproveitou o fato para incitar o respeito e o medo na criança, para que siga os padrões estabelecido pela escola para um bom comportamento, mesmo sem o pequeno se dar conta disso explicitamente.

A preocupação com o que diz respeito aos sentimentos de insegurança e medo das novidades da nova etapa são previstas pelos documentos legais assim, como já mencionamos anteriormente e se revela em mais uma cena descrita a seguir, ainda com base nas narrativas entre as crianças.

Cena 03: Contexto:

A maioria das crianças já está dentro da sala de aula. o professor ainda continua do lado de fora. Uma menina chega e se senta na frente de outra colega, se acomoda e logo olha para trás, me

vê com ar de desconfiança e se vira novamente para frente. "Pocahontas" (a menina que se senta atrás) logo chama "Moana" (a menina que se senta na frente), para uma conversa.

Pocahontas: *-Ei, você não estudava lá na EMEI Tempo de Infância?*

Moana: *Só balança a cabeça em sinal positivo.*

Pocahontas: *-Há eu lembro de você, eu também estudava lá na Tempo de Infância.*

Pocahontas: *-E será que aqui a gente vai pintar também igual a gente fazia lá? E será que a gente vai brincar naquele "parcão" que tem lá na frente? (se referindo a um parque grande)*

"Moana", sem dizer nada, só faz um sinal com as mãos, como quem quer dizer "eu também não sei."

É muito comum a ansiedade tomar conta dos pensamentos das crianças em relação aos novos acontecimentos, as referências e os saberes que tem sobre a escola de ensino fundamental, farão diferença nesse processo acolhedor para que elas compreendam melhor o que estão fazendo nesse novo espaço que se configura, pelo que podemos perceber, nas falas, em diversas coisas, menos num espaço convidativo, desafiador, de continuidade. Nesse momento analisamos que o que preconiza o RCNEI (2001), e a DCNEI (2010), em virtude da familiarização das crianças com a escola de ensino fundamental, por meio de visitas, projetos de aproximação, trocas de saberes entre as crianças e os adultos, não aconteceu com a maioria das crianças que frequentam essa turma, pois em todas as cenas apresentadas elas, deixam transparecer sua insegurança e curiosidade sobre os acontecimentos vindouros.

O professor adentra a sala e as crianças estão todas em suas cadeiras, sentadas e olhando atentamente para ele. Ele se apresenta e começa esclarecendo sobre as regras da escola e as regras da sala, sempre enfatizando que a escola não é igual a casa das crianças e que as coisas que eles fazem em casa não poderão fazer na escola, pois a escola é um lugar de regras e disciplina. Apresenta as regras sobre o café da manhã e faz alguns combinados com as crianças. Segue dizendo sobre a rotina da manhã, sobre os materiais que as crianças trouxeram e que parte deles ficarão na escola, restando nas mochilas somente os de uso pessoal.

Durante as explicações ele é ajudado na fala por "Cinderela", que sempre reforça a fala do professor, lhe dando razão e alertando os colegas, por conta própria, sobre as consequências de desobedecer às regras. Ela o faz na intenção de reforçar seu papel de liderança sobre a turma, principalmente sobre as meninas que ela já se comunica desde o momento em que chegou na sala.

O professor faz uma oração e canta com as crianças, logo em seguida pede que as crianças se organizem em duplas que elas escolham um colega para se sentar ao lado. As crianças demonstram muita dificuldade em manusear as cadeiras e mesas para um novo destino e o professor as auxilia.

Os primeiros grupos começam a se formar com essa atividade de agrupamento, com eles novas narrativas surgem. “Cinderela” se senta ao lado de “Moana”, “Pocahontas” e “Mônica” sentam-se juntas, porém atrás da dupla que dialogam na sequência:

Cena 04: Conversa em sala

Cinderela:-O que você está fazendo com ela? dirige-se para “Pocahontas”.

Pocahontas:- Tô sentada ué!

Cinderela: -Você pode, não! Vou pensar se pode fazer parte do meu grupo.

Cinderela:-Eu tô só de olho em você, se você conversar com ela...

Pocahontas:-Porque não posso conversar com ela, ué?

Cinderela:-Porque ela já é minha amiga, e você ainda não é do meu grupo.

Todas só se olham, mas não tem coragem de contrariar “Cinderela”. O professor continua as explicações sobre as regras e convida as crianças para se sentarem na frente da sala no chão, onde ele lê uma história. Faz alguns questionamentos sobre o que poderia ser a história, apresenta o autor, ilustrador, lê em voz alta e faz entonações diferentes com a voz chamando a atenção das crianças para os detalhes, onde a imaginação ganha asas. Para Vygotsky (1999), o desenvolvimento do pensamento lógico das crianças e sua imaginação, andam juntos: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista”.

Ao retornar da história as crianças se sentam em seus lugares e “Pocahontas” então retoma a conversa com “Cinderela”:

Continuação da cena 04

Pocahontas:-Ô “Cinderela”, você já pensou se eu posso entrar no grupinho?

Cinderela:-Já! Você pode entrar! A gente tem que fazer alguma coisa para marcar quem é do grupinho...

Mônica:-Há, lá na minha escola a professora marcava tudo com o nome da gente, eu sei escrever meu nome.

Cinderela:-Isso, então você vai escrever o nome de todo mundo que é do grupinho, pra ninguém querer entrar sem falar comigo.

Então, a partir desse momento, as meninas iniciam um grupo, no qual já haviam compreendido, sem ninguém precisar falar, quem era a líder. Nesse “grupinho”, assim chamado

por elas, começam às relações em busca da compreensão de sentidos para o estar na “escola dos grandes”.

Corsaro, a partir de suas pesquisas sobre as crianças, cultura de pares, em contextos de educação infantil, destaca o papel dos grupos de crianças no processo de socialização infantil como lugar de produção de sentido para o mundo que os rodeia, onde de igual modo partilha de preocupações, angústias e conflitos. Para ele, é por meio das vivências cotidianas da vida, da discussão e resolução dos problemas que os grupos de pares, produzem as culturas de pares infantis. Logo ele define essa cultura como um conjunto de atividades, rotinas, valores produzidos por um grupo de crianças a partir da interação e da brincadeira. (Corsaro, 2011)

Sarmento (2003, p. 14) alude que:

A Cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções são necessárias para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

A partir desse momento as meninas, começam a movimentação para a escrita dos nomes do grupinho. "Mônica" começa a escrita pelo seu nome na primeira folha do caderno, logo abaixo pergunta para “Cinderela” como escreve o nome dela e a colega escreve num papel e lhe entrega para que ela escreva também, assim ela faz com as demais componentes do grupinho e da sua maneira copia o nome das colegas dando vida a lista do grupinho. Foi também a primeira manifestação da cultura escrita entre as crianças.

Esse movimento acontece enquanto o professor acompanha os meninos ao banheiro e logo em seguida as meninas também vão. Toca o sinal para o lanche e todos acompanham o professor e retornam para a sala onde lancham e em seguida saem para a recreação.

Esse, sem dúvidas foi um momento muito esperado pelas crianças, enquanto alguns brincavam, outros apenas timidamente davam alguns passos e as primeiras entrevistas narrativas aconteceram.

Essa entrevista foi o primeiro contato direto entre a pesquisadora e as crianças, na sala de aulas, elas apenas olhavam e sorriam, mas no momento do recreio estavam lá, lado a lado. Somente um menino não saiu para correr com os demais, “Bombeiro” ficou sentado ao meu lado na mureta ao lado de fora da sala e a conversa deu dessa maneira:

As primeiras memórias

Iniciei a conversa perguntando o nome da criança e se ela não iria brincar. Logo o garoto se apresentou como “Bombeiro” e disse que não conhecia ninguém na escola, por isso não iria brincar. O menino continua dizendo que já frequentou outra escola e enfatiza: “Lá era muito legal, eu brincava e tinha um monte de amigos.”

Eu insisto: o que mais?

Ele continua entusiasmado dizendo que tinha lanche e havia duas professoras que davam aula na sala e na hora do recreio eles brincavam e corriam muito. Finaliza dizendo: “Lá tinha bola pra jogar, mas aqui também é legal porque é escola de gente grande.”

As memórias brincantes

Ainda sentado com “Bombeiro”, “Dragon Ball” chega e se senta ao nosso lado como quem quer entrar na conversa. Eu inicio perguntando sobre sua experiência escolar, o garoto logo diz que já havia estudado e logo aponta vários colegas que correm no pátio, que haviam sido seus colegas de turma. “Bombeiro” logo pergunta como era a escola do amigo e ele rapidamente nos explica.

Dragon Ball: *-Era legal lá, tinha bola, pra gente brincar, parquinho de areia, casinha, carrinho e balanço pra balançar, escorregador e a gente fazia um monte de coisa legal lá. A gente corria, tinha banho de mangueira, pintava, brincava, e fazia tarefa.*

Pesquisadora: *-Pedi para que me explicasse sobre a tarefa.*

Dragon Ball: *-Eu adoro fazer tarefa e aqui minha mãe disse que eu vou fazer muito mais. Ela disse que aqui eu vou escrever mais, pintar mais, desenhar, mas, eu adoro desenhar.*

E quando questiono se está gostando da escola, logo responde.

Dragon Ball: *-Sim, eu tô adorando essa escola. Porque aqui a gente tem caderno grande e os lápis novinhos pra pintar e desenhar e fazer tarefa pra gente aprender mais sobre as coisas. Aqui eu vou aprender muito mais.*

As crianças são abordadas sobre a mesma ótica e as conversas evoluem à medida que as crianças vão permitindo e se interessando em participar da conversa. Pode-se perceber que ao buscar pelos motivos que as crianças gostavam da escola de educação infantil as duas se reportaram primeiramente pelas oportunidades que tinham de brincar.

A brincadeira, o brincar pode ser traduzido como uma das mais evidentes formas de linguagem do protagonismo infantil, principalmente no que tange a cultura infantil. A forma de criação mais autônoma, potente e criativa das crianças segundo Corsaro. (1993, 2002, 2003)

Hadad (2013, p. 21) corrobora afirmando que “[...] a brincadeira é um espaço de experimentação, permite o desenvolvimento de competências absolutamente importantes que não são contempladas pelo mundo escolar tradicional”.

A brincadeira, igualmente as interações, nessa fase, é o eixo central do currículo da educação infantil. Juntos se traduzem em experiências a partir das brincadeiras que passam a compor os sentidos do mundo para as crianças. Acreditamos que ao brincar, as crianças têm experiências ricas e únicas, que transcendem o campo empírico, podendo refletir sobre seus conflitos, mudando inclusive seu ponto de vista. Essa ideia é difundida pelo pensamento Deweyano esclarecendo que:

as experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação. A verdadeira experiência está na combinação “‘daquilo que as coisas nos fazem’ modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embarcando a outros e ‘daquilo que nelas podemos fazer’, produzindo-lhes novas mudanças” (Dewey, 1959b, p.299)

Quando o espaço ou os adultos não garantem a promoção de situações de brincadeiras para que as crianças possam se expressar, pensar, resolver conflitos, suas habilidades em lidar com os problemas cotidianos fica limitada, ocasionando prejuízos posteriores a sua formação. De acordo com Coelho (2016):

Os impactos das vivências pré-escolares podem promover ou atrapalhar o desenvolvimento de determinadas habilidades para as demais etapas. Assim, os adultos devem criar oportunidades de expandir o brincar iniciado pela criança, tanto quanto iniciar trabalho em grupos, pois ambas as situações se mostraram importantes veículos de promoção da aprendizagem.

Um segundo ponto de observação que destacamos em uma das narrativas é a revelação da concepção das famílias, representada pela figura da mãe, sobre a escola de educação infantil e a escola de ensino fundamental. Durante muito tempo a escola infantil foi vista como assistencialista e compensatória, porém há uma luta histórica para que a sociedade compreenda a importância da escola da infância no processo de ensino aprendizagem.

Dahlberg; Moss; Pence (2003, p.92) ressaltam que a escola infantil “é entendida como um meio de intervenção social, capaz de proteger a sociedade dos efeitos da pobreza, da desigualdade, da insegurança e da marginalização”. Concordamos com o pensamento, ainda desses autores, ao dizerem que a relação entre escola infantil e família deveria contribuir para uma imagem da profissão relacionada a de construtora de conhecimento e cultura.

