

A close-up photograph of a person's eye, looking directly at the camera. The eye is dark and has a reflective surface. The surrounding skin is light-toned. The text is overlaid on the upper part of the image.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

BRUNA DE SOUZA FABRICANTE PINA

**É TIPO DETETIVE! UMA PESQUISA COM CRIANÇAS, NO COTIDIANO  
ESCOLAR. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS, QUANDO  
*INFANTILIZAR* É PRECISO.**

Niterói  
2019

BRUNA DE SOUZA FABRICANTE PINA

**É TIPO DETETIVE! UMA PESQUISA COM CRIANÇAS, NO COTIDIANO ESCOLAR. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS, QUANDO *INFANTILIZAR* É PRECISO.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Esteban do Valle

Niterói  
2019

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

P645? Pina, Bruna de Souza Fabricante  
É tipo detetive! Uma pesquisa com crianças, no cotidiano escolar. : Reflexões sobre a educação das infâncias, quando "infantilizar" é preciso / Bruna de Souza Fabricante Pina ; Maria Teresa Esteban do Valle, orientadora. Niterói, 2019. 270 f. : il.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2019.d.11606140752>

1. Infância. 2. Cotidiano Escolar. 3. Pesquisa com crianças. 4. Educação da Infância. 5. Produção intelectual. I. Valle, Maria Teresa Esteban do, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD -

BRUNA DE SOUZA FABRICANTE PINA

**É TIPO DETETIVE! UMA PESQUISA COM CRIANÇAS, NO COTIDIANO ESCOLAR. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS, QUANDO *INFANTILIZAR* É PRECISO.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Aprovada em: 31 de outubro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Esteban do Valle – UFF

---

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite -UNESP - Rio Claro/SP

---

Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Tereza Goudard Tavares -FFP/UERJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup>. Nilda Guimarães Alves-UERJ

---

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes -UFF

---

Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup>. Luciana Esmeralda Ostetto -UFF

Niterói  
2019



Dedico esta tese a todas as crianças com as quais  
sempre aprendo sobre a vida e o mundo.  
Em especial, aos “detetives” que se aventuraram  
comigo nesta pesquisa infantil.

## AGRADECIMENTOS

Depois desta longa caminhada de quatro anos, que agora parecem ter passado num instante, é preciso agradecer. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pelo fôlego de vida e por me fazer acreditar que conseguiria chegar ao fim dessa jornada.

Agradeço à minha família, pelo apoio, assistência, socorro, por cada lágrima compartilhada, pela parceria de vida. Aos meus pais, Márcia e Adiley, e à minha avó, Neide, pelo amor, preocupação e muitas orações. À minha irmã, Cleia, pelos abraços e afagos quando a tristeza chegava. Ao Jonatas, pela companhia amorosa e por me fazer acreditar que tudo na vida tem sempre um lado bom.

Agradeço à equipe do Centro Municipal Irani Rosa da Silva, por ter me recebido com tanto carinho, possibilitado que a pesquisa acontecesse e feito me sentir em casa. Um agradecimento especial à professora Thamyris por ter compartilhado comigo as manhãs de segunda-feira junto com a turma do G5A em 2017. Agradeço à diretora Janice, por aceitar o convite e possibilitar que a pesquisa fosse produzida com o cotidiano do CEMEI Irani.

Obrigada à equipe da Escola Municipal Sidnei da Silva, especialmente à diretora Cristilene, que, ao saber do trabalho, prontamente aceitou a parceria e possibilitou o acompanhamento da turma. Agradeço à professora Patrícia, por ter partilhado suas tardes de terças-feiras comigo e por ter me recebido de forma tão carinhosa.

Obrigada às crianças, os “detetives”, com quem partilhei a aventura do pesquisar. Sou muito grata por terem aceitado enveredar-se na pesquisa. Agradeço pela oportunidade de experimentar nossos encontros, diálogos, afetos, perguntas desconcertantes, pelas lindas fotografias, pela alegria de estar junto. Muito obrigada por terem me ajudado “ser mais”, a me tornar outra, por terem deixado marcas em mim e me deixarem também marcá-las. Espero que logo, logo, possam e desejem ler a tese...

À Maria Teresa Esteban, por ter me recebido no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Avaliação na Escola Pública (GEPAP), por ter aceitado o desafio de me orientar no doutorado e acompanhar minha caminhada acadêmica. Sou grata pelas orientações, provocações e parceria desses anos. Muito obrigada por me desafiar/incentivar e viver comigo a pesquisa com tamanha intensidade e encantamento.

Aos colegas de orientação coletiva, o que dizer? Confesso que não sei. Digo que a pesquisa é tanto minha quanto de vocês. O carinho e as contribuições estão vivos em minha memória e aparecem de algum modo no texto da tese. Obrigada, Fabiano Soares, pela linda e

exclusiva epígrafe; Ticyane, por me deixar conhecer o seu lado fofa, por cada texto compartilhado, cada sugestão de leitura; Ana Cris e Raquel, pelos estudos sobre a infância e pelas conversas terapêuticas; Elder, por compartilhar os momentos de alegria e tensão; Aline, pelo olhar atento e criterioso; Léo, por ver no trabalho o que eu não havia visto; Letícia e Joana, que, apesar de terem me acompanhado por pouco tempo, trouxeram contribuições importantes; às queridas Ana Schilke e Fabiana, pelas parcerias e encontros.

Aos queridos professores Maria Tereza Goudard, César Leite e Jader Janer, pelas ricas contribuições na banca de qualificação e, agora, por terem aceitado participar da defesa. À Tereza, agradeço por ter me apresentado o mundo da pesquisa e por ser uma das responsáveis pelo meu encantamento pela infância e educação. Ao professor César, pelas provocações e pelo convite de me fazer Margarida, na pesquisa. Ao professor Jader, pelas contribuições para o trabalho e pelos encontros de muitas aprendizagens vividos ao longo da parceria com Itaboraí. Agradeço às professoras Nilda Alves e Luciana Ostetto, por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa, ampliando as possibilidades de diálogo e reflexões sobre o trabalho.

À rede municipal de Itaboraí, por ter me acolhido com tanto carinho, por ter me possibilitado viver lindas experiências e por ter me dado grandes amigas. Um carinho especial para as “meninas da Educação Infantil”, Beatriz Reis, Roberta Teixeira, Suzana Resende, Simone Santos e Bethania Goulart, pela amizade, trocas, acontecimentos, atravessamentos. Agradeço à Jane Marchon, por ter sempre embarcado em minhas “loucuras” pedagógicas, pela alegria de fazer-me sentir como uma “menina das estrelas”. A todos os colegas da equipe da SEMEC, pelos anos de parceria. A todas as professoras da rede municipal com as quais tive o prazer de me encontrar, aprender, debater, dialogar.

Agradeço ao Colégio Pedro II, pelos novos amigos, pela flexibilidade em meus horários para conciliar o trabalho com o doutorado e por ter me concedido o afastamento para estudos, que possibilitou dedicar-me integralmente para a escrita da tese.

Enfim, agradeço a todos que, de algum modo, são parte deste mar de fios, histórias e imagens que é esta tese.

Muito obrigada!

## FONTES

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a presciência da natureza de Deus. Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero – o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa. Eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos. Essa a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me ensinaram a amar a natureza. Bem que eu pude prever que os que fogem da natureza um dia voltam para ela. Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras – sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim, são meus colaboradores destas *Memórias inventadas* e doadores de suas fontes.

*Manoel de Barros*

## RESUMO

A presente tese apresenta as reflexões tecidas a partir de uma pesquisa de doutoramento, realizada com o cotidiano de duas unidades escolares da rede municipal de Itaboraí/RJ, na qual se objetivou refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental, sobre os modos como as crianças se relacionam com a escola e como o processo de alfabetização atravessa as práticas pedagógicas nesses anos de escolaridade. Para tanto, produziu-se um estudo sobre as relações (aproximações, afastamentos e tensões) entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O trabalho se constituiu como um exercício investigativo desenhado metodologicamente como uma pesquisa com o cotidiano, tecida em uma perspectiva dialógica, que ressalta a relação sujeito-sujeito, reconhecendo o papel fundamental de seus participantes na constituição e nos encaminhamentos do trabalho. Essa escolha metodológica nos possibilitou viver os desafios de produzir uma pesquisa com as crianças (FERREIRA, 2009, PEREIRA, 2012, 2015), ao acompanhar as meninas e meninos no processo de travessia de uma etapa para outra. Para compreender como as crianças experimentam a escola, partiu-se dos diálogos, conversas, encontros e produções realizados ao longo da pesquisa. Nesse processo, destacam-se as fotografias produzidas pela turma, por serem imagens que fazem pensar sobre a infância e a escola. Trata-se de um estudo que transita entre a dimensão cronológica da infância, ao ser produzido com crianças, e sua compreensão como condição da “experiência humana” (AGAMBEN, 2012) que nos constitui independente da idade. A pesquisa busca contribuir com o movimento de (re)pensar o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, destacando a infância enquanto tempo em si e não apenas como vir a ser. Ao problematizar as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a pesquisa afirma a necessidade de superação da ruptura existente entre essas duas etapas e encontra, na proposta de “educação das infâncias” (ARROYO, 1994; 2017), uma formulação potente para indicar a compreensão da escolarização como um processo contínuo, no qual a infância tenha centralidade e seja compreendida como dimensão que une as duas etapas, considerando suas especificidades e características. Essa compreensão é posta em diálogo com a ideia de se infantilizar a educação escolar (KOHAN, 2009), ao torná-la espaço do estar junto, do fazer junto, do (re)pensar constante, do duvidar, do perguntar. Infantilizar a educação se mostra como possibilidade de dar mais intensidade ao projeto de escola no qual a produção infantil tenha espaço e seja reconhecida como poesia, recheada de estética, ética e política.

**Palavras-chave:** Pesquisa com crianças. Cotidiano Escolar. Educação das Infâncias. Experiência Infante.

## ABSTRACT

The present thesis presents the reflections woven from a doctoral research, carried out with the daily life of two school units of the Itaboraí / RJ municipal network, which aimed to reflect on the pedagogical work developed in the preschool and in the first year of the year. Elementary School, about the ways children relate to school and how the literacy process permeates pedagogical practices in these years of schooling. To this end, a study was produced on the relationships (approximations, withdrawals and tensions) between early childhood education and elementary school. The work was constituted as an investigative exercise methodologically designed as a research with daily life, woven in a dialogical perspective, which emphasizes the subject- subject, recognizing the fundamental role of its participants in the constitution and referrals of the research. This methodological choice allowed us to live the challenges of producing a research with children (FERREIRA, 2009, PEREIRA, 2012, 2015), by accompanying girls and boys in the process of crossing from one stage to another. To understand how the children experience the school, we started from the dialogues, conversations, meetings and productions made during the research. In this process, stand out the photographs produced by the class, because they are images that make think about childhood and school. It is a study that moves between the chronological dimension of childhood, when produced with children, and its understanding as a condition of the “human experience” (AGAMBEN, 2012) that constitutes us regardless of age. The research seeks to contribute to the movement of (re) thinking the pedagogical work developed with children, highlighting childhood as a time in itself and not just how it become. By problematizing the relationship between preschool and elementary school, the research affirms the need to overcome the rupture between these two stages and finds, in the proposal of “childhood education” (ARROYO, 1994; 2017), a potent formulation for indicate the comprehension of schooling as a continuous process, in which childhood is central and understood as a dimension that joins the two stages, considering its specificities and characteristics. This understanding is put into dialogue with the idea of infantilizing school education (KOHAN, 2009), by making it a space for being together, doing together, constant (re) thinking, doubting, and asking. Infantilizing education is shown as a possibility to give more intensity to the school project in which children's production has space and is recognized as poetry, filled with aesthetics, ethics and politics.

Keywords: Research with children. School Quotidian. Childhood Education. Infant Experience.

## RESUMEN

Esta tesis presenta las reflexiones tejidas a partir de una investigación doctoral, realizada con la vida cotidiana de dos unidades escolares de la red municipal de Itaboraí / RJ, que tuvo como objetivo reflexionar sobre el trabajo pedagógico desarrollado en el preescolar y en el primer año de escuela primaria, sobre las formas en que los niños se relacionan con la escuela y cómo el proceso de alfabetización influye en las prácticas pedagógicas en estos dos años de escolaridad. Assim, foi realizado um estudo sobre as relações (aproximações, distâncias e tensões) entre o jardim de infância e a escola primária. El trabajo se constituyó como un ejercicio de investigación diseñado metodológicamente como una investigación con lo cotidiano, tejido en una perspectiva dialógica, que enfatiza la relación sujeto-sujeto, reconociendo el papel fundamental de sus participantes en la constitución y las referencias del trabajo. Esta elección metodológica nos permitió vivir los desafíos de producir una investigación con niños (FERREIRA, 2009, PEREIRA, 2012, 2015), acompañando a niñas y niños en el proceso de cruzar de una etapa a otra. Para entender cómo los niños experimentan la escuela, partimos de los diálogos, conversaciones, reuniones y producciones realizadas durante la investigación. En este proceso, destacan las fotografías producidas por la clase, porque son imágenes que hacen pensar en la infancia y la escuela. Es un estudio que se mueve entre la dimensión cronológica de la infancia, cuando se produce con niños, y su comprensión como una condición de la "experiencia humana" (AGAMBEN, 2012) que nos constituye independientemente de la edad. La investigación busca contribuir al movimiento de (re) pensar el trabajo pedagógico desarrollado con niños, destacando la infancia como un tiempo en sí mismo y no solo como venir el ser. Al problematizar la relación entre preescolar y primaria, la investigación afirma la necesidad de superar la ruptura entre estas dos etapas y encuentra, en la propuesta de "educación de la infancia" (ARROYO, 1994; 2017), una formulación potente para indicar la comprensión de la escolarización como un proceso continuo, en el que la infancia es central y entendida como una dimensión que une las dos etapas, considerando sus especificidades y características. Este entendimiento se pone en diálogo con la idea de infantilizar la educación escolar (KOHAN, 2009), al convertirla en un espacio para estar juntos, hacer juntos, (re) pensar, dudar y preguntar constantemente. Infantilizar la educación se muestra como una posibilidad para dar más intensidad al proyecto escolar en el que la producción infantil tiene espacio y es reconocida como poesía, llena de estética, ética y política.