No relato de "Dragon Ball", a ênfase da mãe se refere a quantidade de atividades que a criança terá nessa nova escola, atribuindo assim a esse novo período a importância de realizar

muitas atividades para que a aprendizagem seja efetiva. As famílias já têm um conhecimento comum sobre as atividades que a criança fará no primeiro ano, e associa diretamente a leitura e escrita, diferenciando das atividades que a escola infantil proporcionava outrora. O que sempre se ouviu dizer é que na creche as crianças só brincam e quando chegam na escola é que realmente aprendem o que importa, ler e escrever.

Esse pensamento é histórico e aos poucos vem se desvencilhando da cultura adulta. Essa mudança deve-se ao fato de que aos poucos as escolas infantis vêm ganhando espaço para mostrar a importância do trabalho que realiza e da potência que as experiências vividas pelas crianças mudam e transformam suas ações e pensamentos.

A participação das famílias no cotidiano do interior das escolas infantis também ajuda na compreensão desse processo. Quando a escola e a família, compreendem que formam um tripé de aprendizagem juntamente com a criança, as interações, o cuidado e aprendizagem são mais efetivas e significativas para todos. Conforme Gandini; Edwards (2002), o ponto central é a construção de uma harmonia por parte dos adultos (pais e educadores), conscientes de que ambos têm responsabilidades diferentes em relação às crianças.

A ideia de que os serviços educacionais para a primeira infância tenham como interlocutores não só as crianças, mas também os pais, fortalece nossa ideia de que a creche precisa estabelecer mecanismos conscientes e consistentes de interação. Pois se a própria instituição não mostrar o que produz, não falar sobre o que faz, não evidenciar o desenvolvimento de cada criança, não conduzir crianças e pais no processo de aprender e não orientar as famílias com a intenção de se tornarem melhores pais e conhecedores da infância, a creche continuará sendo um simples lugar para ficar. (CASANOVA, 2015)

A partir desse contato, todos compreendem o que acontece nos distintos ambientes, afinal nas palavras de Bernardin, (2003, p. 46) a família desempenha um papel fundamental na socialização da criança, pois é o lugar onde se constrói a relação inicial com a escola e com o saber.

Essa relação sem dúvida é essencial “nas”, “entre” e “durante” as etapas. Uma possível ação de fortalecimento, essa relação se configura em transparência e cumplicidade entre a tríade. Quando há um envolvimento e uma relação considerada de convivência diária ou frequente entre as partes envolvidas há também o reconhecimento dos papéis de cada uma no processo de desenvolvimento infantil. Bernardin, defende a ação esclarecendo que:

O encontro com as famílias possibilita o conhecimento e também o *reconhecimento* de ambas as partes: reconhecimento do papel dos pais na escolaridade, assim como da legitimidade de suas expectativas e projeções [...], reconhecimento em retorno das demandas do professor. Essas permutas ajudam a delimitar os papéis e as expectativas respectivas, aumentando assim as referências distintivas para a criança. (BERNARDIN, 2003, p.47)

É importante perceber na fala de “Dragon Ball”, a empolgação e entusiasmo quando se refere a nova possibilidade de experiências que acontecerão na escola. A criança espera aprimorar e desenvolver mais as habilidades que já possui. Ele realmente é detentor de um talento diferenciado em relação ao desenho, possui técnicas próprias para realizar seus desenhos e gosta bastante de copiar caricaturas. Em diversos momentos dentro da sala de aula enquanto o professor dava explicações, “Dragon Ball” traçava vários desenhos livres e de personagens dos desenhos animados. A expressão artística sem dúvidas, na vida dessa criança é o grande diferencial de aprendizagem, considerando o desenho uma linguagem sensível, no qual o traço, gesto e movimento conjugam-se no ritmo próprio de cada criança. Para Luquet (1969), filósofo francês, a criança desenha aquilo que sabe, sobre o que vê.

O fato de possuir materiais novos também foi propulsor de ânimo e engajamento por parte do menino, que em outro momento compartilhou seus pertences com o colega dentro da sala de aula. Esse fato ocorreu com várias crianças que, apesar de frequentarem uma escola num bairro carente da cidade, a maioria das famílias aceitou as sugestões da escola referente a listagem de materiais e já nos primeiros dias de aula entregavam ao professor.

Acompanhemos a seguir relatos ainda mais detalhados dos sentimentos das crianças em relação à nova escola, essas entrevistas foram concedidas ainda na primeira semana de aula, quando as crianças ainda estavam se acostumando e descobrindo novidades referentes ao novo espaço.

6.3 Estabelecendo mais relações

Os momentos mais oportunos para as entrevistas eram os momentos do recreio. Embora dentro da sala as crianças já se aproximavam, conversavam, riam, trocavam olhares, desde o primeiro dia que eu estava com elas, a hora do recreio era o lugar onde estabeleciam relações mais próximas.

Me reportei a “Cinderela” com a mesma intenção, saber sobre o que a menina estava achando da nova escola. Na oportunidade já conversamos sobre a escola que ela havia frequentado anteriormente no intuito de saber qual fator diferencial atribuído pela menina às duas escolas. Ela é uma menina desinibida e esperta, articula bem as ideias e sabe se expressar.

Quando os espaços são convidativos

“Cinderela” diz que não gostava muito de sua escola dando motivos e fazendo comparações entre as duas escolas frequentadas. - “Eu não gostava, porque não tinha brinquedo, tinha só uma areia e um campo de futebol, não era igual aqui. Aqui tem parquinho lá na frente, lá no fundo, a gente

vai brincar no parquinho. Aqui é grande lá também era, mas aqui é mais legal, tem espaço pra correr e brincar”.

Pesquisadora: *-Me conte sobre as brincadeiras que você gosta.*

Cinderela: *-Eu gosto dessas brincadeiras que tem no recreio daqui, lá não tinha recreio pra gente brincar, só que lá a gente não comia na sala, tinha refeitório e todo mundo comia junto lá, aqui a gente tem que comer na sala e fica aquele cheirão de comida depois há, há, há, há.*

E sai correndo puxada pelo braço por uma colega, dando risada.

A menina apresenta elementos que caracterizam as escolas, diferenciando-as pelo espaço oferecido principalmente no quesito brincadeira, ela traz à tona suas preferências pela diversão. Ela se refere às opções durante o recreio para brincar como “*essas brincadeiras*”, aprovando a ação, assim, como reprova a condição escolhida momentaneamente pelo professor para realizar a alimentação, dando inclusive uma justificativa oriunda de suas experiências de vida anteriores na outra escola. Sua fala o tempo todo é alegre e ela brinca e sorri muito com as novas colegas que fez na sala.

Outra menina que se aproximou durante o intervalo foi “Bella” ela sempre está por perto, é linda, com um sorriso contagiante. Nesse dia ela se achegou para me contar e mostrar que caiu de bicicleta, olhei seus machucados e no ensejo iniciei uma conversa.

As indagações também foram sobre sua visão dessa nova escola, ela já tem uma fala mais institucionalizada, reflexo da escola de onde veio, que tem uma educação infantil mais voltada para a pré-alfabetização.

As crianças são feitas de sentidos e linguagens

Pesquisadora: *-Me conte algo sobre a escola.*

Bela: *-Há, eu tô gostando mais ou menos, gosto mais das tarefas de pintar e menos de escrever!*

Pesquisadora: *-Por quê?*

Bella: *-Porque é chato ficar escrevendo e a minha irmã também não gosta de escrever, aí eu também não gosto.*

E faz uma carinha de tristeza. Ao ser questionada sobre a importância de fazer as tarefas e escrever ela atribui à escrita ao crescimento e ao conhecimento que essa ação traz para quem é e quer ser grande.

Quando bate o sino e a menina sai correndo para ir ao banheiro.

Em suas palavras sobre a escola, “Bella” não se demonstra muito satisfeita, não mencionou diretamente a escola que estudava, porém sua fala é baseada em ações que a menina já realizou e

tem uma opinião formada sobre suas preferências. Ela também relata outro ponto interessante que é a referência que tem sobre a irmã e como isso influencia na formação e em sua decisão.

Bernardin (2003), relata que a família transmite para a criança os valores culturais e a concepção que ela tem sobre a educação e sobre a escola, assim como a importância de saber ler e escrever. Muitas famílias, principalmente as de classe baixa, atribuem a utilidade do ensino da leitura e escrita, somente como requisito para conseguirem um emprego, mesmo que braçal, uma formação técnica, para que os filhos no futuro não fiquem desempregados, como acontece com a maioria das famílias.

A menina, ao narrar sua experiência familiar deixa claro sua crença na importância da escrita por dois motivos, primeiramente é um sinal de crescimento, de pertencimento ao mundo dos adultos e pela conquista adquirida, e em segundo lugar ela sabe que a escrita está relacionada ao conhecimento, embora não saiba distinguir a dimensão dessa conquista.

A defesa de Bernardin (2003), se dá a partir de que a leitura e a escrita sejam para além da escolarização, se configure como um processo de emancipação do sujeito. Que é capaz de pensar, criar e recriar novas maneiras de ver e viver no e com o mundo, além de ser uma garantia de independência cidadã e humana.

6.4 O famoso “grupinho” e as brincadeiras que se configuraram a partir desse movimento.

Muitas descobertas realizadas nessa pesquisa, uma delas, foi a riqueza encontrada entre a ação de ouvir as crianças, suas conversas e perceber a potencialidade em seus pensamentos e planejamentos de ações para as brincadeiras e jogos. Na caminhada com as crianças da educação infantil essas brincadeiras aconteciam com intencionalidade no planejamento, as crianças por si só também brincavam, mais essa intensidade e me atrevo a dizer, “necessidade” de brincar, ficou muito clara durante a observação nas narrativas das crianças. A capacidade que elas demonstravam em criar, inventar, planejar e executar as brincadeiras era espantosa.

A impressão que tomou conta de mim, foi de estar vendo a poesia de Malaguzzi, “As cem linguagens da criança” se materializar bem na minha frente. Era como se os corpos das crianças estivessem separados das cabeças. A maioria das vezes os corpos estáticos nas cadeiras e as cabeças desenvolvendo as mais de cem linguagens. As boquinhas não paravam, só quando eram repreendidas pelo professor para tal. Os corpos virados para frente enquanto copiavam o cabeçalho ou faziam uma “tarefa”, pois quando terminavam se viravam para dar continuidade a brincadeira. Os materiais escolares eram colheres, garfos, pentes, batons, brincos, caneta da diretora entre outras

tantas, o quanto podiam imaginar. Os jogos simbólicos ganhavam lugar à medida que os dias iam passando e as relações entre as crianças se estreitando.

Sabemos que os jogos simbólicos acontecem na vida do ser humano desde muito pequenos e ao longo da vida vão se aprimorando, pois bem, as meninas do “grupinho”, o tempo todo fantasiavam, planejavam e brincavam de algo, sempre fazendo do lugar onde estavam diversos outros lugares entre uma “tarefa” e outra.

Depois do segundo dia as meninas já conversavam comigo e perto de mim sem nenhuma vergonha ou coisa parecida, elas me chamavam de “prof.” também e sempre me pediam auxílio para a execução e reforço da explicação do professor, pois algumas dela diziam ter medo de perguntar para o “prof.” e ele brigar. O professor sempre alertava as crianças dizendo que prestassem atenção nas atividades, e sempre ajudava as crianças que o procuravam.

Em uma das atividades, as meninas estavam sentadas juntas (o que acontecia já com menos frequência) e a conversa do grupinho ressurgiu, aproveitando o enredo, quis saber mais sobre esse movimento, enquanto elas faziam a tarefa e pedi mais esclarecimentos.

Lideranças

Cinderela: -Há, deixa que eu respondo. É um grupo que a gente fez e nele a gente só brinca.

Mônica: -A gente brinca de tudo.

Cinderela: -Do que a gente escolher. É mais só com quem é do grupinho!

Mônica: -Ela que criou o grupinho. (apontando para Cinderela)

Cinderela: -Sim, porque eu sou a líder. Eu tinha um grupinho lá na minha outra escola. Professor, que horas a gente vai pro parque?

A liderança de “Cinderela” que antes era suspeita a todas as outras meninas, a partir daquela fala estava declarada, ela se autodenominou líder do “grupinho”. Era ela também que *a priori* organizava as atividades e regras do movimento, ao menos no início. Vemos nesse trecho da entrevista a forte tomada de decisão e liderança da “Cinderela”, ela se mostrava uma menina forte e decidida e resgatou uma brincadeira que trouxe consigo da escola anterior. Resgatar brincadeiras e costumes, é muito comum e faz parte das vivências infantis.

Clandinin e Connelly (2015), remetem a esse movimento num espaço tridimensional presente nas narrativas. As crianças situam lugares, tempos e condições sociais, quando compõem suas histórias presentes, as experiências que carregam em si, dão sentido às suas ações. “Cinderela” ao propor a criação do “grupinho”, já havia experimentado essa situação em outro momento da

vida, em outro lugar, com outras pessoas e trouxe como proposição de continuidade de sua escola anterior, para que quem sabe se sentisse acolhida no presente pela nova escola, num novo lugar e pelo novo grupo de amigas.

O “grupinho” era formado por quatro meninas, porém quando o restante das meninas da turma percebeu sua existência na sala, uma a uma foram chegando, se aproximando e perguntando se podiam entrar no grupo. Quando questionavam “Mônica”, ela respondia: *“há... tem que perguntar pra “Cinderela”*. A amiga quase nunca permitia a entrada de novas integrantes, até que foi advertida por “Mônica”, a partir desse fato, ela começou a ceder participação para algumas colegas.

Uma colega de classe, “Bela”, sempre chegava na classe ia direto conversar com as meninas pedindo se podia entrar no grupinho, porém o pedido era sempre negado. Eu ainda não havia percebido o real motivo da negação. Dado momento, “Cinderela” a pedido da colega “Mônica” aceitou “Bela”, a menina ficou eufórica, porém “Cinderela”, não hesitou em salientar quem era a líder.

“Bela” então, começou a conversar e rir com as meninas, trocar materiais, pedir ajuda nas tarefas, andando pra lá e pra cá, já que as carteiras estavam todas enfileiradas e as crianças já não se sentavam mais juntas, pois o professor alegou que faziam muitas bagunças, não sabendo trabalhar em grupo. Essa andança toda não agradou a “Cinderela”, pois percebeu que a colega começara a se destacar e ganhar a confiança das outras meninas, e foi a passagem mais rápida de alguém no “grupinho”. Na hora do recreio “Bela” não pertencia mais ao grupinho, com a justificativa que ela era muito bagunceira e que as bagunceiras não faziam parte do grupinho.

A ação da colega incomodou “Cinderela”, justamente pela aproximação que as duas tinham em relação ao perfil de liderança, ao se sentir ameaçada, “Cinderela” tratou logo de manter a colega longe de sua zona de conforto, de sua liderança, onde ela exercia seu papel de líder e era respeitada pelas demais colegas. Mais “Bela”, não desistiria facilmente e agora já contava com o apoio das colegas.

A cena a seguir trata-se de um momento de brincadeira, dentro da sala de aula, encenado pelas meninas do grupinho, num jogo simbólico que acontecia diariamente na sala durante as tarefas. Sentam-se uma na frente da outra em duas filas, quatro colegas inicialmente e depois mais uma é inserida na cena. As meninas conversam entre si e sempre respeitam a hierarquia dos cargos na brincadeira. A diretora e a coordenadora, enquanto fazem as tarefas passadas pelo professor, dizem que estão fazendo os documentos da escola e são as primeiras a terminar. A professora, vira-se a quase todo momento para trás para auxiliar a aluna nas tarefas. Quando chego perto começo a conversa:

Cena 6:

Cinderela: -*Nós vamos brincar de diretora, coordenadora, professora e aluna. (Apontando para cada uma das meninas e seus respectivos cargos). Eu sou a diretora.*

Mônica: -*Eu sou a coordenadora.*

Cinderela: -*Sim, eu sou a diretora, você (Mônica) é a coordenadora, você (Pocahontas) é a professora e você (Moana) é a aluna.*

Pesquisadora: -*Me explica como é ser a diretora.*

Cinderela: -*É muito legal, e ninguém quer ser. Você quer ser Mônica a diretora? Oferece o cargo para a colega virando-se para trás.*

Mônica: -*Não, eu não. Dá muito trabalho, toda hora tem gente vindo perguntar as coisas.*

Cinderela: -*Ah, não é difícil não. É só ficar sentada de boa, tomando um cafezinho.*

A aluna termina a atividade e depois de terem passado pela professora, todas levam para o professor corrigir.

As meninas vão todas juntas beber água e ao banheiro, quando retornam “Cinderela”, propõe outra brincadeira “mamãe e filhinha”, onde ela era a mamãe e as demais suas filhinhas. “Mônica” se nega e continua a brincadeira de escolinha e após o professor ter dado outra tarefa a menina passa em todas as cadeiras dando a explicação de como proceder. As meninas brincam o tempo todo entre os intervalos e durante as tarefas. Hora ou outra a pergunta é sempre a mesma: - Que horas iremos ao parquinho?

De acordo com Winnicott (1981), o jogo tem um lugar essencial na gênese da relação com a cultura. Graças a ele, a criança pequena pode administrar a frustração do desmame e aliviar a tensão suscitada pela correlação da realidade interna e da realidade externa. Na realidade psíquica, “a experiência cultural começa com um modo de vida criativo que se manifesta primeiramente no jogo”.

Nas pesquisas de Kishimoto (1998), ela esclarece que o jogo é significativo para as crianças quando elas, longe do controle do adulto, criam possibilidades para brincar.

As cenas de brincadeiras e jogos simbólicos são frequentes na turma entre as crianças durante a aula. Essa vivência está muito ativa e presente na vida das crianças. Mello (2005), salienta que o brincar não irá desaparecer de uma hora para outra. Enquanto o professor propõe inúmeras atividades manuais para as crianças e faz diagnósticos com elas para saber o que as crianças já sabem sobre as letras, os números, noção de espaços e tamanhos etc., elas querem brincar e brincar.

É importante lembrar que a passagem do brincar ao estudar como atividade por meio da qual a criança mais aprende não acontece num passe de mágica, de um momento para outro. Ao contrário, é um processo por meio do qual, aos poucos, a criança vai deixando de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo a forma explícita de sua relação com o mundo. (MELLO, 2005, p.39)

Não seria o caso de começar então pelas brincadeiras? Ou de considerar o que Goodson nos propõe ao apresentar um currículo narrativo como forma de trabalho dando voz aos anseios das crianças? Trabalhar a partir das narrativas e vivências que as crianças trazem consigo das escolas que frequentaram? Um desafio sim, mas que poderia ser valioso e muito significativo para o processo de aprendizagem das meninas e meninos que enfrentam o desafio de estar nas turmas do ensino fundamental. É nítido que o espaço do brincar cada vez mais vai perdendo lugar e dando espaço às atividades e livros didáticos do ensino fundamental.

Escolhemos um momento, entre vários, que nos permite considerar o conhecimento e as experiências das crianças para uma possível aula a ser realizada. Nessa cena o professor oferece massinhas as crianças que sentadas em dupla devem modelar primeiramente o que ele pede, cinco bolinhas, e na sequência podem brincar livremente. Já modelando:

Cena 7

Dragon Ball: *-Ah, lá na outra escola era mais legal, a professora fazia a massinha com a gente!*

Índio *-É mesmo! A minha também fazia!*

Dragon Ball *-Era muito mais legal!*

O professor as responde dizendo que numa próxima oportunidade farão a atividade sugerida. Diante dos comentários percebemos que as crianças a todo momento buscam em sua trajetória, fatos que as ajudem a compreender a nova situação e aceitar ou não o que lhes é proposto, tendo assim um posicionamento sobre as atividades, sobre a postura do professor e inclusive sobre a vida, afinal é de um grupo social atuante e presente na sociedade que estamos falando.

As crianças dão pistas sobre o que fazer, o que gostam e como querem aprender. Experimentar as coisas, vivenciar o fazer, pegar, tocar, cheirar, sentir, amassar, contar, fazer receitas, explorar os materiais que utilizam para fazer a massinha pode ser uma experiência que transforma e significa a contagem da quantidade “cinco”, com mais intensidade do que modelar cinco bolinhas fora de um contexto significativo. Esse seria um bom exemplo de continuidade entre as etapas e de fortalecimento entre elas.

As massinhas foram dadas às crianças para que as levassem para casa, porém muitas crianças guardaram dentro da mochila e quando tinham uma oportunidade brincavam no intervalo de uma “tarefa” ou outra. Usavam a imaginação para criar personagens, com lápis e borrachas, também faziam pequenas bolinhas e brincavam de jogar uns nos outros. Essas cenas eram

corriqueiras e tão cheias de linguagens que era impossível não as trazer a público de maneira poética.

Logo abaixo, exponho pensamentos que ousei tornar escritos, ainda em dias de pesquisa, inspirada nas brincadeiras e jogos simbólicos que ocorriam dentro da sala de aula escondido, enquanto o professor explicava as atividades, esperava que as crianças finalizassem as mesmas, conversava com os pais na porta, enfim, em todos os momentos que as crianças percebiam uma boa possibilidade para brincar, não deixavam passar e assim faziam. Chamamos de:

“O ano que primeiro esconde”

*O casaco de frio, na cabeça virou barraca;
No salão das meninas, é só batom e gente penteada;
O giz de cera, na barba é navalha afiada;
A massinha passa de mesa em mesa;
Até ser levada para casa.*

*Bora desenhar no caderno de tarefas?
É só apontar o lápis e começar;
Tanto fazem que conseguem;
Uma caricatura projetar.*

*Um menino arruma os lápis no estojo;
Outra menina desenha letras no caderno;
Alguns folheiam os livros;
Outros tantos brincam com a régua.*

*O outro imita o professor e todo mundo ri sem parar;
A folia está feita!
É só “ele” descuidar...
Que a criançada brinca, brinca sem parar!*

*Parar não dá! Como parar algo que faz sonhar?
O sonho de brincar, só de lá, do ato de sonhar,
Nunca vai cessar.*

*Dentre tantos direitos conquistados;
O brincar tem ficado em segundo lugar;
Só se esquecem os “entendidos”,
Que a maneira mais importante de aprender...
É quando pode se realizar através do brincar.*

Já dizia Drummond, em seus versos, que “brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-las.” O que encontramos ao analisar os documentos oficiais, como o PPP da escola, e a DRC Municipal, é bem diferente da prática observada, pois existe um distanciamento considerável nos processos de continuidade entre as etapas, principalmente no que tange a ludicidade e as brincadeiras como elemento de aprendizagem no cotidiano das crianças.

As crianças pedem diariamente para brincar, mas essa prática é realizada com horário específico e dia marcado para acontecer. Durante os meses de acompanhamento da pesquisa, as crianças foram duas vezes no parque de areia que fica na frente da escola e uma vez o professor levou-as ao campo de futebol. Alguns dias destinados ao parque que é toda sexta-feira depois do almoço, das 10:00 às 10:40, choveu impedindo as crianças de ir e devido a execução das atividades em sala, não deu tempo de ir.

Fica claro também a divergência nos Documentos de instância Federal, que coloca o brincar como manifestação cultural, como uma maneira de ser e estar no mundo, uma das linguagens mais importantes da infância, como segue:

Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica. O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (Brasil, 2006, p.9)

Essa citação compõe uma coletânea de textos maravilhosos que servem de base teórica para a implementação do ensino fundamental de nove anos, porém pouco conhecido pelos envolvidos no processo. Ele traz clara a concepção de brincadeira que deve continuar acontecendo nos anos iniciais e traz reflexões sobre o desafio de pensar a infância para além da educação infantil e sim considerá-la no dia a dia da sala de aula.