Palabras clave: Investigación con niños. Cotidiano escolar. Educación de la infancia. Experiencia infantil.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Expedição realizada no CEMEI pela professora da turma. ....	22
Figura 2 - Registro das descobertas feitas por uma criança .....	22
Figura 3 - Registro das descobertas feitas por outra criança.....	23
Figura 4 - Lista coletiva com os achados da expedição.....	23
Figura 5 - Pontos turísticos de Itaboraí .....	41
Figura 6 - Mapa do estado do Rio de Janeiro.....	42
Figura 7 - Mapa de Itaboraí-Distritos e principais vias .....	43
Figura 8 - Registro feito por uma criança em seu bloco de detetive (2017) .....	108
Figura 9 - Registro feito por uma criança em seu bloco de detetive (2017).....	108
Figura 10 - Registro aéreo do CEMEI e da Escola .....	135
Figura 11 - Parquinho 1 .....	136
Figura 12 - Parquinho 2 .....	136
Figura 13 - Sala do G5A.....	137
Figura 14 - Pátio Interno.....	138
Figura 15 - Mural 1.....	138
Figura 16 - Mural 2.....	138
Figura 17 - Sala da direção e coordenação.....	138
Figura 18 - Banheiro Infantil .....	138
Figura 19 - Cozinha .....	139
Figura 20 - Refeitório .....	139
Figura 21 - Portão de Entrada.....	139
Figura 22 - Pátio Azul .....	139
Figura 23 - Entrada da Escola.....	142
Figura 24 - Área Externa com o CEMEI Irani ao fundo.....	143
Figura 25 - Pátio de Entrada .....	143
Figura 26 - Mural do Projeto anual .....	143
Figura 27 - Corredor para as salas .....	144
Figura 28 - Banheiro 1.....	144
Figura 29 - Banheiro 2.....	144
Figura 30 - Refeitório .....	144
Figura 31 - Cozinha .....	144
Figura 32 - Secretaria .....	145

Figura 33 - Laboratório de Informática .....	145
Figura 34 - Sala dos professores.....	145
Figura 35 - Área externa(esquerda).....	145
Figura 36 - Área externa(direita).....	145
Figura 37 - Horta Escolar .....	145
Figura 38 - Escrita de criança no caderno de campo.....	195
Figura 39 - Escrita cursiva de criança no caderno de campo.....	195
Figura 40 - Escrita e desenho no caderno de campo .....	196
Figura 41 - Escrita e desenho no caderno de campo .....	196
Figura 42 - Palavras e o numero de letras .....	200
Figura 43 - Confeção e leitura do cartaz coletivo.....	202
Figura 44 - Registro feito pelas/pelos detetives (2017).....	202
Figura 45 - Registro feito pelas/pelos detetives (2017) .....	202
Figura 46 - Registro feito pelas/pelos detetives (2018) .....	202
Figura 47 - Registro feito pelas/pelos detetives (2018) .....	202
Figura 48 - Modelo dos “desenhos de escola” .....	227

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de Unidades de Ensino por distrito.....	44
Tabela 2 - Atendimento da Educação Infantil em Itaboraí.....	46
Tabela 3 - Atendimento do 1º ano na rede municipal de Itaboraí .....	47

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Recorte do Referencial Curricular da Educação Infantil .....	205
Quadro 2 - Recortes do Referencial Curricular de Língua Portuguesa (1º ano) .....	208

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
G5	Grupo de 5 anos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias
ISS	Imposto Sobre Serviços
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

## SUMÁRIO

<b>COMEÇOS, FIOS E CAMINHOS: O (DES) EXPLICAR DE UMA PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>INCOMPLETUDES, SABERES E AINDA NÃO SABERES: DILEMAS DA DOCÊNCIA COMO MOVIMENTO DE TRANSFORMAÇÃO... .....</b>	<b>29</b>
<b>ITABORAÍ, “QUEM VEM DE LONGE APRENDE A TE AMAR”: ONDE E QUANDO OS ENCONTROS ACONTECEM .....</b>	<b>40</b>
<b>FIOS, HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS: A TRAMA DE UMA PESQUISA INFANTIL .....</b>	<b>51</b>
<b>CAMINHOS, ENCONTROS E (DES)ENCONTROS: SOBRE O PESQUISAR COM O COTIDIANO ESCOLAR E COM CRIANÇAS.....</b>	<b>82</b>
<b>PESQUISA COM CRIANÇAS: NÓS, FIOS E REFLEXÕES... .....</b>	<b>103</b>
<b>O COTIDIANO PELAS LENTES INFANTIS: A FOTOGRAFIA COMO PRODUÇÃO CRIADORA DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>117</b>
<b>O CENTRO MUNICIPAL IRANI ROSA DA SILVA E A ESCOLA MUNICIPAL SIDNEI DA SILVA: PELOS OLHOS DAS CRIANÇAS E DA PESQUISADORA ....</b>	<b>133</b>
<b>“ESSA FICA, ESSA SAI”: MINÚCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR... ENTRE IMAGENS E COMPOSIÇÕES INFANTIS .....</b>	<b>146</b>
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE TENSÕES, APROXIMAÇÕES, AFASTAMENTOS E A ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>181</b>
<b>ENTRE PISTAS E ACHADOS: PENSAMENTOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>212</b>
<b>INFÂNCIA(S), CRIANÇAS, IMAGENS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E A INFÂNCIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>230</b>
<b>SOBRE (IN)CONCLUSÕES: PARA NÃO TERMINAR... .....</b>	<b>250</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>266</b>

## COMEÇOS, FIOS E CAMINHOS: O (DES)EXPLICAR DE UMA PESQUISA



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma 101(2018)

Todos os caminhos – nenhum caminho  
Muitos caminhos – nenhum caminho  
Nenhum caminho – a maldição dos poetas.  
(...)

Escrever nem uma coisa Nem outra -  
A fim de dizer todas  
Ou, pelo menos, nenhuma.

Assim,  
Ao poeta faz bem  
Desexplicar -  
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes.  
*Manoel de Barros*

Iniciei a caminhada da pesquisa e agora a escrita da tese com alguns dilemas: Por onde começar? Como começar? De que modo apresentar as reflexões produzidas pela pesquisa? Dúvidas que me acompanharam ao longo destes anos, desde quando comecei a pensar quais poderiam ser as questões da pesquisa e se mantiveram ao escrever o texto da tese. Assim como o poeta Manoel de Barros, vi-me diante de muitos caminhos, descaminhos e nenhum caminho.

Saber por onde e como começar a escrever tornou-se um grande desafio, talvez porque os fios e histórias que constituem esta tese estão um tanto quanto emaranhados. E, nessa trama, encontrar um fio ou os fios para iniciar foi uma difícil tarefa, vez que se trata de uma “pesquisa infantil” e uma experiência fluida em que os encontros e histórias foram se entrelaçando e possibilitando a tessitura do trabalho. Na relação com as crianças, professoras<sup>1</sup>, colegas de trabalho e da pós-graduação, os fios e histórias foram ganhando vida e

---

<sup>1</sup> Farei uso dos termos no feminino por reconhecer que as profissionais que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental são, em sua maioria, mulheres.

desdobrando-se em questões e reflexões acerca dos caminhos trilhados pelas infâncias e pela educação no município de Itaboraí/RJ.

Nesse movimento, inicio o trabalho de pesquisa preocupada em compreender como as crianças vivenciam a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Uma questão que se entrelaça a muitos fios e histórias que fui acumulando ao longo da trajetória profissional, como professora e assessora pedagógica. Mesmo sem ter muita clareza de que aspectos dessa passagem gostaria de investigar, percebia ser necessário dar atenção para como o processo de alfabetização tem sido compreendido e vivenciado no cotidiano escolar, por compreender que algumas das tensões que atravessam as relações entre as primeiras etapas da Educação Básica têm relação com o ensino da leitura e escrita. Além disso, olhar para essa questão como fio importante do trabalho dialoga com as inquietações trazidas pelas próprias crianças, que serão apresentadas posteriormente.

Assim, na tentativa explicar ou quem sabe desexplicar, como sugere Manoel de Barros, os caminhos e as opções que têm possibilitado a constituição deste trabalho, entendo que, na aproximação com o cotidiano e com as crianças, a pesquisa foi se compondo, tratando-se de uma experiência na qual não tínhamos *a priori* todos os passos e encaminhamentos, uma vez que, na verdade, não desejava tê-los. Chego para me encontrar com as crianças e as professoras com uma grande questão pensar sobre a passagem da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, mas, diante da amplitude, não sabia que questões ou dimensões iriam orientar a pesquisa.

Em meio a essas incertezas, entendi que um dos princípios orientadores do trabalho precisava ser o de ter a “dúvida como método” (GARCIA, 2003a). Fui pesquisando, caminhando e refletindo em um movimento que me fez (re)pensar as certezas, delas desconfiar e abrir-me aos “ainda não saberes”(ESTEBAN, 2000). Tal princípio vem me acompanhando ao longo da trajetória docente. Tenho me colocado no lugar de alguém que está sempre aprendendo, alguém que compreende a dúvida não como fraqueza ou incapacidade, mas como uma possibilidade de “ser mais” (FREIRE, 1981). Sigo como quem carrega não saberes, alguns saberes, dúvidas, certezas que precisam ser constantemente (re)pensadas, mantendo-me como quem segue em constante busca por novos saberes e aprendizagens.

Ao longo da caminhada profissional e estudos empreendidos, as tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental vieram me inquietando. Lembrava-me das

cobranças em relação à preparação das crianças da pré-escola para o ingresso no 1º ano, em que algumas professoras compartilhavam os conflitos entre as concepções de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Nesse contexto, a ampliação do Ensino Fundamental e a matrícula obrigatória aos 6 anos pareceram reafirmar algumas tensões entre as etapas, colocando em discussão os modos como se relacionam. Interessava-me refletir sobre como as crianças vivenciam as relações entre as etapas da Educação Básica, como são compreendidas e como se constitui o trabalho pedagógico desenvolvido em ambas.

Para compreender essas questões, coloquei-me em um exercício investigativo no qual, em 2017, encontrei-me com uma turma de crianças de 5 anos, do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Irani Rosa da Silva, desejando acompanhá-las na travessia de uma etapa para outra. Nesse processo, estava aberta para que os movimentos da pesquisa pudessem indicar os encaminhamentos, compreendendo que, talvez, fosse preciso até mudar o foco do trabalho, já que me propusera a fazer uma pesquisa com o cotidiano. Entendia que meu mergulho no CEMEI poderia indicar outros caminhos e questões, que talvez não tivessem relação com a questão inicial.

Contudo, no encontro com as crianças e professoras, compreendi que problematizar esse movimento de passagem entre as etapas seria importante. Lembro-me de que, ao apresentar a proposta ao grupo de professoras do CEMEI, elas compartilhavam indagações semelhantes as que eu tinha e me indicavam ser importante pensar sobre a transição da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental. E as crianças, ao se engajarem no trabalho, também fortaleciam a necessidade de a pesquisa se debruçar sobre essa temática.

Segui buscando compreender e pensar sobre as relações (aproximações, afastamentos e tensões) entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, atenta ao modo como as crianças se relacionam com a escola, aos atravessamentos do trabalho pedagógico e de que modo o processo de alfabetização influencia e constitui o fazer nessas duas etapas. Nesse sentido, entendi ser necessário acompanhar a turma no ano seguinte, para continuarmos o trabalho na Escola Municipal Sidnei da Silva, estando sensível às pistas que as crianças ofereciam sobre seus modos de experimentar a escola e de viver o processo de escolarização.

Ao acompanhar o cotidiano do CEMEI Irani Rosa e da Escola Municipal Sidnei da Silva, fomos, eu, as crianças, suas professoras experimentando um movimento que nos permitia pensar como as meninas e meninos vivenciaram essa passagem. Em tempos nos quais ouvir o outro, ser por ele afetado ou tocado têm se tornado cada vez mais raro,

embarquei na aventura do pesquisar, disposta a viver experiências que me tocassem, atravessassem, acontecessem (LARROSA, 2002) que possibilitassem transformar-me e que também pudessem ser vividas com intensidade pelos sujeitos com os quais partilhava esta pesquisa infantil.

Infantil é aqui usado para caracterizar uma pesquisa que vem sendo marcada por começos, experimentada e vivida como acontecimentos, na qual me foi possível olhar, sentir e perceber o cotidiano escolar como alguém que está a conhecer algo que desconhece, assim como uma criança que está experimentando a linguagem e descobrindo o mundo à sua volta. Uma pesquisa pautada por outras temporalidades, que tenta fugir de uma cronologia linear, e busca ser um trabalho que rompe, atravessa e constitui-se como uma experiência, marcada pela intensidade com que está acontecendo. Um movimento que possibilita o transitar entre o passado, encontros que já tive, o que foi experimentado ao longo dos anos de pesquisa, o presente, escrever uma tese que é marcada por atravessamentos, pausas, começos, que permite pensar o impensado (KOHAN, 2005), e o futuro, não ter a dimensão dos caminhos pelos quais este texto poderá trilhar depois de finalizado.