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. (BRASIL, 2006, p.30)

6.5 As inseguranças e rejeições a escola nem sempre aparecem no primeiro dia

É comum as crianças se sentirem inseguras e perdidas, por tanto é fundamental que o professor tenha muita paciência e atenção aos sinais que ela tenta enviar, mesmo aquelas mais tímidas e quietas, pois esse silêncio pode ser sua maneira de chamar a atenção e dizer “estou aqui” ou “não entendo”. Bernardin, (2003, p.42) nos alerta que “no início do ano letivo, muitas crianças são dependentes dos adultos que solicitam a repetição da instrução, temem enganar-se. Tentam, assim, reduzir seu sentimento de insegurança”, que pode também surgir por vários outros motivos e inclusive depois de alguns dias frequentando a escola de ensino fundamental.

Uma garotinha da turma, “Moana”, apresentou muita resistência ao frequentar a turma esse ano. Nos primeiros dias de aula, tudo ocorreu de forma normal, porém ao passar dos dias, a menina começou a ter reações adversas ao chegar na porta da sala e constantemente a menina chorava e se negava a entrar na sala.

Sua mãe a trazia diariamente à escola e conversava sempre que possível com o professor. Um dia, vendo minha presença diária na turma, a mãe me chamou e pediu para conversar um minuto. A mãe então começou a me indagar sobre o comportamento repentino da filha e se eu ficava o tempo todo dentro da sala com as crianças, se via tudo o que acontecia, com quem as crianças iam ao banheiro, com quem ficavam na hora do recreio.

Logo percebi a preocupação da mãe em relação a filha e ao fato de se ter um professor homem dentro da turma, ela mais que depressa justificou sua preocupação e disse que ficava mais tranquila ao saber que eu estava lá frequentemente. Respondi diretamente às perguntas da mãe, relembro-a por qual motivo eu estava ali e a encorajei a conversar sinceramente com o professor e lhe dizer o que estava sentindo como mãe. Ela o fez, dizendo inclusive ao professor que ao indagar a menina sobre os motivos pelos quais que não queria ir à escola, a menina respondia que tinha medo do professor.

Era uma menina muito quietinha, fazia parte do “grupinho” e por ser muito querida com as colegas, todas queriam brincar com ela. “Moana”, quase não falava nas aulas, fazia suas “atividades” com capricho e esmero. Desde o dia da conversa da mãe com o professor, ele pedia que ela se sentasse ao meu lado, pois percebeu que ela se sentia segura e não chorava. Ele também conversava com ela, explicando que às vezes era necessário falar mais alto com os meninos, pois eram muito bagunceiros e queria falar mais alto que o próprio professor. A conversa terminava com um cafuné na cabeça e um pedido de abraço, que sempre era correspondido.

Houve várias tentativas de conversa com a menina, como possível investigação sobre os motivos do choro, porém ela só respondia acenando a cabeça negativa ou positivamente, às vezes

conversava com as meninas do seu grupo e quando conseguimos um início de conversa, as aulas foram interrompidas, por conta da pandemia.

A presença do professor dividia opiniões das famílias. Embora, uma mãe se manifestou em relação a sua preocupação a profissão docente ser exercida por um homem, muitas famílias poderiam ter o mesmo pensamento e não externar para a escola sua angústia. Enquanto um relato de uma das mães foi satisfatório e despreocupado em relação à disciplina do filho, a outra mãe se opunha à presença masculina lecionando para sua filha.

A narrativa do professor, foi tranquila referente a essa situação, pois como não era a primeira vez que o fato ocorria, ele não se preocupava muito com o pensamento e preconceito dos pais, porém, mantinha a postura de facilitador e articulador com as famílias em relação a frequência das crianças e a continuidade nas aulas.

Alguns meninos se sentiam muito motivados com a presença do professor:

Certo garoto, “Capitão América” que houve um pedaço da conversa enquanto entra para a sala de aula, assim que eu entro e me acomodo ele se aproxima e diz que sabe por que “Moana” não quer entrar na sala.

Os olhares atentos dos colegas

Pesquisadora: *Me conta o que você sabe sobre isso.*

Capitão América: *Ah eu sei que ela não quer entrar porque ele é professor homem, lá na minha escola em Minas eu também já tive um professor que era homem, junto com uma professora que era mulher e a minha amiga também não gostava de estudar com ele, só com a professora que era mulher. Ela sempre chorava e ia no colo da minha professora mulher.*

Pesquisadora: *Me diz como era ter um professor homem.*

Capitão América: *Era muito legal, porque ele dava cambalhota com a gente e ajudava a subir na árvore que tinha na escola, quando a gente ia pro parquinho ele também jogava bola e a professora ficava brincando de bonequinha com as meninas. Ele era muito mais legal.*

Pesquisadora: *O que acha de ter de novo nessa escola um professor homem.*

Capitão América: *Eu acho que ele é legal, ele é brincalhão e divertido, ele só não jogou bola ainda com a gente.*

Capitão América já havia tido uma experiência interessante com os dois professores juntos, homem e mulher e vivenciado as dificuldades e prazeres que ambos podem proporcionar em suas especificidades. Embora o garoto tenha se referido aos dois como professores, acredita-se que um deles seja auxiliar ou estagiário, pois no Brasil ainda é muito difícil a política pública que conceda

a educação infantil ter dois pedagogos em turmas de educação infantil, embora saibamos que é o recomendado.

A experiência serviu de base para o garoto saber como são as duas realidades, ter mulher e homem como facilitador de aprendizagem, além da questão pedagógica existem também a vivência de mundo de ambos, na qual a mulher geralmente, não em vias de regras, vai brincar e se afeiçoar com brincadeiras de meninas e homens com brincadeiras masculinas. Como o garoto relata com até certo ar de risada quando se refere a professora que ficava "brincando de bonequinha com as meninas" e se sentia todo orgulhoso quando se referia do professor que ia jogar bola com os meninos, tamanha a importância e referência que ele cita no final que o professor era legal, porém ainda não tinha ia jogar bola com os meninos.

As brincadeiras são experiências muito importantes e significativas para as crianças nessa fase, além dos inúmeros benefícios que estão atrelados ao desenvolvimento social, motor e cognitivo dos pequenos. As crianças, geralmente, criam e guardam as suas memórias para mais tarde recordarem, revisitaram e narrarem como fez Capitão América nesse episódio.

Sobre ser professor podemos destacar que no Brasil, de acordo com os dados da EBC^{5***} - Empresa Brasil de Comunicação, em uma matéria publicada em 2018, 30% dos professores do Brasil são homens, sendo o grande contingente dedicado às mulheres.

É preciso abrir uma discussão em relação a essa questão, pois, o cenário educacional brasileiro vem sofrendo modificações ao longo do tempo. Inicialmente no Brasil a educação era dedicada aos homens mestres, onde exerciam um papel de cunho religioso. Louro (1997) descreve as características dos mestres sendo,

Modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas. (LOURO, 1997, p. 92-93)

Ao passar dos anos com as mudanças oriundas da Revolução Industrial, onde se amplia o campo de trabalho dos homens, o trabalho de docência passou a ser dedicado às mulheres e perdurou exclusivamente a elas durante um bom tempo, haja visto que a educação de crianças pequenas estava diretamente ligada aos afazeres domésticos e a esfera reprodutiva, daí tal ligação, causando a separação sexual do trabalho.

Buscando a gênese da divisão sexual do trabalho, Hirata & Kergoat (2007) consideram que,

5

***Fonte://[agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/brasil-tem-mais-de-25-milhoesdeprofessores#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20professores%20no,\(Inep\)%20referentes%20a%202017](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/brasil-tem-mais-de-25-milhoesdeprofessores#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20professores%20no,(Inep)%20referentes%20a%202017)

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) (HIRATA & KERGOAT, 2007, p. 599).

Embora a presença feminina seja marcante na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, alguns autores defendem a presença masculina como parâmetro e referência na educação das crianças desde os anos iniciais. Essa também foi uma preocupação demonstrada, após a segunda guerra mundial, Saparolli (1997), discute na perspectiva de que a figura masculina traz benefícios à vida escolar das crianças.

A tematização da ausência de homens enquanto professores não é nova. Logo depois da segunda guerra mundial, uma primeira onda de preocupações como o impacto (negativo) do universo feminino na vida dos meninos escolares. Entre o final dos anos 50 e início dos 70, atribui-se o desajuste escolar de meninos à ausência de homens na função docente. (SAPAROLLI, 1997, p. 33).

A discussão ganha ênfase ao longo dos anos com as questões das representações sociais, pois a docência, tanto na educação infantil quanto nos primeiros anos do ensino fundamental tornou-se muito comum entre as mulheres, sendo absorvida pela sociedade, é muito escassa entre os homens, logo, isso os afastou dessa relação com as crianças e as famílias, dando maior visibilidade a relação das mulheres no campo educacional, situação que de certa forma causa um “estranhamento” nas famílias, chegar para deixar seu (a) filho (a) na escola e entregá-los a um homem.

As representações sociais são muito importantes nessas relações que são construídas em sociedade por tanto, a Psicologia Social nos ajuda a compreender um pouco mais nas palavras de Moscovici (1973), precursor desta teoria nos dizendo que o objetivo desta, é tornar familiar algo não familiar, isto significa dizer que é naturalizar processos que não são naturais, e sim passar a construí-los socialmente. Moscovici (1973), define em suas palavras desta forma:

[...] um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: primeiramente, estabelecer uma ordem que habilitará os indivíduos a orientarem-se em seu mundo material e social e dominarem-no; e, em segundo lugar, possibilitar a realização da comunicação entre os membros de uma comunidade pelo fornecimento de um código para o “intercâmbio” social e de um código para nomearem e classificarem, sem ambiguidades, os diversos aspectos de seu mundo e de sua história individual e em grupo. (MOSCOVICI, 1973, p. 17).

Percebemos na fala do professor, relatada na situação acima descrita, que por não ser seu primeiro ano trabalhando com crianças pequenas, ele já havia enfrentado situações parecidas com

a desconfiança, insegurança e preconceito devido ser homem por parte das famílias. Ele relata que ganhar a confiança delas, é um processo moroso que percorre o ano letivo, que ele, por suas atitudes e ações vai construindo e naturalizando um processo que para algumas famílias não é natural e aos poucos segue ganhando a confiança, das famílias e crianças.

Gonçalves, Faria e Reis (2016), esclarecem que,

as representações sociais têm como pilar um pensamento já preexistente, um pensamento que se constitui com um sistema de crenças, de valores e de imagens e então assume uma posição de vínculo entre o indivíduo e a sociedade, mantendo a continuidade das ideias que prevalecem na coletividade. Dessa forma, o sujeito, para ser aceito em seu grupo social, segue os preceitos previamente estabelecidos. (GONÇALVES, FARIA e REIS, 2016, p. 993)

A Gestão Escolar, sempre apoia a representação docente que a figura masculina tenta construir em sua relação com as famílias e mantém um diálogo aberto e compreensivo com as famílias sobre essas situações, haja vista, o diretor da unidade escolar também ser representado pela figura masculina.

Apesar de nosso objetivo central não ser a docência, não poderíamos deixar de abrir uma pequena discussão em torno dela, o docente em questão, homem, fez dois breves relatos sobre a docência e sobre a escolha anual pelas turmas de alfabetização.

Pesquisadora: “*Relate o que é ser docente para você.*”

Professor, narrativa 01: “*É ser muito mais do que a formação acadêmica nos capacita. Além da formação das crianças no processo de aprendizagem. A docência nos apresenta os desafios sociais e culturais. Ou seja, é preciso ir além da teoria e prática, adentrar na vida, no ser de cada aluno e conhecer sua história, situação de vida, para que junto da didática diária alcançar o melhor desenvolvimento e desempenho. Sempre respeitando os limites e diferenças procurando o melhor do que esteja ao nosso alcance.*”

Pesquisadora: “*Conte-nos sobre a escolha pelas turmas de alfabetização.*”

Professor narrativa 02: “*No começo foi por questão de pontos na atribuição, porém no passar do tempo fui me apaixonando ainda mais pela alfabetização, sempre achei mágico esse processo, claro, que na prática é diferente, mas, mesmo assim com aprofundamento em estudos e cursos oferecidos pela SMEEC a magia se transformou em realidade. Quão gratificante quando a leitura começa a fluir a letra tomar traços definidos, os números se tornarem brincadeira. Essa gratidão me leva a escolher as turmas de alfabetização.*”

O professor nos revela faces muito importantes da docência em suas breves falas. podemos destacar que a docência se concretiza além da formação inicial acadêmica que ela acontece diariamente e em outros ambientes de formação e prática. Almeida (2005 p.4) nos afirma que:

Na medida em que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores - contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salários, jornada, avaliação, profissional - permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante movimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional.