Nessa aventura do pesquisar, entendi ser preciso problematizar a linearidade de pensamento. Ao escrever a tese, tem sido preciso mergulhar no tempo *aiónico* – compreensão de que o tempo não se enquadra em uma sucessão cronológica, mas na intensidade da duração e/ou das experiências que nos acontecem, rompendo com a ideia de tempo *chrónos* em que a temporalidade está restrita à sucessão de fatos. A proposta deste texto é apresentar os modos como esta pesquisa vem se constituindo sem seguir uma linha cronológica, mas buscando trazer as experiências que a constituíram com sua intensidade e reflexões produzidas a partir delas.

O desafio tem sido o de experimentar e viver tanto uma pesquisa infantil como escrever uma tese infantil. Pesquisa infantil, por ter se constituído a partir dos encontros e diálogos, que me permitiam abalar as certezas, perceber a potência das dúvidas e do trabalho coletivo. Prossegui, nesse movimento, buscando compreender de outro modo o cotidiano escolar e as crianças, seguindo por caminhos não pensados, vivendo a intensidade de uma temporalidade *aiónica*, na qual foi possível “brincar com o tempo” (HERÁCLITO apud KOHAN, 2007, p.86), experimentando-o como acontecimento, como intensidade.

Agora, escrever uma tese infantil é ver-me em um exercício de (re)pensar a pesquisa, buscando compreender quais eram as questões iniciais, quais foram emergindo, que

desdobramentos e reflexões foram possíveis a partir dos encontros, achados e materiais produzidos ao longo do trabalho. Fazer conexões não imaginadas, ser tocada novamente pelas experiências vividas, ouvir as vozes das crianças e professoras enquanto escrevo, ser atravessada pelas memórias do vivido. Uma tese que se vem se constituindo como um trabalho que, ao ser lido, possa ser experimentado e entendido como um convite para (re)pensar como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se relacionam.

Compreendo a pesquisa como uma experiência infante que, de acordo com Agamben (2012), relaciona-se com a condição de inacabamento que é característica do ser humano. Do mesmo modo como nós estamos em um eterno processo de constituição, entendendo-nos como seres inacabados, este trabalho se coloca como uma obra inacabada que pode, a cada nova leitura, ser recriada por quem a lê. Tomar a pesquisa e agora a tese como uma experiência infantil é reconhecê-las pela intensidade, subjetividade e atravessamentos que as tornaram possíveis.

O conceito de experiência pode ter múltiplos sentidos, desde ser confundido com experimento até relacionar-se com o tempo em uma carreira profissional: quantos não são os cargos que demandam “experiência” na função. Tais compreensões não dialogam com a ideia defendida por Agamben (2012), visto que, ao longo da trajetória em uma profissão, as experiências nela vividas podem ser escassas ou quase nada pode ter acontecido. O autor propõe o experimentar como “um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa” (AGAMBEN, 2012, p.25). Fazer a pesquisa e escrever esta tese têm me possibilitado experimentar esse caminhar que não se apoia em tantas certezas, movimentar-me sem saber o destino, abrir-me para o novo, o desconhecido. Foi experimentar o medo de não saber se as professoras iriam aceitar o convite para pesquisar, temer a recusa das crianças, ter insegurança na chegada às escolas, lançar-me em um trajeto ou trajetos impensados que foram sendo desenhados ao longo do processo.

O caminho que vem sendo traçado e as experiências da pesquisa têm sido compreendidos como acontecimentos que não se repetem, vividos de modos diferentes, por mim, pelas crianças e professoras com quem partilho essa caminhada. Experiências que marcam o desenho inicial do trabalho até os desdobramentos, possibilitados pelo encontro com as crianças e suas professoras. Entre abraços, alegria ao me receber, cobranças como: “Nossa, quantos anos você não aparece, hein”, quando precisei ficar duas semanas sem

encontrá-los, ou os segredos compartilhados: “Tia<sup>2</sup> Bruna, quero te contar um negócio, mas ninguém pode ouvir”. Fui entendendo que o pesquisar estava nos possibilitando viver experiências infantis, formas singulares de nos relacionarmos e vivermos o pesquisar.

Nessa caminhada, foi preciso parar para ouvir o que as crianças diziam, compreender o que propunham, mesmo sem usar a linguagem verbal, desejos às vezes compartilhados em seus silêncios ou expressões corporais, o não querer falar ou sempre ter algo para contar do que experimentavam quando eu não estava com eles e entendiam ser importante para nosso trabalho de investigação. Foi um movimento de me abrir para o encontro com o cotidiano das escolas com as quais pesquisei, de afetar e afetar-me pelos encontros e acontecimentos.

Vivemos dias nos quais a pobreza da experiência têm ganhado espaço e força, reafirmando o que Benjamin dizia em 1933, quando, na primeira guerra mundial, havia expropriado a experiência dos seres humanos. Isso porque, diante dos horrores vividos na guerra, ao retornarem do campo de batalha, não havia nada que se contar, mesmo tendo vivido muitas coisas, voltavam sem o desejo de narrar. Atualmente, nossa vida cotidiana também nos expropria a experiência, não sendo necessária uma grande catástrofe. Voltamos a casa no fim do dia depois de vivermos muitos eventos, mas, muitas vezes, sem que nenhum deles tenha se tornado experiência (AGAMBEN, 2012).

Apesar da expropriação da experiência denunciada por Benjamin e reafirmada por Agamben (2012), ao pesquisar com o cotidiano, nas escolas públicas, os encontros e os diálogos com as crianças e com as professoras possibilitam-nos viver experiências. Nesse sentido, a tese propõe uma trama que se compõe na articulação das minhas experiências, das experiências das crianças, das professoras e as experiências infantis dos que se encontraram nesse percurso.

---

<sup>2</sup> O termo “Tia” aparece em vários momentos da tese, pois se refere ao modo como as crianças se dirigiam a mim, mesmo compreendendo que eu não era professora da turma, reconheciam-me como alguém preocupada e comprometida com o grupo, assim como suas professoras. O uso dessa nomenclatura está em constante discussão, porque para alguns pesquisadores/professores carrega dimensões da desvalorização profissional, especialmente das professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, aproximo-me das reflexões tecidas por Alves; Louzada (2017) e Tavares (2001) de que a nomenclatura “Tia” traz marcas históricas de mulheres que nas classes populares desempenham um papel importante na formação das crianças. Nesse sentido, compartilho dessa compreensão, entendendo a referência a tia para além do parentesco, reconhecendo as “tias” como sujeitos fundamentais e “facilitadoras” do desenvolvimento/aprendizagem das meninas e meninos. Contudo, ao defender essa perspectiva, não desconsidero o processo de desvalorização do magistério, atravessado pela precarização da ação docente, principalmente quando atrelada ao educar e cuidar e a desqualificação atribuída a funções desempenhadas por mulheres.

Nos encontros com as crianças e professoras, foi preciso parar para pensar, interromper, olhar com mais atenção, escutar e dar tempo para que algo nos tocasse, nos acontecesse (LARROSA, 2002). Este trabalho foi transformando-se e me transformando na relação com os outros. Ao longo dessa jornada, muitos foram os atravessamentos, os toques, os acontecimentos, as dúvidas. Foi preciso ver, ouvir, sentir os modos como as crianças se integravam ao trabalho, bem como refletir sobre como eu o estava encaminhando, o quanto as professoras assumiram a pesquisa como parte do trabalho pedagógico e compreendiam-se em pesquisa, assim como o cotidiano das escolas nos permitia viver experiências dialógicas e pensar sobre as relações entre as infâncias e a educação.

Fomos construindo uma relação pautada no diálogo na qual todos os sujeitos envolvidos na pesquisa contribuíam com seus saberes: as crianças apresentando suas lógicas e reflexões; as professoras abrindo-se para a parceria, deixando que o pesquisar fosse se entrelaçando ao trabalho pedagógico com as crianças. Assim, meus modos de fazer e viver a pesquisa e nossos encontros foram dando vida ao trabalho. A relação constituída com minha orientadora e com os colegas do grupo de pesquisa, do qual faço parte, também foi me ajudando a ver o que não via, a (re)pensar caminhos, a olhar novamente e me perceber no movimento de pesquisar.

Nesse caminhar, ao olhar para os materiais produzidos ao longo da pesquisa, vou me dando conta de que a investigação passou a compor a prática das professoras, desde o uso autorizado da câmera fotográfica<sup>3</sup>, como a realização de atividades que, de algum modo, relacionavam-se com o movimento de pesquisar. Tais como as expedições das/dos detetives em busca por pistas e mistérios no espaço externo do CEMEI, os registros das descobertas nos blocos de anotações e posteriormente na produção de um cartaz coletivo com os achados da turma.



Figura 1: Expedição realizada no CEMEI pela professora da turma.

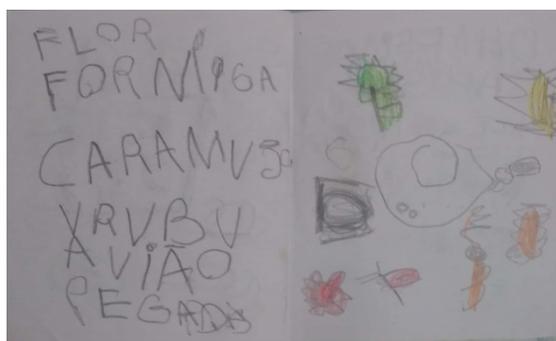


Figura 2: Registro das descobertas feitas por uma criança. Acervo da Pesquisa (2017)

<sup>3</sup> Ao longo da leitura, a presença da câmera fotográfica, das lupas e dos blocos de anotações, bem como a produção das fotografias, será apresentada de forma mais detalhada.

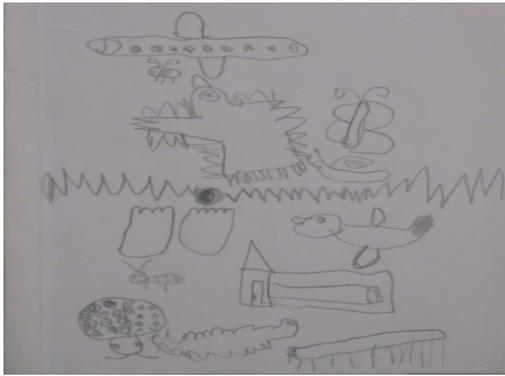


Figura 3: Registro das descobertas feitas por outra criança. Acervo da Pesquisa (2017)



Figura 4: Lista coletiva com os achados da expedição.

Assim, a pesquisa foi se constituindo a partir do entrelaçamento de fios e histórias que me fazem compreendê-la como um “mar de histórias” e imagens. Inspirada no livro “Haroun e o mar de histórias”<sup>4</sup>, encontro semelhanças entre a narrativa escrita por Salman Rushdie e a pesquisa que ora apresento. Trata-se de um livro enigmático que conta a história do menino Haroun que se lançou ao desconhecido para descobrir meios de ajudar seu pai, um renomado contador de histórias, a ter de volta o dom das palavras que havia perdido e ainda desvendar os mistérios que envolviam a destruição do mar de histórias. Ao longo de sua busca por respostas, o menino desbravou o desconhecido, encontrou seres mágicos e, nesses encontros, ele aprendeu muitas coisas.

Tal como o menino Haroun, ao refletir sobre o processo de estar em pesquisa, entendi ter me lançado em um mundo que, por mais que fosse conhecido (a escola), tratava-se, ao mesmo tempo, de um desconhecido. Pesquisar com o cotidiano escolar, para uma professora, poderia ser uma tarefa fácil, afinal o que de (des)conhecido pode ter nesse contexto? Eu diria ou digo: muito há que se conhecer, especialmente quando nos lançamos abertas às experiências que podem nos atravessar. Compreendi que, apesar de ser professora, no encontro com aquelas crianças e professoras, viveria experiências que não havia vivido e buscava, ao mergulhar no cotidiano, compreender o que não conhecia, pensar o que não havia pensado. Ao longo dessa caminhada, encontrei muitos fios e histórias a conhecer, desconhecer, reconhecer, (re)escrever. No “mar de histórias”, que também é o cotidiano escolar, os fios de novas histórias foram surgindo com pesquisa.

---

<sup>4</sup> Trata-se de um livro que traz, em seu contexto de criação, muitos fios, denúncias e reflexões. O autor indiano Salman Rushdie, após ser sentenciado à morte por conta do livro “Versos satânicos”, considerado um livro de heresia contra o islamismo, viu-se obrigado a viver anos exilado. Em “Haroun e o mar de histórias” critica a perda de liberdade de expressão, constrói uma trama com muitas críticas políticas. Um livro escrito em homenagem ao seu filho e, mesmo sendo uma obra que se enquadra na categoria de literatura infanto-juvenil, coloca-se como potente material na discussão de questões sociais e políticas.

Retomando a epígrafe, muitos poderiam ser os caminhos, muitos foram os caminhos, muitas vezes nenhum caminho se apresentava. Mas, entre esses (des)caminhos, uma pesquisa, que agora se apresenta como uma tese, foi se constituindo. Experimentar um caminhar tateante, no qual desconhecia o que me aguardava a cada passo, foi viver uma caminhada sem muitas certezas, tal como os andarilhos que, para Manoel de Barros, “não afundavam estradas, mas inventavam caminhos” (BARROS, 2015, p. 154). A caminhada da pesquisa foi sendo inventada coletivamente, vivida e desenhada a muitas mãos, a muitas experiências.

Entre caminhos, invenções e criações estão algumas das epígrafes da tese, imagens produzidas pelas crianças. Produções que mudaram o rumo da pesquisa e me fazem pensar que, além de estudar a passagem das crianças da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, pude, com este trabalho, compreender o quanto as crianças têm a nos ensinar sobre a vida, modos de viver e fazer. Talvez sejam elas nossas melhores companheiras para vivermos a infância, não na ideia romantizada de voltar a ser criança, mas sim de nos permitir olhar/experimentar algo como se fosse a primeira vez, viver a busca constante pelo aprender, manter a curiosidade, a compreender-nos como incompletos e motivados a buscar “ser mais” (FREIRE, 1981).

Tomo as imagens como epígrafes inspirada no trabalho de Leite e Leite (2014, p. 82), no qual os autores nos convidam a pensar as imagens epígrafes como textos que inauguram o pensar, pois vêm esvaziadas de “ideias, proposições, teorias, conceitos, problemas”. São fotografias que não foram feitas para serem epígrafes, mas, por virem carregadas de sentidos, histórias e possíveis leituras, elas inauguram os textos que compõem este trabalho. Escolhi as imagens para compor minha escrita. Foram escolhas que partiram das leituras que fiz das fotografias, mas entendendo que múltiplos poderão ser os modos de ler, compreender ou incompreender as imagens.

As fotografias são fios importantes na constituição desta tese, porque convidam a pensar sobre as crianças, seus modos de ver a vida e a escola em diálogo com as produções das próprias crianças. Ao serem utilizadas como epígrafes, me ajudam a pensar nos caminhos, descaminhos e nenhum caminho, possíveis para as reflexões propostas no texto e deixando, também, ao leitor a possibilidade de criar suas leituras a partir do que está inscrito nas produções imagéticas. Nesse contexto de criação, em alguns momentos me permiti também criar, propondo composições com as fotografias feitas pelas crianças.

As imagens que compõem o trabalho ora serão trazidas como epígrafes, ora como indutoras das reflexões e ainda como parte do texto da tese<sup>5</sup>. São frutos de uma experiência que tinha, como intenção, fortalecer o diálogo com o grupo de crianças e aproximar-me do cotidiano pesquisado. Propus que registrassem os momentos/situações/atividades que realizavam nos dias em que eu não estava com elas, deixando com o grupo uma câmera fotográfica.

Antes de levar o equipamento, perguntei à professora o que ela achava e se poderia me ajudar nessa proposta. Ela ficou entusiasmada e acreditava que as crianças também fossem gostar da ideia de serem fotógrafas. Depois disso, em um de nossos encontros, fiz a proposta à turma. Conversei com as crianças, explicando-lhes a intenção e dizendo que poderiam usar a câmera sempre que desejassem, desde que autorizadas pela professora.

No entanto, como a pesquisa com as infâncias e as crianças nos coloca em lugares não imaginados, depois de ver as imagens produzidas, fui surpreendida pela beleza das produções, passando a compreendê-las como textos, poesias e criações, não mais como meras representações do cotidiano. Por isso, compreendo que a tese vem se constituindo como um “mar de histórias”, fios e imagens. Essas últimas referindo-se às feitas pelas crianças e ainda às que serão produzidas ao longo da leitura, como uma espécie de “imagem pensamento” (GALLO, 2016), que consiste nos pensamentos desenhados a partir das sensações provocadas pela imagem ou pensamentos que se constituem como imagens.

Para tecer este trabalho, coloquei-me em um exercício investigativo e na produção de uma pesquisa *com* o cotidiano (ALVES, 2008; ESTEBAN, 2000, 2003; FERRAÇO, 2003, 2008; GARCIA, 2003a, 2003). Nessa perspectiva, o pesquisar se desenvolve em diálogo com os sujeitos e a partir das relações tecidas no cotidiano, não carrega muitas certezas e previsibilidades. A pesquisa foi sendo feita na caminhada investigativa, deixando-me tocar pelas minúcias do cotidiano, produzindo, com/e a partir dele, as questões. Um exercício de mergulhar em um mar que, para mim, como professora, poderia parecer “conhecido”, mas que tem muito mais a se conhecer, ao me abrir para as aprendizagens e experiências. Como diria o poeta Antonio Machado: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar. Caminhante não há caminho... senão há marcas no mar...”

---

<sup>5</sup> O texto: “Essa fica, essa sai”: minúcias do cotidiano escolar... entre imagens e composições infantis uma montagem feita com e pelas crianças, composições que dão vida a um texto imagético montado por elas e que são parte importante da tese.

Nessa caminhada e constituição do caminho, sigo reconhecendo a importância dos sujeitos na pesquisa, afirmando o compromisso de fazê-la com as crianças das classes populares, que, ao longo do tempo, vêm sendo submetidas a um processo escolar configurado em uma sociedade marcada por relações de colonialidade, que resultam na invisibilização e negação dos sujeitos subalternizados. Nesse sentido, além de se constituir com o cotidiano escolar, foi se tornando uma pesquisa com as crianças (FERNANDES, 2004; FERREIRA, 2009; KRAMER, 2002b; MARTINS, 1993; PEREIRA, 2012,2015). Elas participaram com intensidade e ocuparam o lugar de “detetives” em busca de pistas que ajudam a compreender como se relacionam com a escola e estão vivenciando a alfabetização.

A pesquisa foi se produzindo com o cotidiano escolar, tecida em uma perspectiva dialógica (FREIRE, 1975), na qual os participantes são compreendidos como sujeitos, tendo, dessa forma, papel fundamental na construção e nos encaminhamentos do trabalho. Escolhi os estudos com o cotidiano como caminho teórico-metodológico, vez que essa escolha possibilita compreender o processo da pesquisa como um caminhar que vai se constituindo na caminhada e na relação com os sujeitos que dela participam.

Segui a pesquisa, comprometida de forma ética, política, estética e profissional, tentando – no mergulho no cotidiano – ouvir, ver e sentir a vida na escola para compreender como as crianças se relacionam com a escola na passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando perceber como o trabalho pedagógico se constitui e é atravessado pela alfabetização. Pensar sobre essa questão se justifica por, além de ter sido um convite feito pelas crianças, por vir se constituindo como o nó do processo de escolarização das crianças, especialmente as das classes populares, por ser recente o processo de democratização do acesso à leitura e à escrita e ainda não garantir que todos se alfabetizem. Há de se considerar que muitos têm sido os investimentos em propostas de alfabetização nos últimos anos, mas a universalização do Ensino Fundamental parece não estar garantindo uma escolarização de qualidade para todas as crianças.

Nesse sentido, ao longo do processo, entendi ser necessário refletir sobre os modos como as concepções de infância, educação e alfabetização têm se relacionado às práticas e ao trabalho pedagógico. Para tanto, busquei, nos encontros com as crianças e as profissionais das unidades escolares envolvidas na pesquisa e no material produzido, pistas que me ajudassem a compreender como tais concepções ganham vida no cotidiano escolar.

Fugindo do formato convencional de um trabalho acadêmico e me permitindo poetizar, infantilizar o texto, não o organizo em capítulos, mas proponho uma constelação de textos que trazem os fios, histórias e imagens que compõem o mar que é esta tese. Aproveito para esclarecer que, assim como as histórias trazem muitas metáforas, uso algumas delas como imagens que expressam os movimentos vividos ao longo da pesquisa. Falo de caminhada, referindo-me ao percurso trilhado ao longo desses anos; uso a ideia do mar, dialogando com imensidão que o constitui e a multiplicidade de vida, histórias que em suas águas carrega; apresento o pesquisar como uma aventura, afinal a pesquisa lida com incertezas, riscos, inesperados e proponho a tese como uma constelação em que cada texto está articulado, mas possui sua marca singular, assim como as estrelas que compõem as diferentes constelações.

Minha relação com as estrelas me acompanha desde quando era menina, especialmente depois que minha mãe me disse que, se apontasse para uma estrela, ganharia uma verruga no dedo. Lembro-me das vezes que, de forma acanhada, burlava a orientação e com meu indicador tentava tocar uma estrela, mas rapidamente recolhia o dedo, com medo de que a verruga aparecesse e ainda tivesse de ouvir um: “Eu te avisei”. Talvez, por esse encantamento com o brilho das estrelas, tenha sido comparada à “menina das estrelas”, personagem de uns dos livros do Ziraldo, a quem fui apresentada, por Jane Marchon, uma grande amiga, um presente que a rede municipal de Itaboraí me deu.

Ao escrever a tese, entre as muitas imagens que vêm constituindo este trabalho, as estrelas não poderiam ficar de fora. Vivendo de fato nas estrelas, permitindo-me viver a infância do pesquisar e do escrever, proponho essa constelação, compreendendo-a como um — “grupo, coleção ou reunião de coisas que se caracterizam por partilhar uma qualidade comum, de modo que se constitua em um todo coerente” (MICHAELIS, 2019).

Nesse sentido, apresento a proposta dessa composição, destacando que a organização proposta no sumário não é fixa, possibilitando que o leitor a explore como desejar, monte o desenho estelar como quiser. Ao escrever, criei uma sequência que partiu das minhas leituras e imagens construídas ao longo da escrita dos textos, mas convido aos leitores que se aventurem na (des)construção dessa constelação<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A ideia e a imagem de constelação são resultado do encontro com os livros “Uma pedagogia poética para as crianças” e “Constelações - uma escuta poética da infância”, ambos de Severino Antonio, o primeiro escrito em parceria com Katia Tavares. Importante leitura para quem deseja poetizar o fazer docente.

**Incompletudes, saberes e ainda não saberes: dilemas da docência como movimento de transformação...**

Entre os dilemas enfrentados em minha trajetória docente a questão da pesquisa foi ganhando vida.

**Fios, histórias e experiências: a trama de uma pesquisa infantil**

A trama da pesquisa que se constituiu na articulação com as pesquisas já realizadas, os encontros com as crianças, os estudos sobre infância e o trabalho pedagógico.

**Pesquisa com crianças: nós, fios e reflexões...**

Discussões sobre os desafios e possibilidades de constituir a pesquisa com as crianças.

**O Centro Municipal Irani Rosa da Silva e a Escola Municipal Sidnei da Silva: pelos olhos das crianças e da pesquisadora**

Apresentamos (eu e as crianças) as duas unidades escolares que acolheram a pesquisa.

**Educação Infantil e Ensino Fundamental: entre tensões, aproximações, afastamentos e a alfabetização**

Reflexões acerca das relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e os atravessamentos do processo de alfabetização.

**Infância(s), crianças, imagens: reflexões sobre a educação da infância e a infância da educação**

Ponderações sobre infância, crianças e as possibilidades de infantilizarmos a educação.

**Itaboraí, “Quem vem de longe aprende a te amar”: Onde e quando os encontros acontecem**

Reflexões sobre o contexto da pesquisa e as relações nele tecidas.

**Caminhos, encontros e (des)encontros: sobre o pesquisar com o cotidiano escolar e com crianças**

Escolhas teórico-metodológicas que orientaram o trabalho e os percursos da pesquisa.

**O cotidiano pelas lentes infantis: a fotografia como produção criadora das crianças**

As possibilidades e desdobramentos da produção de fotografias na pesquisa.

**“Essa fica, essa sai”: minúcias do cotidiano escolar... entre imagens e composições infantis**

Composição feita pelas crianças com as fotografias produzidas ao longo da pesquisa.

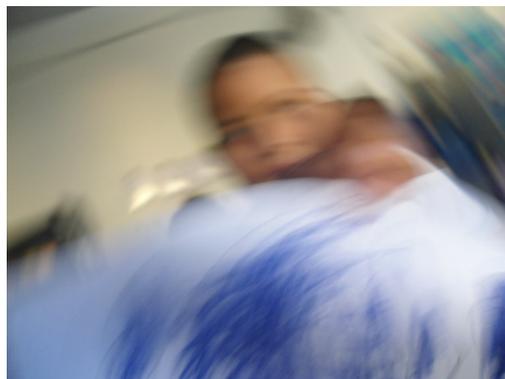
**Entre pistas e achados: pensamentos sobre as relações entre Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental**

Alguns pensamentos sobre o trabalho pedagógico, a partir dos achados da pesquisa.

**Sobre (in)conclusões: para não terminar...**

Sobre aprendizagens e novos desafios, quando o fim da pesquisa indica novos começos.

## INCOMPLETUDES, SABERES E AINDA NÃO SABERES: DILEMAS DA DOCÊNCIA COMO MOVIMENTO DE TRANSFORMAÇÃO...



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.  
*Manoel de Barros*

Dialogando com o poeta, sigo pensando em minha incompletude, riqueza que me mobiliza a continuar a caminhada da vida e da pesquisa. Entrar no meio acadêmico, pesquisar com o cotidiano e encontrar-me com as crianças, professoras e colegas têm sido a possibilidade de fortalecer a ideia de que somos seres incompletos e que sempre podemos aprender mais, já que, nos encontros e desencontros com os outros, percebemos que ainda nos falta algo.

Freire (2008) me ajuda a entender que o inacabamento é a possibilidade de seguir em busca de novas aprendizagens. Como o autor, gosto de “ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 2008, p.53). Assim, compreendendo-me como incompleta, fui tentando transformar-me no meu exercício docente, vivido como professora, assessora pedagógica e também como pesquisadora.