Todos esses fatores estão entrelaçados na cultura profissional da docência, que a formação inicial não nos permite aprofundar, somente ao longo dos anos e na prática diária podemos aprender mais sobre os demais aspectos ligados à profissão docente. O professor também demonstra em primeira frase, que tem consciência crítica de que a formação inicial é base docente importante, porém não suficiente para a constituição da carreira.

Ghedin, 2002, p. 135, nos auxilia nessa compreensão trazendo a afirmativa de que “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências.” Que a docência está associada além dos desafios pedagógicos a outros desafios que encontramos diariamente como sociais e culturais, como a realidade de cada uma das crianças, da escola, assim como a política educacional municipal, estadual e nacional.

Na segunda narrativa o professor nos revela a realidade do início de ano para maioria dos docentes quando acontece a contagem de pontos para a escolha das turmas quando alguns ficam com as turmas que “sobram”, essas são as que não são escolhidas é o que resta aos professores com menos pontos. Ao assumir essa realidade ele nos revela que ao passar dos dias trabalhando com as crianças foi gostando e buscando conhecimento para desenvolver um trabalho que ele mesmo relata já admirar. A política local para formação de professores é essencial ano após ano, pois a rotatividade de professores nas turmas também é uma realidade local.

A formação continuada como política de formação é realmente essencial, como percebemos no relato acima, levou a formação de um professor alfabetizador que muitas vezes a formação acadêmica inicial não consegue concluir com êxito.

Entrando brevemente no mérito da alfabetização e letramento, pode-se dizer que os desafios da alfabetização são inúmeros, porém pode-se dizer que os dois estão presentes e latentes desde a educação infantil e seguindo pelos primeiros anos do ensino fundamental com a alfabetização. Alguns profissionais da educação podem acabar confundindo os termos e até mesmo unindo-os em

um só conceito, porém é preciso compreender que são distintos para assim, exercer um bom papel frente aos desafios da etapa de alfabetização.

Sobre alfabetização, Soares (2003), nos diz que etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Desta feita, a Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Como já citamos no percurso histórico da educação no Brasil, não tivemos muito êxito na questão da alfabetização. A pedagogia tradicional foi apontada como causa da baixa qualidade do ensino nos primeiros anos do fundamental, atualmente pode-se dizer que o que mais se tem lido é que as principais causas estão ligadas diretamente a falta de compreensão sobre a especificidade da alfabetização, frente às novas perspectivas teóricas e suas metodologias que contrapõem a maneira tradicional.

De acordo com Magda Soares, (2003) seu artigo Letramento e Alfabetização: as muitas facetas, nos relata que:

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...]. (SOARES, 2003, p. 8)

Sobre o letramento, a história nos relata que ele surge ao mesmo tempo no Brasil, na França e em Portugal, isto é, em meados de 1980. Ele surge frente à necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Por tanto, podemos dizer, como já citamos Paulo Freire, que o letramento está diretamente ligado com a “leitura de mundo” que antecede a leitura sistêmica da palavra.

Embora tenham emergido ao mesmo tempo países diferentes a compreensão dos conceitos também se diferencia, como nos diz Soares, (2003, p. 6) “destaco a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a sua aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento e o conceito de alfabetização”.

Soares, (2003), aponta que no Brasil, houve interesse e deu-se importância às necessidades e habilidades para o uso competente da escrita e da leitura desde a aprendizagem inicial da escrita, quando as discussões foram pautadas sobre o conceito de alfabetização, mesclando-se ao conceito de letramento.

O fato é que, segundo a autora, durante muito tempo as pesquisas realizadas via Censo e mais tarde avaliações escolares de habilidades, foram apontados que a maioria dos brasileiros liam e escreviam seus nomes e bilhetes enunciando recados, porém, não compreendiam a função social da escrita, caracterizando dessa maneira em analfabetos funcionais.

Desde então iniciam-se estudos e programas de incentivo à pesquisa de extensão nas Universidades e Municípios para que, não somente se ampliem, mas também se redirecione os conceitos o conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, que segundo Soares (2003) trata-se de direcionar “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” de maneira convencional e funcional.

As crianças desde que nascem já estão inseridas num mundo letrado e isso se caracteriza de maneira mais viva e concreta, quando chegam à escola infantil e lhes são ofertadas diversas experiências com o mundo das letras, símbolos, números, figuras e tudo mais que faz parte desse repertório imenso que é composto o mundo infantil.

Esse momento escolar é rico em possibilidades e experiências, quando as crianças diante desse contato compreendem a função das letras elas ganham formas e sentido à medida que são exploradas de maneiras real, nos objetos como os livros, as revistas, as gravuras, as placas orientativas que estão dentro e fora do ambiente escolar, no mercado, nas lojas, na sorveteria enfim, no mundo.

As canções, as rimas, as brincadeiras cantadas, as parlendas, as contações de histórias, as histórias compartilhadas, os trava-línguas, poemas, poesias, cordéis, visualizar ações de escritas significativas pelo adulto como de receitas, recados, músicas, listas de variedades, nomes dos colegas, nomes próprios, enfim experiências visando a compreensão da função social da escrita compõe o letramento que se inicia desde o nascimento da criança que está imerso num mundo letrado, para que posteriormente quando chegue aos primeiros anos do ensino fundamental ele compreenda como se dá o sistema de leitura e escrita convencionais denominado alfabetização.

Muito embora pareça simples, não é tarefa fácil para o professor da educação infantil e nem dos primeiros anos do ensino fundamental pautar suas ações para um grupo relativamente grande, que em sua grande maioria são compostas de 25 crianças, cada qual com seu entendimento, variados níveis de aprendizagem, diferentes experiências, ambientes sociais diversos, enfim, cada criança com sua singularidade, porém é com a continuidade da formação e os estudos nas áreas específicas que a trabalho alcança o êxito necessário. O fato de as crianças não frequentarem regularmente a escola infantil pode ser motivo aparente de rejeição ou enfrentamento quando chegam nas séries fundamentais, ocasionando um atraso na continuidade do processo de alfabetização dos pequenos, conforme relato.

6.6 “O menino fujão”

É muito comum as crianças se chamarem de outros nomes quando ainda não se conhecem, os famosos apelidos, e se a criança não gosta, aí sim que o apelido pega. O primeiro apelido que foi dado na sala pelas próprias crianças foi de um coleguinha que só apareceu dias após o início das aulas, vamos chamá-lo de Flash. Flash, já tinha frequentado a escola de educação infantil, porém segundo a mãe em relato ao professor, sua frequência dependia de um adulto disponível para levá-lo, o que nem sempre acontecia. Flash apresentou muita resistência para ficar na escola de ensino fundamental.

O professor teve que trancar a porta com a chave no primeiro dia, pois o garoto, após ser deixado pela mãe aos prantos, mesmo contra sua vontade, fugia constantemente para o pátio, tendo, o professor, que deixar a turma e ir a sua procura. Daí o apelido.

Flash, falava muito pouco, só respondia com a cabeça, sentava-se nos cantos da sala com sua mochila e as vezes atrás da porta, chegando a chutar a porta e gritar, na tentativa de sair da sala. Um dia, o garoto assim que terminou o lanche, entrou na fila de outra turma e só foi encontrado alguns minutos quando o professor deu falta da sua presença na sala e imediatamente saiu a sua procura.

Em outro momento as crianças foram brincar no parquinho e ao fazer a fila para retornar para a sala de aula, o garoto viu o portão da escola aberto, pois já se aproximava da hora da saída, e saiu correndo sem que ninguém o visse, o professor iniciou sua procura no mesmo momento que foi avisado por outras crianças que chegavam para buscar os familiares na escola, que um garoto com o uniforme da escola tinha sido visto descendo na rua da escola. O professor correu atrás do garoto que foi alcançado, à algumas quadras da escola. A família foi comunicada e a mãe do garoto disse não saber o motivo de tal comportamento. Depois do episódio, o garoto que tinha altos índices de faltas, não foi mais à escola.

Numa turma de vinte e cinco crianças, três apresentavam grandes dificuldades de permanecerem e se sentirem parte do novo grupo. As demonstrações eram evidentes e a cada dia se acentua mais, os choros eram os mais presentes, desde os mais escondidos e tímidos aos mais extravagantes.

Percebeu-se a grande dificuldade de estabelecer uma continuidade didática, pois o professor se divide em cuidar das crianças, aplicar as atividades, corrigir, colar recados nos cadernos e buscar o “menino fujão”.

6.6 Hoje é dia de parquinho?

Essa foi a frase mais falada nos primeiros dias de aula. As crianças na primeira semana perguntavam mais de uma vez no dia qual seria o horário do parque. Na segunda semana a pergunta era frequente, mas não estava mais acompanhada de tanta expectativa e êxtase. Na terceira semana para frente cessaram as perguntas, pois as crianças já sabiam que o dia do parque era na sexta-feira, se não chovesse e se desse tempo.

A experiência da brincadeira, em um momento planejado pelo professor, acontecia na hora do parque, no qual, durante o tempo de pesquisa, as crianças foram contempladas três vezes, pois a chuva foi fator preocupante em alguns dias. As conversas entre as crianças no momento das brincadeiras foram reveladoras e incríveis.

As lideranças se reafirmavam ao mesmo tempo que abalavam amizades e entre os bolos e comidinhas que se faziam, as relações se refaziam com sabores e cores diferentes.

Cena 08 (Primeiro dia de parque, quinto dia de aula)

“Mônica” vai, pega dois baldes e pás e entrega um para sua amiga “Cinderela”, ficando com outro para ela. Pega em sua mão e sai a escolha do melhor lugar. Chama as demais meninas do grupinho e diz para que peguem seus baldinhos e as acompanhem. Todas vão até o lugar escolhido pela colega e começam a brincadeira. “Mônica” discursa dizendo que devem brincar de fazer comidinha em casa, ela se identifica como mãe e sua filha é Cinderela. Moana e Pocahontas são as vizinhas que devem também fazer comidinhas em suas casas, as meninas conversam nas fictícias janelas das casas. Todas concordam e começam a brincadeira.

Cinderela: *-Bom dia vizinha!*

Pocahontas: *-Bom dia!*

Cinderela: *-Tudo bem? “Tô” sentindo o cheirinho bom já aí da sua comida. O que é que você “tá” fazendo?*

Pocahontas: *-Eu “tô” fazendo é arroz, feijão e carne.*

Cinderela: *-Hum, eu estou fazendo macarrão e arroz, feijão e frango.*

Cinderela: *-Vou ver se alguém vai querer “vim” almoçar com a gente filha eu já volto, e arruma essa casa hein menina! diz “Cinderela” para sua “filha” saindo em minha direção que aproveito para observar e anotar tudo ao lado da “casinha” das meninas.*

A relação nas brincadeiras

Pesquisadora: *-Me conta como está a brincadeira.*

Cinderela: *-Nossa tá muito legal, o melhor dia da escola, por mim a gente ficava aqui o dia inteiro (diz sorrindo). Vamos almoçar na minha casa? e me puxa pela mão até onde está fazendo a brincadeira de casinha.*

Pesquisadora: *-Me diz como vocês organizaram a brincadeira.*

Cinderela: *-Eu sou a mãe, e eu que faço a comida. Eu fiz pra mim, pra minha filha, e vou chamar também a minha vizinha e a filha dela, e aí chamei você, porque não dá mais pra chama ninguém. Essa é a minha casa, aquela (apontando o dedo para a organização da colega) é a casa da vizinha, nossas filhas estão na escola, já vão chegar pra almoçar. Eu só tenho cadeiras pra gente, tudo dá... (contando nos dedos), cinco.*

Saímos então em direção a casa das meninas para almoçar.