Os primeiros passos de minha caminhada no doutorado em educação foram a possibilidade de pensar sobre o meu inacabamento, quando reconheço as lacunas, desafios e dúvidas que se colocaram em meu caminho. Sigo como uma pesquisadora em formação, preocupada com a educação das crianças das classes populares e a escola pública, movida por questões que emergem do cotidiano escolar. Neste trabalho, como já anunciado, interesse-me

pelos sentidos que a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental pode ter para as crianças.

Iniciei a caminhada trazendo, na bagagem, dúvidas, algumas certezas e questões que me acompanharam ao longo da trajetória de vida e profissional. Mas, como uma pesquisadora aprendiz, apresentei uma proposta e pude ver a pesquisa, suas questões e encaminhamentos serem transformados ao longo do trabalho e dos encontros com as crianças, professoras e outros sujeitos com os quais partilhei o pesquisar. Processo no qual não só a pesquisa foi se transformando, mas pude, com as experiências vividas durante esses anos, também me transformar.

Puxando um dos fios que dão vida a essa história, está minha trajetória na docência. Ser professora não era a primeira opção a seguir profissionalmente. Ainda assim, guardava um encantamento por essa profissão e trazia marcas das influências familiares (mãe e tia professoras). Não sei por que fiz tal escolha, mas hoje entendo ter sido esse um caminho acertado.

Ao longo desses 10 anos na docência, compreendi que ser professora foi uma boa escolha. Nos encontros com as crianças da Educação Infantil, no início da minha carreira; com as professoras, durante a atuação como assessora pedagógica e, agora, com as meninas e meninos do Ensino Fundamental e com os “detetives” que me acompanharam ao longo da pesquisa, entendi que ser professora é poder viver a intensidade do encontro, do fazer junto, do diálogo, do aprender/ensinar. Enfim, depois de todo esse tempo, apesar dos desafios que atravessam a docência, compreendo que essa escolha foi a que deveria ter feito.

Ao entrar no “mundo” da educação, talvez antes mesmo de atuar como professora, ainda no período da graduação, cursada na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vi “nascer” o desejo e a esperança de contribuir para a transformação do mundo pela educação. Entendendo que, ao me comprometer com as crianças, poderíamos, juntos, buscar meios de transformar o contexto no qual estamos inseridos. Desde então, firmei o compromisso de lutar pela educação pública, bem como de aprender a (re)pensar a vida e aproximar-me da infância como tempo de intensidade, de busca e do novo, junto com as crianças.

O início da trajetória como professora foi “recheado” de ainda não saberes (ESTEBAN, 2000). Alguns dilemas e questões foram meus companheiros (e ainda são), especialmente os que versam sobre “o quê e como” fazer para que as crianças aprendam.

Dilemas esses que foram alguns dos fios que constituíram esta pesquisa e, entrelaçados às histórias e experiências vividas ao longo do trabalho, docente e de pesquisa, foram compondo o “mar de histórias” e imagens que é esta tese.

Recorro às memórias de minha trajetória profissional para entender quais foram os fios que me ajudaram a compor a pesquisa. Lembro-me de que, concluída a graduação, assumi uma turma com crianças de 4 anos, em uma escola rural da rede municipal de Rio Bonito/RJ. Iniciei na docência com algumas questões: E agora, o que fazer? Como fazer? Que caminhos seguir? Essas dúvidas me acompanharam ao longo dos meus primeiros meses/anos de atuação, assim como as cobranças: como estão as crianças? Já sabem escrever o nome? Aprenderam o alfabeto? E os números?

A insegurança de uma professora iniciante, as incertezas sobre quais atividades desenvolver e as arguições sobre o que as crianças estavam aprendendo seguiram comigo nessa primeira experiência docente. Seguiu me perguntando: por que todos já precisam saber escrever o nome aos 4 anos? E conhecer as letras do alfabeto e os números? Com essas perguntas, comecei a refletir sobre os sentidos da Educação Infantil e, de certo modo, como isso se relaciona com o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Entendo dilema como uma situação que nos coloca em dúvida e que exige uma tomada de decisão. No caso do fazer docente, ao planejar, pensava em que propostas desenvolver: colocar as crianças para cobrir as letras para trabalhar as habilidades motoras, propor atividades de cópia e treino das letras e algarismos (as de cunho mecanicista) ou atividades nas quais as crianças pudessem criar, pesquisar, pensar sobre a vida, abordando as múltiplas linguagens, partindo de uma prática que se constrói de forma dialógica e coletiva, na qual as crianças pudessem ser corresponsáveis pelas suas aprendizagens. Via-me diante de dois caminhos: o de reproduzir o que tinha vivido enquanto estudante, já que ainda guardava minhas atividades da pré-escola e muitas delas dialogavam com as propostas que ainda são fortemente desenvolvidas na Educação Infantil ou tentar seguir por outros caminhos que dialogassem com o que experimentara durante a graduação.

Algumas das experiências vividas como aluna do curso de Pedagogia e durante a atuação como bolsista de iniciação científica no projeto: “Por que o local? Um estudo sobre as possibilidades educativas da cidade na formação de professoras de educação infantil” permitiram-me experienciar propostas educativas mais democráticas, que se fundavam em uma perspectiva dialógica. Além disso, pude pensar e experimentar a Educação Infantil como

espaço/tempo de exploração das diferentes linguagens e entender a importância de as crianças participarem como corresponsáveis pelos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Partindo dessas experiências, outro dilema enfrentado na docência foi o de pensar quais “conteúdos” eram fundamentais para serem trabalhados com aquele grupo de crianças. Deveria seguir a tradicional lista de habilidades e competências mínimas ou desenvolver propostas que dialogassem com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) <sup>7</sup>, homologadas pela Resolução CEB nº 5/2009, que propõem uma ação pedagógica fundamentada nas interações e brincadeiras que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos.

Esses dilemas, que me acompanharam no início da caminhada docente, fizeram-me entender que talvez fosse preciso pensar e investigar alguns aspectos da formação de professoras. Por isso, no mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos formativos e desigualdades sociais, na Faculdade de Formação de Professores/UERJ, sob orientação da professora Maria Tereza Goudard Tavares, empreendi um estudo sobre a formação inicial das professoras da Educação Infantil em Rio Bonito.

Partindo desse estudo, produzi a dissertação “Investigando caminhos formativos de professoras da(s) infância(s) em Rio Bonito: o curso normal em questão”, para a qual fiz um mergulho no cotidiano do curso de formação de professores em nível médio, em um colégio da rede estadual. Buscava compreender como a formação estava sendo desenvolvida, partindo da compreensão das concepções pedagógico-curriculares de professoras e estudantes desse curso, além de tentar entender de que modo a Educação Infantil era concebida em sua proposta pedagógica.

A opção por pesquisar as dimensões formativas do curso normal deu-se em virtude de ser esse um dos principais espaços de formação inicial das professoras que atuavam na rede municipal da cidade, além de ser uma possibilidade para que eu conhecesse esse contexto formativo. Isso porque, como, no Ensino Médio, não cursara o normal, tendo minha formação como docente se iniciado na graduação, desconhecia as especificidades desse curso e, também, por se constituir como uma possibilidade de ampliação dos debates e discussões

---

<sup>7</sup> Documento importante para a Educação Infantil, pois reafirma a necessidade das equipes organizarem seus projetos pedagógicos, buscando uma ruptura com a verticalização e imposição de documentos que indicam modos de fazer para as instituições. Cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas pela Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, revisadas e fixadas em 2009 por meio da Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

acerca da formação de professores nos quais estava imersa por conta da participação no Núcleo de Pesquisa e Extensão “Vozes da educação: Memória e História das escolas de São Gonçalo”<sup>8</sup>.

Durante a pesquisa do mestrado, pude perceber que as tensões e embates na relação entre a prática e a teoria vinham se constituindo como um dilema para as estudantes e professoras, pois o trabalho com as crianças ainda era encarado como um grande desafio para as formadoras e para as formandas. Em relação ao debate sobre a Educação Infantil, uma reorganização curricular do curso normal da rede estadual, realizada em 2010, trouxe alguns avanços com a inclusão de disciplinas que discutiam questões que atravessam e constituem o trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica.

O exercício reflexivo sobre formação docente, minha prática e a Educação Infantil se manteve, pois, ao chegar à rede municipal de Itaboraí, em 2011, segui minha caminhada como professora, amparando-me nas reflexões produzidas ao longo da graduação e do mestrado, compreendendo que estaria em um contínuo processo formativo. Na chegada ao município, pude acompanhar um esforço e uma busca das profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e de professoras da Educação Infantil para a construção de uma “identidade pedagógica” do trabalho desenvolvido nas creches<sup>9</sup> e escolas da rede municipal. Era uma tentativa de construir princípios pedagógicos, resguardando, contudo, a cada instituição a elaboração de um projeto pedagógico que contemplasse as particularidades de cada unidade escolar.

Coletivamente, defendia-se a necessidade de o trabalho se constituir a partir da pluralidade da infância, a necessidade de as crianças serem reconhecidas como sujeitos e corresponsáveis pelos seus processos de aprendizagens e desenvolvimento. Buscava-se que o currículo praticado nos espaços escolares valorizasse a produção coletiva dos conhecimentos e que professoras e crianças fossem convocadas a criar, pensar, pesquisar sobre si, sobre a vida e sobre o mundo.

Depois de alguns anos como professora da rede, por conta da minha trajetória acadêmica e participação nos debates acerca da primeira etapa da Educação Básica e da

---

<sup>8</sup> O Núcleo Vozes da Educação foi fundado em outubro 1996 e, ao longo desses mais de 20 anos, tem contribuído com os debates acerca da docência, da formação de professores e do cotidiano escolar. Para tanto, tem buscado o diálogo com a educação de São Gonçalo e com outras redes visando à aproximação entre a universidade e a escola pública.

<sup>9</sup> Em 2011, as instituições que atendiam exclusivamente à Educação Infantil eram nomeadas como creches. No entanto, após a unificação da nomenclatura por meio do Decreto Municipal nº 96, de 9 de agosto de 2013, esses espaços passaram a ser nomeados como Centro Municipal de Educação Infantil.

formação de professores, fui convidada para atuar como assessora pedagógica da Coordenação da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí. No período em que atuei nessa função, pude acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares da rede, encontrar algumas práticas que abandonavam a dimensão criadora e, ainda, priorizavam o ensino das letras e algarismos de forma fragmentária, isolada e mecânica, por meio de atividades de cópia e treino da grafia. Eram práticas, muitas vezes, construídas a partir de uma concepção da Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental. Em algumas visitas, encontrávamos as crianças realizando atividades de cobrir as letras e de repetir os algarismos ou observávamos esse tipo de proposta expostas nas salas.

Após as idas aos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e às escolas, refletíamos como algumas práticas eram contraditórias em relação ao que vinha sendo construído coletivamente pelas profissionais da rede, em diálogo com as propostas nacionais presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e outros documentos, aticulando-as aos estudos sobre a infância e crianças que vínhamos fazendo. Os princípios debatidos propunham a ruptura com a ideia de criança como um vir a ser e/ou a necessária preparação para alfabetização.

Compreender a Educação Infantil como preparatória para a alfabetização parece resumir o processo educativo ao ensino de habilidades e competências para codificar e decodificar a linguagem escrita. Tal compreensão não dialoga com a proposta de alfabetização defendida por Freire (1989), pois desconsidera tratar-se de um processo que começa antes mesmo da entrada da criança na escola e está para além da simples codificação, pois se relaciona com a leitura de mundo que a criança inicia desde seu nascimento, além de propor ser esse um processo que resguarda em si um ato crítico e político.

No entanto, os trabalhos desenvolvidos nas unidades escolares indicavam que a mudança de concepção ainda não havia acontecido. Algumas equipes não conseguiam dar outros sentidos para o trabalho realizado com as crianças, optando, não raro, por desenvolver atividades de cunho mecanicista com vistas à preparação das crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto de ambiguidades e contradições, o problema de pesquisa foi se constituindo a partir da reflexão sobre as questões que emergiam de algumas tensões presentes no cotidiano de algumas escolas municipais de Itaboraí. Era perceptível o desencontro entre o que era proposto pelos documentos, nacionais e municipais, debatido com as professoras, e o trabalho frequentemente desenvolvido com as crianças.

Discutíamos a necessidade de pensar uma nova configuração para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, no qual as crianças pudessem ser compreendidas como produtoras de conhecimento e cultura, bem como as docentes se reconhecessem como autoras de sua prática. Contudo, algumas propostas pedagógicas, encontradas nas escolas da rede, demonstravam certo descompasso entre o que estava sendo proposto e o que vinha sendo desenvolvido.

Acompanhando o trabalho nas escolas, observávamos que algumas unidades escolares ainda organizavam a proposta pedagógica a partir das efemérides, mesmo que essa escolha não estivesse registrada no projeto pedagógico da instituição. Realizavam propostas que reforçavam estereótipos de grupos étnicos que constituem o Brasil, em outros momentos, reafirmavam a concepção de família nuclear e, muitas vezes, eram priorizadas datas de cunho religioso e as que reafirmam a lógica consumista. Para fazer esse trabalho, eram utilizados materiais já produzidos, disponíveis na Internet e/ou em livros, propostas que não possibilitam reflexão, que esvaziam o debate sobre cultura, interferindo no modo como as crianças se relacionam cultural e socialmente.

Em outras, o currículo se orientava por uma lista de conteúdos e/ou objetivos por faixa etária. O trabalho desenvolvido fundamentava-se na necessidade de desenvolver habilidades e competências, explorando com as turmas, especialmente as da pré-escola, atividades focadas em conteúdos considerados relevantes e necessários para as crianças de 4 e 5 anos, limitando-se, frequentemente, a letras, algarismos, cores e formas geométricas. Com isso, desconsideravam o conhecimento e a curiosidade infantis que possibilitam múltiplos desdobramentos e a construção de diversos saberes. Algumas propostas se constituíam com o enfoque mecanicista de alfabetização, no qual o processo se desenvolve por meio de exercícios de repetição<sup>10</sup>, memorização, fixação, partindo muitas vezes da parte para o todo e fundando-se em uma lógica de homogeneização e padronização dos modos de aprender.

Com nosso acompanhamento às escolas, alguns dilemas se instauravam, em relação à nossa ação, enquanto assessoras pedagógicas, para que as questões debatidas coletivamente

---

<sup>10</sup> Refiro-me a propostas que se fundamentam em atividades que partem da compreensão de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve se iniciar pela apreensão do código. Sendo, assim, necessário fixar cada letra, sílaba, palavra é preciso repeti-las várias vezes, geralmente, por meio de atividades de cópia descontextualizadas e distantes da escrita como linguagem. Além disso, partem de uma perspectiva que se desvincula dos interesses, curiosidades, da vida das crianças e professoras. Muitas vezes são exercícios que já estão prontos para serem reproduzidos, que desconsideram a autoria docente e pouco dialogam com o contexto social, cultural e histórico no qual são utilizados.

pu dessem reverberar na prática. Colocávamo-nos diante de dois caminhos possíveis, continuar investindo no processo de formação continuada que propunha um exercício reflexivo sobre o modo como o trabalho pedagógico estava sendo desenvolvido e as crianças compreendidas ou partir para ações de intervenção mais direta, criando meios que possibilitassem que as unidades repensassem e mudassem seus fazeres. Escolhas não tão simples porque interferiam no modo como éramos vistas pelas colegas da rede, bem como poderiam ou não surtir o efeito desejado, a mudança. Isso porque um caminho poderia ser mais longo e trabalhoso e o outro talvez mais rápido, porém, mais invasivo e, quem sabe, não aceito pelo coletivo.

Diante do que foi sendo encontrado nas escolas e das questões que se acumulavam em minha trajetória profissional, compreendi que um dos núcleos do trabalho deveria ser a problematização das concepções de infância, alfabetização e trabalho pedagógico que se articulam na educação oferecida às crianças. Assim, emergiu a necessidade de pensar os sentidos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como essas etapas se relacionam, visto que o modo como são compreendidas influencia as propostas desenvolvidas com as crianças.

Ao longo da trajetória de transformação na docência os dilemas enfrentados, versavam sobre os modos de fazer, as propostas pedagógicas a desenvolver, como pensar, planejar e propor a formação das professoras da Educação Infantil. Era preciso refletir sobre as opções e caminhos a seguir, que tipos de atividades propor para as crianças, pensar como a alfabetização poderia constituir o trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica, bem como problematizar as aprendizagens infantis e os fazeres docentes no processo de alfabetização. Muitos desses dilemas foram movendo-me a pesquisar.

Dessa forma, partindo da relação construída com a rede municipal de Itaboraí, entrelaçada à minha trajetória acadêmica e profissional, as questões da pesquisa foram se constituindo. As conversas com as colegas da coordenação, os debates com as professoras da Educação Infantil, as indagações construídas na caminhada docente e os conhecimentos que trazia da graduação e do mestrado foram dando sentido à pesquisa. Alguns dos encaminhamentos seriam desenhados a partir do lugar que eu ocupava na rede, como assessora pedagógica.

No entanto, na tecelagem das questões e no início do trabalho com o cotidiano do CEMEI Irani Rosa da Silva, minha vida profissional tomou outro rumo. Retornei para o lugar

de professora de crianças, agora do Ensino Fundamental, em um colégio da rede federal. Mesmo com o deslocamento profissional, entendi que minha relação com o município estava para além do fato de nele estar atuando diretamente. Assim, mantive meu compromisso ético e político com uma rede que faz parte da minha história, na qual fiz grandes amigos e colegas de profissão, e a pesquisa manteve o desejo de provocar um (re)pensar a educação das crianças dessa cidade.

Desse modo, entrelaçando os fios que compõem minha trajetória docente, iniciei o trabalho de pesquisa interessada em compreender como as crianças vivenciam a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Ainda não sabia qual dimensão ou quais dimensões dessa travessia eu investigaria, mas acreditava que seria necessário pensar sobre as relações entre as etapas e o processo de alfabetização, especialmente porque algumas das tensões relacionam-se com o ensino da leitura e da escrita, sem contar que essa foi uma questão nuclear nos dilemas enfrentados na caminhada como professora e assessora.

O encontro com as crianças da pesquisa também indicava que pensar sobre a alfabetização era por elas compreendido como importante. Em uma conversa com a turma, na qual apresentei a proposta da pesquisa, fui surpreendida pelo comentário de um dos meninos. Ao me ouvir dizer que gostaria de pesquisar com eles sobre o que faziam no CEMEI, contou-me: “Ah! No outro dia enfeitamos nossa letrinha!”. Alguém complementou: “A tia passou cola, a gente pintou e colou os pedacinhos de papel”.

Naquele momento, essas falas me deixaram intrigada, pois elas fazem muitas coisas durante o tempo em que estão ali, especialmente por se tratar de uma instituição que funciona em tempo integral. Afinal, por que logo essa atividade chamara a atenção? Saí desse encontro com essa questão e continuei pensando sobre ela.

Pode ter sido mera coincidência. Poder-se-ia pensar que esta teria sido uma das atividades mais recentes realizadas pelo grupo ou que compartilharam essa experiência por considerar que seria uma resposta que a pesquisadora gostaria de ouvir. Talvez essas sejam suposições verdadeiras, contudo, trago esse relato como um elemento que, naquele momento, dialogava com as escolhas que vinham compondo o desenho da pesquisa, já que os dilemas em torno do processo de alfabetização me acompanhavam desde o início da caminhada como docente e de algum modo atravessavam os debates feitos com as professoras da rede de Itaboraí.

Desse modo, a pesquisa veio se desenhando, interessada em compreender os modos como as crianças experimentam a escola no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, atenta para como o trabalho pedagógico vem sendo desenvolvido em ambas, percebendo, nesse movimento, como o processo de alfabetização constitui a prática pedagógica da pré-escola e do primeiro ano. Para tal exercício, lanço mão das reflexões possibilitadas pelos encontros, pelas produções e pelas parcerias que constituíram este trabalho.

Assim, reconheço que o meu lugar de ser/estar pesquisadora é também um dos fios que compõem esta pesquisa, expressado em um movimento de me colocar como alguém que está disposta a conhecer. Como quem não tem as respostas, que chega ao espaço escolar carregada de questões e que busca partilhar o trabalho com outros - crianças e professoras-, lançando-se no cotidiano escolar como um espaço/tempo (des)conhecido.

Por ser professora, conheço, de algum modo, como “funciona” uma instituição escolar e, por ter atuado como assessora pedagógica em Itaboraí, já conhecia um pouco da rotina do CEMEI escolhido como contexto da pesquisa. Mas lancei-me nesse espaço como no desconhecido, pois propus um movimento no qual não podia prever os passos e encaminhamentos, já que eles foram se constituindo nas relações tecidas com o cotidiano do CEMEI Irani Rosa da Silva, da Escola Municipal Sidnei da Silva e com os sujeitos que lhe dão vida.

Ao problematizar minhas certezas e dúvidas, ao assumir a parcialidade dos meus conhecimentos sobre a vida escolar e os sujeitos, ao me colocar como estranha, ao me abrir ao novo e aos encontros, entendi que estava caminhando em um espaço/tempo (des)conhecido. O não saber foi um dos fios condutores de todo o trabalho. Mergulhei nesse “mar de histórias” que é o cotidiano escolar, para experimentá-lo junto às crianças e aprender com as minúcias, detalhes, pistas que o compõem.

Assim, com algumas questões na bagagem e entendendo que era preciso me dedicar a pensar a educação das crianças, segui meu caminhar investigativo imbuída dessa reflexão. Para tal, entendi que era preciso olhar o cotidiano, ou melhor, era preciso pesquisar com ele, pois compreendi que quem me convocava a pensar eram as próprias questões do cotidiano. Problematizar a educação oferecida às crianças e o trabalho pedagógico foi compreendido como um caminho necessário, para a reflexão acerca do modo como as etapas da Educação

Básica têm se organizado, pensando, especialmente, como as infâncias têm sido compreendidas e o modo como têm sido inseridas na construção das propostas educativas.

Comprometida com as crianças das classes populares, a pesquisa foi sendo desenhada e construída. Segui a caminhada disposta a fazer “perguntas infantis” (KOHAN, 2005), indagações que poderiam parecer sem sentido ou que não deveriam ser feitas, pois são perguntas que colocam em questão práticas e/ou subjetividades. Mas, coloquei-me em pesquisa, buscando produzi-la de forma partilhada e vivendo-a como a possibilidade de me abrir para as aprendizagens proporcionadas pelo trabalho coletivo, buscando, sempre que necessário, perguntar e perguntar-me sobre questões desconcertantes e que colocam em xeque certezas e incertezas.

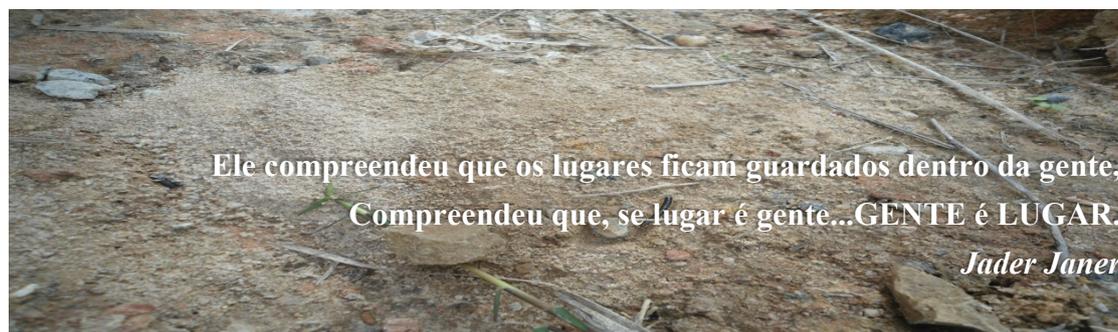
Ao longo de toda a caminhada da pesquisa, experimentei um exercício de partilha cujo desejo não era criar modos de fazer ou dizer como o trabalho com as crianças deve ser desenvolvido. Longe disso, espero, com esta tese, aproximar-me das colegas de profissão, com as quais sempre aprendo, e outros interlocutores, para que juntos possamos (re)pensar os modos como a educação das crianças tem sido por nós pensada e constituída.

A intenção foi sempre sair do lugar de conforto, pôr-me a pensar sobre a docência, o trabalho pedagógico e como as crianças vivem esse tempo da escolarização, de um modo muito especial junto a elas, colocando esta tese como uma tese infantil, como uma obra aberta, incompleta e disponível para que as leituras que forem feitas possam ter sentidos múltiplos e possam ajudar na composição de novas histórias.

Nesse mar de reflexões, sigo entendendo que os dilemas enfrentados ao longo da caminhada docente e da pesquisa se aproximam dos vividos por muitas professoras. Não são poucas as vezes que nos vemos diante de escolhas, caminhos. Pensamos em quais propostas e atividades desenvolver com as crianças, que instrumentos de avaliação propor, como constituir uma prática pedagógica dialógica.

Nessas idas e vindas, tenho aprendido ser preciso romper com as certezas paralisantes e substituí-las pela dúvida instigadora e desestabilizadora, permitindo-nos viver a infância, enquanto experiência e condição humana (AGAMBEN, 2012), mantendo-nos, como as crianças, abertas para aprender, curiosas, a olhar como se fosse a primeira vez. Dilemas sempre existirão, mas seguiremos fazendo escolhas e refletindo sobre elas, buscando tornarmo-nos encontro com os outros. Afinal, nossa maior riqueza, já dizia Manoel de Barros, é ser incompleto, reconhecendo-nos como tal seguimos nos (in)completando.

## ITABORAÍ, “QUEM VEM DE LONGE APRENDE A TE AMAR”: ONDE E QUANDO OS ENCONTROS ACONTECEM



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

Muitos dos fios e histórias da pesquisa, além de ganharem vida na relação com as pessoas, trazem também marcas das experiências vividas no contexto no qual acontecem. Assim como “o menino que colecionava lugares”<sup>11</sup>, descobri que trazemos, dentro de nós, os lugares por onde passamos. Trago marcas agarradas nos pés dos lugares por onde passei, trabalhei e vivi. São marcas da infância na roça, da vida na cidade do interior, das viagens até a universidade, da caminhada profissional e da pesquisa.

A escolha por pesquisar em Itaboraí/RJ faz sentido quando problematizo minha relação com a educação nessa cidade. Como diz o hino do município, cantado pelas crianças com alegria, mesmo os que vêm de longe acabam aprendendo a amar a cidade. De fato, fui uma dessas pessoas que, a despeito de não ser uma itaboraiense, aprendi a amar esse lugar.



Figura 5: Pontos turísticos de Itaboraí.  
Fonte: Montagem feita com imagens da internet.