Esse é um retrato de um acontecimento cotidiano caseiro. A líder organiza a brincadeira e as colegas aceitam se juntar a ela compondo a cena da preparação do almoço. Isso nos permite pensar que as crianças brincam e imitam os acontecimentos do dia a dia, na brincadeira elas resolvem os conflitos e buscam se organizar e criar suas próprias regras. Sobre essa cena, Moyles 2002, nos ajuda a refletir no sentido que

quando observamos as crianças parece claro que existe muito mais motivações e satisfação na aprendizagem neste tipo de situação, pois as crianças podem basear a nova aprendizagem em algo que já lhes é familiar e, conseqüentemente, essa nova aprendizagem vem mais naturalmente para elas. (MOYLES, 2002, p.35-36)

Hans (1981, p.185) contribui esclarecendo que a escolha da brincadeira feita pela criança não acontece pelo simples acaso, mas sim tem uma intencionalidade de ser. Geralmente a criança brinca com muita propriedade sobre o que ela compreende e vivencia muito bem em sua vida cotidiana.

Na euforia e entusiasmada com a brincadeira “Cinderela”, classifica o dia como sendo o melhor e muito legal, quando ela diz isso, seus olhos saltam para fora e brilham numa imensidão de alegria. Ela deixa escapar que ficaria brincando o dia todo, como se a brincadeira fosse algo que a completasse de maneira a lhe satisfazer mais que qualquer outra atividade.

Retomamos a fala de Lee, (1977), que nos alerta dizendo que brincar deve ser a principal atividade das crianças, corrobora com Des, (1967 apud Moyles, 2002 p. 37) quando esclarece que “o brincar é o principal meio de aprendizagem da criança”. Os momentos de brincadeiras, nos favorecem a potencializar as conversas e a escuta atenta sobre o que as crianças pensam e sabem sobre a vida, inclusive com grandes possibilidades de desenvolver um currículo narrativo.

Um elemento fecundo para construção desse currículo, dar-se-á especialmente quando valorizamos as narrativas infantis sobre o que elas sabem a respeito do brincar, atualmente as crianças estão imersas num mundo tecnológico, desde muito pequenos, já têm acesso ao celular e outros aparelhos eletrônicos que sugam o tempo que as crianças teriam para brincar. Conhecer o que os pequenos sabem sobre brincadeiras e como brincar, é um forte elemento a ser considerado em favor da aprendizagem prazerosa e significativa.

O relato poderia ser finalizado quando a questiono sobre o porquê de ficar o dia todo brincando e ela responde como se fosse óbvio para qualquer um a resposta, - porque ela estava brincando. Para as crianças a brincadeira torna-se uma linguagem e ela vê nesses momentos a maneira de se comunicar com o mundo pelo simples fato de brincar.

Logo em seguida ela entra na encenação novamente e me convida a não somente almoçar em sua casa, mais como a entrar no jogo simbólico e falar a sua linguagem juntamente com as demais colegas, já que o almoço planejado era coletivo. Sua forma de organizar a brincadeira organizava suas colegas em casas separadas, porém acabava juntando todas novamente formando seu “grupinho” social.

É importante salientar que essa brincadeira no parque é um momento de brincadeira livre, onde as crianças têm a oportunidade optarem pela maneira de organizar suas brincadeiras, é vital que as crianças tenham também brincadeiras dirigidas na quais aprenderão a estabelecer limites, respeitar as regras já impostas pelo jogo, assim como criar suas próprias regras nos momentos necessários, respeitar as opiniões diferentes aprendendo a lidar com situações divergentes.

Saltzberger-Wittenberg e Cols (1983, p.23), trazem uma questão muito interessante para reflexão, dizendo que é importante que a criança brinque representando cenas de sua casa e do dia a dia, mas também que é extremamente rico que o professor oportunize brincadeiras com encenações mais ousadas e reflexivas no ambiente escolar, pois a escola deve garantir que a criança utilize a variedade de experiências que traz de fora para aprender mais no contexto escolar. A oportunidade para que a menina contasse o número de pessoas que iriam almoçar naquele momento, pode ser o nascimento de uma experiência matemática a ser explorada ludicamente.

Seguimos com a próxima cena:

Cena 10

Os garotos Dragon Ball e Índio, pegam os baldinhos e sentam juntos para brincar. Os garotos conversam entre si e buscam acontecimentos do ano anterior para justificar suas criações na areia.

Índio -Olha só o castelo que eu sei fazer.

Dragon Ball -E olha só o meu. (mostra o colega tirando o baldinho que usou para modelar)

Índio -É mais o meu tem uma porta para entrar, (que o garoto fez utilizando o molde do pé.) sabe quem me ensinou a fazer a minha professora lá da outra escola.

Diálogos iniciais com os meninos

Ao ouvir a conversa me aproximo e considero um bom momento para início de entrevista com os garotos.

Pesquisadora: -Me contem como sabem fazer esses castelos.

Índio- Eu aprendi com a minha professora da outra escola.

Dragon Ball: -Eu aprendi a fazer sozinho mesmo.

Pesquisadoras: -Me ensina.

Índio: -Vou dizer como ela fazia tá, ela se sentava na areia com a gente e colocava o pé na areia e jogava areia em cima, assim oh! (fazendo o que dizia) aí batia assim com a mão e ia tirando o pé bem devagarzinho pra não quebrar o castelo, pronto! Viu só! Aí não precisa de “baldim”. Ah! e outra coisa, tem que ser com a areia um pouco molhada, senão ele cai todinho!

Dragon Ball: -O meu deu certo! A minha brincava comigo.

Índio: -A minha também brincava de tudo com a gente, ela era “massa”. Era ela que fazia a massinha com a gente, lembra que eu te falei? (questiona cutucando o colega do lado)

Podemos pensar sobre o que nos coloca a corrente deweyana. Como já citamos, experiência para Dewey está diretamente ligada ao fator mudança, fator de transformação, se não houver mudança ao vivenciarmos certas situações não podemos considerá-la uma experiência. A experiência para ele está além daquilo que nos toca, ela precisa nos modificar. Dewey defende que as práticas pedagógicas devem ocorrer nas próprias atividades das crianças, ou seja, ela deve aprender fazendo. Proporcionar o fazer e realizar junto com as crianças é primordial nesse processo, isso justifica a retomada na memória das aprendizagens que o menino viveu.

Para ele, um bom objetivo pedagógico

é aquele que leva a observar a experiência atual do aluno, e, concebendo um esboço de plano de desenvolvimento dessa experiência, conserva este constantemente em vista e modifica-o conforme as condições se apresentarem (...) deve alicerçar-se nas atividades e necessidades intrínsecas do indivíduo que vai ser educado. DEWEY, 1959b, p. 113- 114)

Este é considerado para Dewey, um grande desafio a ser superado pelos professores comprometidos com uma educação de qualidade. Eles devem se aproximar das crianças e conhecê-las a tal ponto que saibam seus interesses e preferências, isso lhes permitirá considerar as

experiências pessoais dos pequenos como ponto de partida para atividades inteligentes e ampliadas dentro de um programa organizado de estudos (Dewey, 1958a, 1967).

O garoto demonstra habilidade em descrever os fatos que ocorriam na escola e da relação que estabeleceu com a professora. Ele nos mostra que as situações que vivenciou, foram experiências significativas, não é fácil fazer um castelo de areia com o pé se não souber do que ele alerta no final de sua explicação, “a areia molhada”, são as aprendizagens que modificam a ação, permitindo que seja uma experiência transmitida para outros colegas. São aprendizagens que formam e constituem as crianças e os seres humanos.

Índio, faz menção a várias outras coisas que ele define como “tudo”, que a professora o proporcionou e ela o fez brincando, segundo o menino. Dewey nos deixa um grande aprendizado referente ao poder de transformação que as boas situações de experiências exercem sobre a vida do ser humano.

A pedagogia de Dewey anuncia que a liberdade de ação não se opõe à intencionalidade e ao estabelecimento de propósitos educativos, nem tampouco à formação de hábitos. Pelo contrário, são os fins e propósitos que garantem a inteligibilidade das atividades, atribuindo significado às experiências, e são os hábitos que possibilitam que as experiências sucedam-se umas às outras. Essas lições ultrapassam o tempo e sustentam as argumentações da pedagogia atual em favor de práticas que expressem clareza em suas intenções e que resultem em experiências verdadeiramente educativas e duradouras, sem prejuízo à livre iniciativa e à criatividade da criança.

Dewey (1976, p.15) discorre sobre a necessidade de uma teoria da experiência e nos chama a atenção, pois afirma que nem toda experiência é genuinamente educativa, ele coloca que algumas experiências deseducam o indivíduo, isso ocorre quando uma ação tem efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores.

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas.

Em seguida, o autor aponta que é possível em qualquer escola os alunos e professores vivenciem uma gama de experiências mencionadas na citação anterior. E ninguém pode afirmar que os alunos nessa condição não estejam vivenciando estes ensaios, mas a qualidade dessas que, nem sempre, podem ser consideradas “genuína e educativa” e, quando a experiência é “deseducativa”, provavelmente ela não contribuirá com uma continuidade no desenvolvimento dos estudantes (DEWEY, 1979, p.14).

Certa ocasião, em conversa com uma das crianças, ela nos conta em sua narrativa uma experiência que podemos chamar de deseducativa. Moana relata na entrevista a seguir seu descontentamento e sua provável recusa em almoçar na escola devido ao fato de não poder se alimentar no refeitório como acontecia com algumas crianças da escola.

As regras: antigas e novas

Pesquisadora: Me conta como era a hora do almoço na sua escola

Moana: Ah na minha escola o almoço era muito legal, a gente lava as mãos, tinha as regras de lavar as mãos na parede, aí depois a gente fazia a fila, quando chegava nossa vez de pegar comida, a gente mesmo escolhia o que ia comer e colocava no prato, mas não podia deixar cair, que a professora brigava. A gente também escolhia o lugar que ia sentar com as amigas, depois de comer a professora deixava a gente colocar suco no copo, aí tomava e depois guardava tudo, os pratos, as colher, e o copo.

Pesquisadora.: E agora?

Moana: Ah! Agora a gente só pega o almoço e vem comer na sala.

Embora “Moana” faça algumas coisas similares na hora do almoço como fazia no ano anterior na escola infantil, a menina não demonstra o mesmo entusiasmo e riqueza de detalhes ao relatar sua nova forma de organização no horário do almoço. Também percebemos em sua fala que ela tinha maior possibilidades de escolhas, tanto nas opções de comida, quanto na opção de buscar um lugar para se sentar e com quem se sentar para compartilhar experiências durante a alimentação. Pode-se dizer que houve o que Dewey descreve acima como uma experiência deseducativa, onde não demonstra avanço nas aprendizagens das crianças, ao contrário deixa de se expandir o campo da comunicação, a autonomia entre outras experiências genuínas e educativas.

Em relação a experiência no refeitório temos mais uma narrativa parecida:

Experiências anteriores

Pocahontas se aproxima e se senta com o prato na mão e uma banana na outra mão iniciando um diálogo dizendo que adora comer arroz, feijão, com banana e sempre como assim em casa. Me questiona se eu não gosto e começa a comer.

Pesquisadora: Me diz, onde você aprendeu a comer assim, comida com banana.

Pocahontas: Ah isso eu aprendi lá na minha outra escola, porque na hora do almoço a merendeira sempre deixava uma bacia de banana pra gente pegar e um balde “pra” colocar as casca, aí eu vi a minha amiga comendo e também quis comer para ver se era gostoso, agora eu sempre como

banana com comida e até na minha casa quando a professora dava banana pra gente levar embora, eu ensinei minha irmãzinha comer também, e minha mãe e meu pai, agora todo mundo come banana com comida.

A experiência pode parecer simples, porém a aprendizagem e a ressignificação que as crianças dão para as situações que vivenciam são transformadoras e atingem lugares e pessoas muito além do ambiente escolar. São vivências e experiências de vida, que ao crescer as crianças carregam consigo e passam para todos que estão a sua volta. Em Dewey, podemos dizer que essa foi uma experiência educativa muito abrangente, que modificou inclusive, um hábito alimentar de toda uma família que foi aprendido em um momento coletivo da vida cotidiana escolar compartilhado em uma mesa de refeitório.

A disposição dos alimentos encorajou a menina a pegar a fruta e a visibilidade da experiência que ela pode perceber da outra colega em relação a esse experimento, que para ela não era novidade, foi fator fundamental para que também ousasse experimentar. Quem sabe se estivessem comendo dentro da sala, uma atrás da outra, sentadas distantes em lugares predeterminados, essa vivência não tivesse se transformado em uma experiência tão significativa e potente para Pocahontas.