Para pensar as relações entre cidade, local e educação escolar, aproximo-me dos estudos empreendidos por Tavares (2003; 2008; 2009a). Ao longo dos seus trabalhos, a autora problematiza a tríade escola/cidade/alfabetização (TAVARES, 2008), construindo reflexões

---

<sup>11</sup> O livro “O menino que colecionava lugares”, escrito pelo professor Jader Janer, traz a história de um menino que vivia com medo de esquecer os lugares por onde passava. Tendo ganhado uma lata de manteiga de sua avó, passou a guardar dentro dela um pedaço dos lugares. Depois de um tempo, ele faz uma grande descoberta, que dissipa todo o seu medo. Ele entendeu que, de algum modo, os lugares por onde andava ficavam grudados em seus pés e que, por isso, não os esqueceria.

sobre os modos como os sujeitos se relacionam com o local onde vivem e como seus modos de uso e de habitar se materializam cotidianamente na escola.

Mesmo sendo uma pessoa que vinha de outra cidade, fui sendo alfabetizada, lendo os espaços e as histórias que constituem a memória do contexto da pesquisa. Quanto mais me relacionava com o local e as pessoas, era conquistada pela “poética do espaço” (TAVARES, 2009a) sempre presente nas narrativas das colegas itaboraienses, que, com brilho nos olhos, conseguiam ver, para além das mazelas e dificuldades socioeconômicas enfrentadas nos últimos anos, as muitas belezas do município. Suas histórias eram carregadas dos modos de ser e estar nesse local.

Itaboraí está localizada no Leste Fluminense, compondo a região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, ficando a 45 km de distância da capital. Segundo dados Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), possui 218.008 habitantes. Faz divisa com as cidades de Guapimirim, São Gonçalo, Cachoeiras de Macacu, Tanguá e Maricá.



Figura 6: Mapa do estado do Rio de Janeiro.  
Fonte: (MARAFON, 2016)

A escolha desse município como lócus da pesquisa tem a ver com as relações que fui construindo com essa cidade e com as pessoas que a constituem. Cheguei à rede municipal como professora da Educação Infantil em 2011. O acolhimento carinhoso às novas professoras foi um fato que fez “sentir-me em casa”. Lembro-me de todo o cuidado e ajuda na escolha da escola na qual seríamos lotadas, detalhe que, para alguns, pode ser menor ou pouco importante, mas para quem conhecia apenas o centro da cidade e nada da rede municipal de ensino, esse gesto teve tamanho significado e marcou de forma positiva meu ingresso como servidora pública em Itaboraí.

Apesar do pouco tempo de atuação como docente, recebi, em 2013, o convite para assumir o cargo de assessora pedagógica da Coordenação da Educação Infantil na Secretaria de Educação no qual pude vivenciar outras dimensões da docência, atuando como formadora de professoras. Nesse tempo tive oportunidade de experimentar as dimensões da gestão pública ao lidar também com questões administrativas.

Aproximei-me de forma mais ampla dos desafios e da organização da rede municipal que, atualmente, possui 93 unidades de ensino<sup>12</sup>, atendendo, segundo dados do Censo Escolar de 2018, a mais de 29.000 alunos, distribuídos em turmas de Educação Infantil e turmas regulares de Ensino Fundamental e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre os anos de 2013 e 2016, tive a oportunidade de conhecer Itaboraí, mais a fundo, e compreender o quanto cada distrito e/ou bairro tem seus modos próprios de viver.

O município é dividido em oito distritos: Itaboraí/Centro (distrito sede), Manilha, Itambi, Cabuçu, Porto das Caxias, Pacheco, Sambaetiba e Visconde de Itaboraí. De acordo

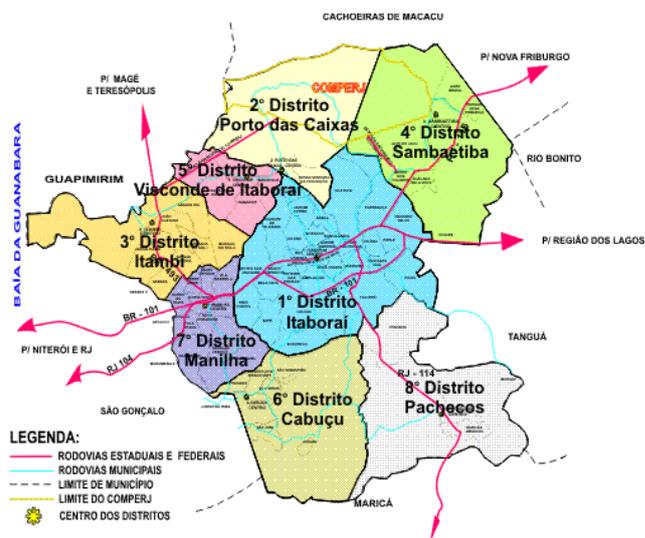


Figura 7: Mapa de Itaboraí-Distritos e principais vias.  
Fonte: <http://www.itaborainews.com.br>

com o censo do IBGE de 2010, os distritos de Manilha, Itambi, Porto das Caixas e o distrito central possuem maiores índices de urbanização e população.

A distribuição das instituições de ensino relaciona-se com o índice populacional. Por isso, o distrito central e Manilha comportam o maior número de unidades de ensino, mas ainda demandam aumento de vagas, especialmente em turmas de Educação Infantil. Outros distritos também carecem da ampliação de

instituições de ensino. Em um estudo realizado em 2017, pela Secretaria de Educação, com base nos dados de matrícula, as matrículas não atendidas e a população de 0 a 5 anos (segundo dados do censo do IBGE), foram sugeridas as seguintes adequações:

- 1º Distrito: Construção de 4 CEMEI; Ampliação de 2 Escolas Municipais;
- 3º Distrito: Construção de 2 CEMEI; Ampliação de 1 Escola Municipal;
- 5º e 6º Distritos: Construção de 1 CEMEI em cada distrito;
- 7º Distrito: Construção de 5 CEMEI; Ampliação de 1 Escola Municipal.

<sup>12</sup> Algumas unidades de ensino têm especificidades, como a Clínica Escola do Autista, que é um espaço de atendimento multidisciplinar para as crianças com autismo, e o Centro de Referência Municipal de Idosos de Itaboraí (CREMII), que atende exclusivamente a turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Atualmente, as unidades escolares da rede municipal de Itaboraí estão distribuídas nos distritos da seguinte forma, como apresenta a tabela abaixo:

<b>Distrito</b>	<b>Escolas</b>	<b>CEMEIs</b>	<b>Total</b>
<b>1º Itaboraí</b>	27	9	36
<b>2º Porto das Caixas</b>	2	1	3
<b>3º Itambi</b>	6	3	9
<b>4º Sambaetiba</b>	3	-	3
<b>5º Visconde de Itaboraí</b>	3	1	4
<b>6º Cabuçu</b>	6	2	8
<b>7º Manilha</b>	22	3	25
<b>8º Pacheco</b>	5	-	5
<b>Total Geral</b>			93

Fonte: Elaborada com dados da Secretaria Municipal de Educação.

Mesmo que a pesquisa não discuta as questões referentes a vagas, matrículas ou quantitativo de unidades de ensino, acredito ser importante para o estudo trazer esses dados para contextualizar a rede municipal e sua organização, destacando os movimentos realizados pela Secretaria de Educação e a preocupação de repensar os modos de atendimento das crianças por meio de estudos para garantir a ampliação da rede. Contudo, cabe ressaltar que, apesar dos estudos e a compreensão da necessária expansão no número de escolas e CEMEIs, esse ainda é um grande desafio, considerando a crise econômica enfrentada, desde 2014, pelo município.

A cidade de Itaboraí sofreu significativas alterações socioeconômicas, desencadeadas pelo projeto e início das obras do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), cuja instalação propunha um amplo desenvolvimento do município e cidades vizinhas. Durante esse período, ocorreu um aumento populacional, resultado do processo migratório de trabalhadores vindos de várias regiões do Brasil. Esse movimento produziu um crescimento imobiliário, que se desdobrou na construção de novos empreendimentos comerciais, empresariais e moradias.

Segundo dados do IBGE, no ano 2000, o município possuía 187.479 habitantes<sup>13</sup>, passando a abrigar, em 2014, aproximadamente 227.168 pessoas. De acordo com a Prefeitura

<sup>13</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaborai/panorama> Acesso em 10 out. 17

Municipal, quase 16% dessas representavam a “população flutuante”, composta pelos trabalhadores e suas famílias que migraram para a região em busca de empregos nas obras do COMPERJ. O aumento populacional nesse período gerou impactos na rede municipal de ensino, acentuando a já necessária ampliação de vagas, tornando-se um desafio ainda maior para uma rede que ainda não conseguia atender à demanda já existente no município, especialmente à Educação Infantil.

Todavia, no ano final de 2014, a cidade de Itaboraí ingressou em um processo de declínio socioeconômico desencadeado pela crise econômica mundial, pela queda do preço do barril de petróleo e pela paralisação das obras do COMPERJ. No estado do Rio de Janeiro, o município talvez tenha sido um dos mais afetados, perdendo quase 50%<sup>14</sup> de sua arrecadação mensal, reflexo da queda no repasse dos *royalties*, o não recebimento do Imposto Sobre Serviços (ISS), o atraso no pagamento do Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICMS)<sup>15</sup> e as demissões em massa dos trabalhadores envolvidos na construção complexo petroquímico.

Diante da situação econômica, em abril de 2015, o poder executivo municipal iniciou cortes orçamentários, procedendo a uma reorganização socioeconômica (corte salarial de 20% nos servidores em cargo de comissão, exoneração de cerca de 1000 funcionários, diminuição de 21 para 11 secretarias municipais). Essa crise, além de afetar a dinâmica financeira do município, intensificou os desafios para educação, saúde e desenvolvimento social, pois algumas ações que demandavam financiamento com verbas municipais, tais como a construção de escolas, postos de saúde e as políticas públicas, não foram realizadas por consequência do déficit na arrecadação.

Nesse sentido, na educação, a defasagem na oferta de vagas acentuou-se nesse quadro de colapso econômico no município, pois, antes mesmo de enfrentá-lo, já tinha como grande desafio ampliar o número de turmas para crianças de 2 e 3 anos e passar a atender a bebês a partir de 6 meses. Os dados referentes ao atendimento da Educação Infantil, entre os anos de 2015 a 2018, ajudam na reflexão dessa relação entre oferta e demanda. Mesmo sabendo que a

---

<sup>14</sup> Informação compartilhada pelo prefeito e os secretários municipais que atuavam nesse período.

<sup>15</sup> Dados compartilhados pelo prefeito municipal em uma reunião feita com os profissionais que atuavam na SEMEC em abril de 2015 e também divulgados em alguns sites de notícias: Publicação de 15/12/15 em <http://www.atribunarj.com.br/noticia.php?id=15834&titulo=SEM%20COMPERJ,%20ITABORA%CD%20P%20RECISA%20DE%2040%20EMPRESAS%20PARA%20GERAR%20EMPREGOS>; Publicação de 06/02/15 em <http://www.valor.com.br/brasil/3896406/crise-na-petrobras-ameaca-tambem-arrecadacao-de-iss> Publicação de 04/04/15 em <http://www.jb.com.br/economia/noticias/2015/04/03/crise-do-petroleo-itaborai-vive-colapso-financeiro-com-as-demissoes-no-comperj/>

pesquisa não se desdobra em relação a essas questões, considero importante observar e pensar sobre esses números. A tabela a seguir traz os dados em relação ao atendimento, nos anos em que a pesquisa aconteceu.

Ano	2 e 3 anos		4 e 5 anos	
	Turmas	Crianças	Turmas	Crianças
<b>2015</b>	91	1294	216	3528
<b>2016</b>	84	1138	233	3595
<b>2017</b>	85	1181	230	3682
<b>2018</b>	85	1130	246	3802

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica-INEP

No ano de 2015, a rede lidava com o déficit no atendimento de quase 11 mil crianças de até 3 anos, já que a estimativa de crescimento populacional, com base nos dados do censo de 2010, indicava que, em 2014, o número de crianças nessa faixa etária seria de 12.059. Desafio que se tornou ainda maior, pois a meta 1 do Plano Nacional de Educação<sup>16</sup> propusera, além de universalizar o atendimento de crianças de 4 e 5 anos, expandir em 50% a oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos, uma difícil tarefa para uma rede que atendia a menos do que 10% dessa demanda.

No que diz respeito à pré-escola, a rede pública de Itaboraí atendia a 3.528 crianças, sendo que, segundo uma estimativa construída a partir de dados do IBGE e do Educacenso<sup>17</sup>, o município, em 2014, contaria com 6.305 crianças entre 4 e 5 anos. Considerando que cerca de 1.700 eram atendidas pela rede privada, ainda existia um déficit de mais de 1.000 crianças fora da pré-escola.

Com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos, instituída pela lei nacional nº 12.796/2013, a saída encontrada, na rede de Itaboraí, para garantir a universalização do atendimento, foi a redução do número de turmas de 2 e 3 anos em 2016, o que possibilitou a abertura de novas turmas para crianças de pré-escola. Talvez possa parecer

<sup>16</sup> Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que apresenta 20 metas que se desdobram em mais de 203 estratégias. Dentre as diretrizes do PNE, estão a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar. Além desses objetivos, o Plano Nacional de Educação estabelece que, no prazo de um ano, os municípios precisavam construir ou reconstruir seu Plano Municipal de Educação, contemplando as metas propostas no PNE.

<sup>17</sup> O Educacenso é um sistema *on-line* que visa coletar, organizar, transmitir e disseminar os dados censitários. Para isso, mantém um cadastro único de escolas, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula, em uma base de dados centralizada no INEP, possibilitando maior rapidez na atualização das informações.

desnecessário apresentar esses dados e/ou discutir o atendimento de 0 a 3 anos, uma vez que a pesquisa versa sobre as relações entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

No entanto, refletir sobre o atendimento das crianças de 0 a 3 anos é relevante para pensarmos sobre os desafios ainda enfrentados pela rede em relação à oferta de vagas de Educação Infantil. Além do mais, o Plano Municipal de Educação, publicado em 22 de junho de 2015<sup>18</sup>, traz como meta atender, no mínimo, a 40% das crianças de 0 a 3 anos, grande desafio para uma rede que não atende a crianças com menos de 2 anos e atende a um número menor de turmas de creches em relação ao quantitativo de turmas de pré-escola.