Para além da experiência narrada pela garota, ela nos fala do fato de a escola disponibilizar as frutas para serem levadas para casa e de como isso proporcionou que todos pudessem experienciar isso com as crianças. Muitas vezes a realidade social de inúmeras famílias é essa, frutas não fazem parte da lista de compras da maioria das famílias que lutam para sobreviver com um ou até menos que um salário mínimo. A prioridade fica com o aluguel, luz, água, arroz e feijão. Há de se refletir sobre o papel da escola para além da educação das crianças no Brasil.

Ao buscar as leituras que tanto nos falam de “experiência” em Dewey, que tratam sobre o conceito de experiência, podemos encontrar algumas obras, assim também como um grande pesquisador deweyano, brasileiro, chamado Marcos Vinicius da Cunha, também estudado no grupo de pesquisa “GEPforDoc”. As obras também aparecem referenciadas nos trabalhos de tese de doutorado de alguns dos colegas do grupo, em especial a então doutora Deusodete Aimi, que nos proporciona a experiência de refletir em suas escritas e contribuições sobre o movimento narrativo na pesquisa.

Dewey em sua obra *Experiência e Educação* (1976), apresenta uma reflexão sobre a “qualidade” da experiência que é ofertada às crianças, fazendo nos refletir que não basta somente que as crianças tenham diferentes experiências na vida escolar, porém a qualidade é que faz toda a diferença na aprendizagem.

Podemos nos pegar pensando enquanto educadores, como temos apresentado às crianças as experiências de aprendizagens? Será que temos visto em todas as oportunidades e todos os momentos escolares boas experiências de aprendizagens? Aprender para os nossos alunos têm sido uma experiência de qualidade? Sobre isso Dewey nos auxilia refletir:

É um grande erro supor, mesmo tacitamente, que a sala de classe tradicional não seja lugar em que os alunos tenham experiências. Entretanto, admite-se tacitamente isto, quando se põe o plano de aprender por experiência em oposição radical ao da escola tradicional. A verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte, do tipo errado. Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às idéias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? Quantos adquirem habilidades por meio de exercícios de automatismo e assim limitam a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas? Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso? [...] quantos para sempre perderam o gosto pelos livros, associando-os a supremo enfado, e ficando condicionados para apenas lerem sumária e ocasionalmente? (DEWEY, 1976, p.15).

Teixeira e Westbrook (2010) inspirados nos escritos de Dewey, traduz o que muitas das narrativas das crianças nos apresentam nessas primeiras experiências que são sentidas e vividas pelas crianças ao estarem na escola “de gente grande”, pela primeira vez. Perceber os processos, ser capaz de educar-se a vida e para ela, é o momento mais inteligível e reflexivo demonstrado nas narrativas infantis.

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais. Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. (Teixeira e Westbrook, 2010, p.36)

Vejamos o que nos diz a pequena narrativa a seguir sobre a experiência.

Aprendizagens anteriores

Em sala de aula a atividade é para que as crianças escrevam os números no livro didático de matemática, Capitão América se aproxima, trás o livro o lápis e a borracha, vejo que o livro já foi apagado várias vezes, mas a atividade não fora concluída. Era uma das primeiras vezes que as crianças faziam atividades envolvendo números e no livro didático.

Pesquisadora: -*Me diz o que está acontecendo.*

Capitão América: -*Eu acho que “tô” precisando de uma ajudinha, eu já tentei “mais” não consegui fazer esse número aqui, (diz ele apontando para o numeral 2).*

Pesquisadora: -*Como eu posso te ajudar?*

Capitão América: -Você pode fazer como eu fazia antes, pega na minha mão, ou faz pontinhos, que passo em cima, porque não pode fazer com areia ou de tinta, é pra fazer usando só o lápis, sozinho. Esse é muito difícil, toda vez eu erro.

As crianças já chegam à escola cheias de experiências, conhecimentos e significados, seja em qual for a etapa, infantil ou fundamental, isso é algo que não podemos jamais nos esquecer. Embora fosse uma das primeiras vezes que o menino fizesse uma atividade de reconhecimento e decodificação e escrita dos números, ele nos revela já ter participado de experiências anteriores envolvendo os numerais, inclusive com diferentes materialidades.

O próprio menino é conhecedor de seus limites, suas conquistas e dificuldades, embora tivesse tentado anteriormente, sem êxito em sua missão de escrever o numeral dois como solicitado no livro didático, recorreu a sua experiência passada, como anteriormente acontecia ele pede “uma ajudinha” para um adulto. Ele mesmo nos mostra como poderia ser essa ajudinha, já que outras vezes essa foi a opção satisfatória para resolução do seu problema. Como poderíamos pensar numa experiência de qualidade para o contato das crianças com os numerais? Uma experiência que fosse além da atividade mecânica de transcrever os numerais. Algo que permitisse o pensamento reflexivo e desencadeasse nas crianças a própria iniciativa de escrita. Cabe a nós refletir sobre o que Dewey chama de qualidade das experiências e proporcionar uma maturidade mais rica através delas para as crianças, caso

se desfizessem da ideia funesta de que há uma oposição (mais que uma diferença de grau) entre a experiência infantil e os diversos temas que constituirão o currículo no decorrer de seus estudos. No que se refere à criança, há de se saber que sua experiência já contém em si os elementos – fatos e verdades – do mesmo tipo dos constitutivos dos estudos elaborados pelos adultos e o mais importante: sob que forma contém as atitudes, os incentivos e os interesses que contribuíram para desenvolver e organizar os programas logicamente ordenados. No que diz respeito aos estudos, trata-se de interpretá-los como o resultado orgânico das forças que intervêm na vida infantil e de descobrir os meios de brindar à experiência da criança uma maturidade mais rica (Dewey, 1902, p. 277-278).

O autor também nos alerta para o conceito de continuidade na experiência e que o crescimento ou desenvolvimento está ativo como exemplo de continuidade. Esse crescimento diz respeito ao intelectual e à moral e não somente ao crescimento físico, podendo variar de direções. Cabe a nós observar e desafiar a profissão docente fazendo essa análise a partir da ótica educacional, qual direção as experiências que proporcionamos às crianças tem alcançado? Ele tem promovido ou retardado o crescimento?

Podemos claramente dizer que os conceitos apresentados por Dewey, podem e devem ser muito explorados por nós educadores em formação continuada e percebidos no dia a dia, na prática

docente. São escritos de vários anos atrás, porém muito conceitos muito presentes e vivos atualmente.

Faz-se necessário aprimorar os estudos e compartilhar com os demais, a fim de garantir a continuidade e interação, que para Dewey são princípios indissociáveis, reverberem na educação das nossas crianças com experiências de qualidade. Essa competência pertence aos educadores, abrir caminhos, facilitar as aprendizagens, buscar por qualidade e se perguntar, o que é qualidade em educação para mim? qual parâmetro de qualidade eu tenho para oferecer às crianças em formas de experiências?

Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, e embora a gestão pública municipal tenha sua parcela de responsabilidade, nós enquanto educadores, formados e preparados para tal função, temos a nossa também, que não é pequena, o compromisso com a educação de crianças tão pequenas, para que elas realizem seus destinos como nos diz Dewey,

quais são os caminhos abertos ao educando no âmbito da verdade, da beleza e do bem e para dizer-lhe: compete a você conseguir que existam as condições que estimulem e desenvolvam, todos os dias, as faculdades ativas de seus alunos. Cada criança há de realizar seu próprio destino tal como se revela a você os tesouros das ciências, da arte e da indústria (Dewey, 1902, p. 291).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

E se incorporando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.
João Cabral de Melo Neto, 1994.

Hoje esse poema faz tanto sentido para mim como nunca fizera antes. Compreender na vida cotidiana, nas ações docentes, na formação continuada, na composição de sentidos, na ressignificação das narrativas a dependência do ser humano do outro, do olhar, da ajuda, da mão estendida, da rede de solidariedade, da humildade e da partilha que nos faz seres tão incompletos e capazes ao mesmo tempo de completar o próximo com um simples cantar diário.

Confesso que esse foi o texto mais intenso e repleto de significados, que já escrevi na vida acadêmica que se encontrou com a vida pessoal. Ouso dizer que é composto de paixão e desejo, de sonhos e esperança, de dor e frustração, de angústia, choro, enfado, medo, amizade, reaproximação e reconciliação, com um reencontro de “esperançar”.

O caminho percorrido, pude revisitar minhas memórias que trouxe tantos significados docentes que se eternizou no grupo de estudos “Tecendo Infância” em um quadro chamado “memórias docentes” no qual professoras se encorajam a narrar sua trajetória docente ressignificando e dando sentido às suas práticas do passado, presente e futuro.

Minha mais ardente preocupação no início da escrita foi compor os textos de campo, dar sentido e ser fiel às narrativas infantis. Sei e valorizo as vozes infantis, o quanto, muitas vezes, elas são esquecidas, nas salas de aula, nos recreios em outros cenários. Conheci e compreendi a importância da pesquisa narrativa em evidenciar de maneira sincera e genuína os anseios dos meninos e meninas. Quando oportunizamos a fala, o movimento, a partilha das vivências, oportunizamos a criação de espaços narrativos, práticas sociais e experiências que formam as crianças para uma vida além da escolar e sim para uma prática social e cidadã.

Retomando os objetivos que pautaram essa pesquisa, acredito que pelas narrativas expostas, entende-se o sentido inicial dado pelas crianças para estarem na escola de ensino fundamental. As experiências iniciais nos revelam que elas sempre trazem e fazem o movimento característico da pesquisa narrativa apresentado por Connelly e Clandinin, buscando o passado para compreender o presente e dar sentido também para o futuro.

A todo momento as crianças traziam vivas as memórias de outras experiências vividas na escola infantil para ressignificar as que então estavam revivendo e experienciado na escola de ensino fundamental e até as que não estavam vivendo e sentindo falta. Estar na “escola de gente grande”, é esperado pelas crianças, os pais também movem e nutrem esse sentimento no dia a dia, com falas de encorajamento, como se fosse uma preparação para iniciar o ano letivo em outro ambiente diferente daquele que muitas vezes as crianças passaram alguns anos.

Era nítido que estar na escola de ensino fundamental significa para muitas crianças “crescer”, a fala que intitula essa pesquisa é prova disso, e crescer é importante para todo mundo, por isso também é almejado pelas crianças, é satisfatório para muitas, é uma conquista já não fazer parte mais da escola de criancinhas pequenas, dos bebês, tem um sentido especial para muitas crianças, ou podemos dizer para a maioria delas. Porém, “crescer” também está atrelado a outros sentimentos.

Na busca de identificar o segundo objetivo desta pesquisa, que é mais subjetivo, quando tratamos de sentimentos, desejos, de pessoas ainda tão pequenas, podemos perceber que as crianças em sua maioria, gostam e querem estar no novo espaço de convivência, porém, o sentimento de pertencimento ainda não está na nova escola nem com o novo grupo, existe a vontade diária de fazer as atividades que se desenvolvia na escola infantil, e mais ainda a ausência da brincadeira diária é o sentimento que mais aflorou na composição das narrativas.

Em todo o momento as crianças brincavam, mesmo sem ser hora de brincar. Tudo virava brinquedo e o faz de conta acontecia durante toda a aula. o sentimento de ausência, foi notado e solicitado diariamente ao professor, nas falas que se configuravam em: - Hoje nós vamos pro parquinho? Não existe uma continuidade nas brincadeiras entre as etapas, a impressão que tinha e confirmei é que a redução do tempo de brincar e oportunidade de construção nas brincadeiras é reduzida drasticamente no ensino fundamental.

A capacidade de aprendizagem está com as crianças e é inerente a idade, porém, traduzir o que Dewey nos apresentou esclarecendo quando trata da qualidade das experiências e os critérios de continuidade e interação que são indissociáveis das experiências vivenciadas pelas crianças no dia a dia, é trabalho árduo e intenso.

Os desafios no novo mundo escolar existem, tanto para as crianças como para o docente, e ele existe desde o primeiro dia de aula. Enfrentar uma nova realidade, um novo espaço, um novo adulto, novas regras, uma nova cidade, uma nova maneira de organização, tanto no pensamento cognitivo quanto na maneira de conter o corpo, a voz, os movimentos, os risos, as conversas, a maneira de sentar-se, a escolha de onde e com quem se sentar, estar vulnerável aos olhares dos colegas e dos adultos. Tudo se configura em um desafio nesse momento, assim também como é desafiador pensar, projetar e executar políticas públicas para esse momento em especial.

Embora o tempo de pesquisa tenha sido considerado pequeno pelo meu desejo de estar mais no universo do ensino fundamental, foi suficiente para perceber que existem falhas nas políticas de acolhimento para as crianças e às famílias que chegam na escola de ensino fundamental. Embora a Direção e a Coordenação da escola, acompanhem de perto levando as crianças e as mães nas devidas salas, os professores ficam disponíveis para receber e conversar com as famílias que se sentem inseguras em deixar as crianças, a ação é momentânea, não existe algo especial de recepcionar as crianças, algo que envolva e convide as crianças a retornar diariamente para a escola.

Embora os documentos descrevam ações de políticas voltadas para a transição, percebe-se que não existe a continuidade entre as etapas. A formação entre professores de educação infantil e ensino fundamental não é descrita na DRC Municipal, não acontece de forma contínua e o distanciamento entre as etapas é algo evidente. Pude ouvir nos dias de pesquisa frases do tipo, “como as crianças vem despreparadas da creche para a escola”, e isso nos diz muito sobre como a formação continuada não está cumprindo seu papel de unir as concepções epistemológicas a respeito de criança, infância, letramento, alfabetização, educação infantil, ensino fundamental e transição.

Todas essas experiências iniciais vividas pelas crianças na escola de ensino fundamental não de ser fruto de discussão e reflexão, revisitação às práticas docentes, enfrentamento por políticas eficientes para um acolhimento fecundo que realmente acolha as famílias e as crianças em suas especificidades, valorizando e preservando a infância como centralidade de uma educação potente, políticas de formação continuada que diminuam o distanciamento entre docentes, etapas e principalmente concepções e acima de tudo uma política que fortaleça e apare as etapas nas suas especificidades visando assim por uma educação pública, laica, plural, inclusiva e de qualidade, que tanto prezamos e almejamos para nossas crianças. Podemos dizer que essa pesquisa é fonte de reflexão e discussão para nós educadores e sociedade em geral, pensando em políticas públicas de implementação que promovam a passagem entre as etapas de maneira significativa e potente.

Finalizo esse texto depois de algum tempo de iniciá-lo, mais tempo do que eu mesma imaginei, measurei e gostaria que tivesse demorado. Acredito nas inúmeras possibilidades de

discussão e reflexão que ele pode proporcionar, assim como a oportunidade de aprofundamento de autores e concepções.

Não encerro da mesma forma que iniciei, muitas mudanças previsíveis outras nem tanto aconteceram, muitas certezas caíram por terra e outras se reafirmaram. O que não mudou foi a certeza de que escolhi a profissão certa, que o desejo de fazer o melhor sempre, mesmo que às vezes tenha que caminhar contra o vento, me sentindo sem lenço e sem documento, enfrentar vendavais e tempestades, a certeza é de que os galos existem para nos ajudar a tecer manhãs mais agradáveis, não como gostaríamos mais elas estão ali, nascendo e nos dando novas oportunidades a cada nascer. Algumas são ensolaradas, outras chuvosas, mais em sua grande maioria com raios novos de sol que nos instigam a lutar, não desistir, cantar e reconhecer que um galo sozinho não tece a manhã, que sozinho não se vive nem tão pouco vencemos os desafios de tecer os fios da vida e narrar num amanhã não tão distante uma nova história com novos sentidos e significados.

“Ebenézer, até aqui nos ajudou o Senhor”

1 Samuel 7:12

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. **Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje**. In: Brasil, Ministério da Educação. Boletim 13. Formação continuada de professores. Agosto, 2005.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília: MEC, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força. Rotinas na Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.
- BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**/ trad. Patrícia Chittono Ramos Reuliard – Porto Alegre: Artmed, 2003
- BACH, E. L; PERANZONI, V. C. **A história da educação infantil no Brasil: Fatos e uma realidade**. Revista EFDeportes.com, v. 19, n. 192, 2014. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm>. Acesso em: 04 de setembro de 2020.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Secretaria da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília. 2010
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade – Mais um ano é fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006a.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b.
- BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996**.
- BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em junho 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB no. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Publicado no D.O.U de 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.

CANO, M.I. e LLEDÓ, A. **Espacio, comunicación y aprendizaje**. Diada,1990, Sevilla.

CASANOVA, L.V. **Creche: que lugar é esse? As famílias respondem**. Educere. XII Congresso Nacional de Educação. ISSN 2176-1396. Acesso em 01/12/20 as 09:36. p. 34062 - 34076. disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16612_7318.pdf.

CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. **Personal experience methods**. In. Denzin, N. & Y. Lincoln (Eds) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.

CORSARO, William. **Interpretative reproduction in children's role play**. *Childhood*, v. 1, p. 64-74, 1993.

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças**. **Revista Educação, Sociedade e Culturas** – Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, n. 17, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf> Acesso em: 15 de abril, 2018

CORSARO, William. **We're friends right? Inside kids' culture**. Washington: Joseph Henry Press, 2003. 249 p.

CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, G. MOSS, P. PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução: Magda França Lopes. Revisão técnica: Kátia de Souza Amorin – Porto Alegre: Penso, 2019.

DAHLBERG, G.; LENZ-TAGUCHI, H. **Pré-escola e escola: sobre duas tradições diferentes e sobre a visão de um lugar de encontro**. Estocolmo: HLS Förlag, 1994.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEL PRIORE. Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DEWEY. J. **The child and the curriculum**, 1902. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey*, v. 2.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai.** In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

ERICKSON, F. (1986). **Qualitative methods in research on teaching.** In M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

FREIRE, P. A ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FROEBEL.F. **The education of man.** In: HARRIS, W.T. (Ed.). The international series. New York/ London: D. Appleton and Company, 1896, 1897. Vol. 5.

GAI, Eunice Terezinha Piazza. **Narrativas e Conhecimento.** Revista do Programa de PósGraduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo fundo, v. 5, n. 2. p. 137, 4 jul./dez. 2009.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini uma abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GHEDIN, F. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação.** Cortez, 2011.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo. Cortez, 2002, p. 129-150.

GOODSON, I **Currículo: teoria e história.** Tradução de Attílio Brunetta: revisão e tradução de Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª edição atualizada e ampliada – Petropolis, RJ. Vozes, 2016.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização.** Petrópolis: Vozes, 2008.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1993.

HANS, J.S. **The play of the word.** Cambridge, Mass: University of Massachussets Press, 1981.

HIRATA, H. KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Acesso em junho 2021.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

HORN, M.G. S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia (Org.). **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças**: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

LEE, C. **The Growth and Development of Children**. Londres: Longman, 1977.

LOURO, Guacira Lopes. **O gênero da docência**. In: Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 88-109.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUQUET, G.H. **O desenho infantil**. Porto: Minho, 1969.

FRIEDMANN, A. A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. Ed. – São Paulo: Panda Books, 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. DF, 1994.

MELO, R.M. B de. **É brincando que se aprende. A experiência da Te-Arte na educação infantil**. 1ªed. Curitiba: Appris, 2015

MORENO, Gilmar Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **A Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental**: Considerações Iniciais. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOSCOVICI, S. **A social psychological analysis**. London: Academic Press, 1973.

NÓVOA, Antônio. **A Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, Antônio **Formação de Professores e Profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio **Nota de Apresentação**. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.) *Narrativas e Saberes Docentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 9-15.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil: Primeira Etapa da Educação Básica**. Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o futuro**. Porta Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. **Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica** de Cuiabá-MT. 2017- 244f Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, instituto de Educação, Cuiabá, 2017

PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org). **Ensino Fundamental de Nove Anos: Teoria e Prática na Sala de Aula**. São Paulo, SP: Avercamp, 2009. p 37-50.

PASSEGGI, Maria da Conceição. NASCIMENTO Gliciane, RODRIGUES Senadaht. **Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises**. Revista Lusófona de Educação, 40, 155-169. 2018. Acesso em abril /2021.

PASUCH. J. FRANCO, C. P. **O currículo narrativo na Educação Infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico**. Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 103, p. 377-392, set.-dez., 2017.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET.J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PME, **Plano Municipal de Educação**. Sinop-MT, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ARMANDO DIAS, SINOP- MT. 2020.

(RINALDI apud EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016,

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury – 5ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar., 2002.

SALTZBERGER - WITTENBERG, I., Gianna, H, Osborn, E. **The emotional Experience of Learning and teaching**. Nova York: Routledge and Kegan Paul, 1983.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino. 1997. Dissertação de Mestrado (Resumo). PUC – SP

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização; Muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução (do italiano) Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013. - (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento)

TELLES, J. A. **A trajetória narrativa: Histórias sobre a Formação do Professor de Línguas e sua Prática Pedagógica**.

TEIXERA, A. WESTBROOK, R. B. – John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

VIGOTSKI, L.S.: **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

ZABALZA, M.A. **Didáctica de la Educación Infantil**. Madrid, Narcea, 1987.

ZABALZA, M.A **Qualidade em Educação Infantil**: Tradução: Beatriz Affonso Neves. - Porto Alegre: Artmed, 1998.

WINNICOTT, D.W. (1986-1971). **O brincar e a realidade**. traduzido por Breno Longhi. São Paulo: Ubu Editora, 2019

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS:

ALDERSON, P. **As crianças como pesquisadores: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442. maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LsqQGyMFBxPLs9J7n76mqZH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em abr. de 2021.

BACH, L. E. e PERANZONI C.V. **A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade**. disponível em: EFDesportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 19- n° 192 - Mayo de 2014. <http://www.efdeportes.com> acesso em 18 set. 2020 as 00:35.

BARBOSA. M.C. S. **A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações**. Praxis Educativa, Ponta Grossa, v 9, n .1, p. 235-245, jan/jun.2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389/3914>. Acesso em abr. de 2021.

Diretrizes Curriculares Municipais / SINOP-MT. Disponível em: <http://ceforme.blogspot.com/p/diretrizes-curriculares-municipais.html>. Acesso em set. de 2020

FERNANDEZ N. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. Revista Brasileira de Educação. v.21, n.66, jul/set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em abr. de 2021.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Proinfância**. Disponível em: <www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia>. Acesso em: 01 de set. 2016.
IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 11 set. 2016.

KRAMER. S. Palestras LINK <https://www.youtube.com/watch?v=9SMozv6LgJ8>, acesso em 12 set. 2020.

PASSEGGI, Maria Conceição et al. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica**. Revista Educação do Centro de UFSM, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Acesso em 06/12.

PASSEGGI, Maria da Conceição. NASCIMENTO Gliciane, RODRIGUES Senadaht. **Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises**. Revista Lusófona de Educação, 40, 155-169. 2018. Acesso em abr. /2021.

Primeira Filosofia. Lições Introdutórias - **Sugestões para o ensino básico de Filosofia**. [livro eletrônico] Marilena Chauí, Franklin Leopoldo e Silva e autores. 1ª edição 1984. 4ª edição. Editora Brasiliense, S.A. São Paulo.

Pesquisa em educação [livro eletrônico]: **métodos e modos de fazer** / Marilda da Silva, Vera Teresa Valdemarin (orgs.). – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 180 Kb; e PUB

TELLES, J. A. (2012). **A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica**. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 34. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639299> acesso em 19 de out. de 2020 às 03:41.

GONÇALVES, C. **Agência do Brasil**. [//agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/brasil-tem-mais-de-25-milhoes-de-professores#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20professores%20no,\(Inep\)%20referentes%20a%202017](http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/brasil-tem-mais-de-25-milhoes-de-professores#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20professores%20no,(Inep)%20referentes%20a%202017). Acesso em maio de 2021.

GONÇALVES, P.J. FARIA, da H. A. REIS, dos A. F. G.M. **Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988-1014, set./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p988/pdf_1. Acesso em abr de 2021.