Já o atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede não implicava muitos desafios em relação à oferta de vagas, pois o quantitativo de crianças atendidas estava equiparado à demanda. Cabe, porém, ressaltar que, apesar de a rede pública atender a uma grande parte das crianças de 2 a 10 anos, algumas famílias optam por matricular seus filhos em instituições privadas, o que diminui a procura por vagas na rede pública. O quantitativo de matrículas no primeiro ano do Ensino Fundamental é apresentado na tabela abaixo:

<b>Ano</b>	<b>Turmas</b>	<b>Crianças</b>
<b>2015</b>	114	2.347
<b>2016</b>	116	2.272
<b>2017</b>	118	2.312
<b>2018</b>	117	2.302

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica-INEP

De acordo com os dados do IBGE 2010, Educacenso 2014, a perspectiva de crianças na faixa etária entre os 6 e 10 anos era de 17 552. Na rede municipal eram atendidas em 2014, 14 190 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e cerca de 4 mil estavam matriculados na rede privada. Nesse sentido, a quantidade de turmas de 1º ao 5º ano parecia atender à demanda de solicitações de matrículas. Assim, embora a oferta não se constituísse como desafio, (re)pensar o trabalho pedagógico colocava-se dimensão importante.

Destaco que os reflexos das questões socioeconômicas se mantiveram ao longo dos últimos anos na pasta da educação, que enfrentou vários desafios, entre os quais o fato de os profissionais ficarem sem reajuste salarial. O último concurso público para formação de quadro efetivo foi realizado em 2011, e por conta disso, além das questões financeiras, a rede

<sup>18</sup> Lei Municipal nº 2.556 de 22 de junho de 2015.

lida com uma carência de profissionais. Tal defasagem vem sendo suprida por meio de processos seletivos temporários, fator que não colabora com os processos formativos desenvolvidos pela Secretaria de Educação, pois a rotatividade de professores é significativa, impossibilitando um processo contínuo de transformação do trabalho pedagógico e a construção de uma identidade pedagógica para a rede municipal.

No entanto, mesmo com essas questões, a equipe da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com as unidades escolares, segue em um exercício reflexivo sobre as propostas pedagógicas desenvolvidas na rede. Pude acompanhar esse processo no período em que atuei como assessora pedagógica. Isso ainda se mantém, por meio de formações continuadas e acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas e CEMEIs.

O trabalho formativo realizado ao longo dos anos tem se preocupado em conhecer as características, demandas de cada distrito e unidade escolar para desafiar as equipes pedagógicas que os modos de se relacionar com o bairro, localidade e/ou a cidade de Itaboraí sejam considerados na construção dos projetos pedagógicos. Nas discussões sobre a infância, as reflexões versam sobre a presença de infâncias plurais e diferentes formas de vivê-las espalhadas pelo município.

Para garantir o atendimento, a rede conta com os seguintes profissionais: professoras<sup>19</sup> exclusivas de Educação Infantil, agentes educativos de creche<sup>20</sup>, professoras do Ensino Fundamental, gestoras/gestores, coordenadoras pedagógicas. Algumas unidades possuem orientadores educacionais e psicólogos. A atuação desses profissionais se relaciona com o número de turmas atendidas na unidade escolar. A maioria dos CEMEIs é atendida por uma gestora e uma especialista<sup>21</sup>.

O trabalho pedagógico desenvolvido é orientado por alguns princípios que dialogam com as propostas oficiais do Ministério da Educação. A compreensão da criança como sujeito, a importância das interações e brincadeiras compõem as orientações e a proposta pedagógica para a Educação Infantil. A busca pela construção de tais princípios vem sendo

---

<sup>19</sup>A rede possui apenas um professor de Educação Infantil concursado para o cargo, apesar de atualmente existirem outros homens atuando como docentes nessa etapa, mas a vinculação com a SEMEC é temporária.

<sup>20</sup>No ano de 2011, foi criado o cargo e as agentes (apenas mulheres ocupam essa função) começaram a atuar em junho de 2012. Esse cargo colocou em questão a função, o modo de atuação dessas profissionais e o fato de estarem vinculadas à Secretaria de Administração as impede de receber alguns benefícios que são concedidos aos docentes da rede.

<sup>21</sup>Esse não é um cargo oficial, mas é uma nomenclatura usualmente utilizada para se referir às profissionais que são coordenadoras pedagógicas ou orientadoras educacionais, mas que atuam nas duas funções concomitantemente, pois, em virtude do quantitativo de turmas, a unidade escolar só pode receber uma profissional.

desenvolvida por meio de formações continuadas e constantes debates. Do mesmo modo, as propostas desenvolvidas no primeiro ano do Ensino Fundamental orientam-se a partir das propostas nacionais e dos fundamentos construídos pela rede.

Em 2012, foi iniciado um processo de reformulação dos referenciais curriculares, proposta que priorizou o trabalho coletivo e buscou envolver os diversos profissionais da educação nesse processo. A construção do documento de reformulação curricular não tinha como objetivo engessar as propostas e práticas, mas foi um convite para que nós, professoras da rede, pudéssemos pensar nos princípios e fundamentos que orientariam o trabalho nas unidades escolares.

O documento constitui parte do Projeto Político Pedagógico da rede municipal de Itaboraí e apresenta alguns dos princípios orientadores do trabalho pedagógico. Trata-se de um material que é composto por alguns eixos, expectativas de aprendizagens e orientações metodológicas. No caso da Educação Infantil, o referencial curricular se organiza em “linguagens (oral e escrita, artística, musical e corporal), linguagem matemática e meio ambiente, tendo as brincadeiras e as interações como norteadoras das práticas pedagógicas” (ITABORAÍ, 2013).

Os referenciais do Ensino Fundamental I, divididos por disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Física), também se organizam em expectativas de aprendizagens e orientações metodológicas que se dividem em eixos e preveem objetivos diferentes para cada ano de escolaridade (1º ao 5º ano). O material da Educação Infantil, não se organiza por faixa etária e/ou separação entre creche e pré-escola. A proposta visa garantir a articulação entre os saberes que as crianças têm e o que desejam saber, não propondo, portanto, a divisão por idades, possibilitando que os conhecimentos possam ser abordados de forma mais fluida e de acordo com a proposta de trabalho pedagógico da unidade escolar e os grupos de crianças com os quais se trabalha.

O referencial propõe:

Não queremos que este seja apenas um documento oficial (currículo formal), mas que se torne um instrumento vivo nas escolas, fortalecendo-se na reflexão e prática dos envolvidos na ação educativa, trazendo desafios e responsabilidades a todos os atores deste processo. Então, o convite está feito! O convite à reflexão e construção de práticas que possam contribuir para um currículo real, próprio de cada espaço de educação infantil (creche e pré-escola) (ITABORAÍ, 2013).

Por mais que o destaque seja do documento da Educação Infantil, os princípios orientadores são similares aos propostos para o Ensino Fundamental. As orientações metodológicas são sugestões e estão abertas a adequações, transformações propostas pelas professoras e equipes pedagógicas. São ideias que visam contribuir com os trabalhos desenvolvidos pelas docentes na rede e, de modo algum, engessá-los.

Em relação à transição da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, a rede vivencia um grande desafio de articulação entre as propostas pedagógicas desenvolvidas na primeira etapa e nos anos iniciais da segunda etapa da Educação Básica. Isso porque, a despeito dos documentos orientadores, ainda encontramos práticas que pouco dialogam entre si. Algumas tensões têm se materializado no cotidiano escolar, especialmente quando as escolas de Ensino Fundamental, ao receberem as crianças que estavam nos CEMEIs, ao criarem algumas expectativas sobre os saberes necessários para o ingresso no primeiro ano, avaliam-nas a partir do que esperavam que as crianças chegassem sabendo. Sem o diálogo entre as unidades escolares, geram-se conflitos de ideias e perspectivas.

As instituições escolares continuam sendo desafiadas a (re)pensar seu projeto pedagógico e as práticas desenvolvidas na tentativa de construir uma identidade da rede, resguardando as particularidades e as especificidades de cada escola/CEMEI. Ao longo dos anos, as propostas vêm buscando constituir a escola como espaço de direitos, de memórias e que o direito à cidade (TAVARES, 2009) seja garantido. No entanto, ainda há um longo caminho de (des)construção a ser percorrido, visto que as propostas desenvolvidas muitas vezes “denunciam” que pouco se rompeu com a tendência tradicional de educação, na qual se propõem práticas educativas fundamentadas na transmissão de conhecimentos e na lógica desenvolvimentista, em que as crianças precisam se enquadrar nas etapas de desenvolvimento, desenvolver habilidades e competências “necessárias” para aprender.

Pensar as diferenças presentes nas escolas é a possibilidade de articular a diferença como elemento que constitui o município de Itaboraí cujo território congrega uma riqueza de características, os limites tênues entre o urbano e o rural, a presença do mangue, as riquezas de um centro histórico que, para muitos moradores, ainda é desconhecido. Tais diferenças, a meu ver, são uma vertente potente para a educação escolar. As potencialidades das trocas dos modos de organização das escolas, comunidades, em cada região da cidade, poderiam ampliar a leitura de mundo das crianças matriculadas nas escolas públicas.

Em meio a esse cenário ora encantador, ora desafiador, a pesquisa foi se constituindo de forma comprometida com esse município, propondo um estudo que busca contribuir com o exercício de (re)pensar a educação oferecida às crianças matriculadas na rede municipal de Itaboraí. Ao problematizar como o trabalho pedagógico vem sendo constituído e como o processo de alfabetização atravessa tanto a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, espaços/tempos cuja segmentação expressa o modo linear, fragmentado e cronológico de se pensar a infância, a pesquisa oferece pistas e reflexões que podem contribuir com o movimento reflexivo sobre os saberes e fazeres que dão vida ao cotidiano das unidades escolares e possibilidades de transformação.

Nesse emaranhado de fios, histórias, imagens, memórias, segui carregando afetos, intimidades e carinho por esse lugar, ao longo da caminhada de pesquisa, e, agora, de produção da tese. Caminhei entendendo que “há sempre lugares no tempo, há sempre tempos no lugar! Há Encontros! Mapas! Criações!” (LOPES, 2018, p.2). Um caminho atravessado por tempos, lugares, modos de ver e criar que dão vida a este trabalho tecido a partir dos tantos encontros que experimentamos nesse município chamado Itaboraí.

## FIOS, HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS: A TRAMA DE UMA PESQUISA INFANTIL.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017) e Turma 101(2018)

Nenhuma história vem do nada; elas nascem das velhas.  
São novas combinações que fazem  
com que elas sejam novas.  
*Salman Rushdie.*

Imersa num “mar de histórias”, fios e imagens que constituem este trabalho, sinto-me convidada pelas epígrafes a pensar sobre as combinações que compõem esta tese, em minha busca por problematizar as relações (aproximações, afastamentos e tensões) entre a Educação Infantil e o ano em que se inicia o Ensino Fundamental. Preciso puxar fios de velhas histórias que, combinados a tantos outros, possibilitam a tecelagem de outras partes dessa história, ligadas, neste caso, a esta pesquisa que pretende somar um ponto ao conto a que se enlaça esta tese.

A passagem, a transição e/ou a relação entre as primeiras etapas da Educação Básica constituem um tema muito discutido. Para alguns, poderia, inclusive, estar esgotado, se isso é possível, na complexidade da vida e da educação. Assim, ao apresentar a questão de pesquisa, que consistia na busca por apreender as dimensões que perpassam a escolarização das crianças matriculadas na rede municipal de Itaboraí, na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, atentando para como o trabalho pedagógico vem sendo desenvolvido e atravessado pelo processo de alfabetização, poder-se-ia questionar o que teria de inédito e original ou quais os sentidos de estudar uma “velha” temática, principalmente se for considerada a efervescência de trabalhos acadêmicos, que versam sobre esse tema, após a promulgação da Lei nº 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos.

Iniciei a caminhada da pesquisa partindo do lugar de professora de crianças pequenas, guiada por minhas formas de ver. Dessa posição, propunha, como problema de pesquisa, a compreensão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como etapas não só distintas, mas também antagônicas, no que se refere ao sentido dado ao trabalho pedagógico, expressando, assim, uma dicotomia no processo de educação escolar das crianças.

Defendia, mesmo que de forma indireta, que as vivências oferecidas na primeira etapa seriam melhores para as crianças, atribuindo à segunda o lugar de negação da infância. Depois de algumas conversas com o grupo de orientação coletiva<sup>22</sup>, entendi a necessidade de desconstruir as ideias “prontas” sobre esses espaços/tempos. No movimento de reflexão e releitura das questões da pesquisa, dei-me conta de que “o pensar é um encontro” (KOHAN, 2005, p. 232). Relembro, então, encontros que tivera com algumas crianças que me mostraram ser preciso (re)pensar o modo como o trabalho estava se constituindo.

Durante os anos em que atuei como assessora pedagógica, uma das minhas atribuições era fazer visitas de acompanhamento às instituições que possuíam turmas de Educação Infantil. Em uma ida a um CEMEI, fui surpreendida pelo comentário de uma das crianças:

— Aí, tá sabendo? Nós vamos estudar lá no Genésio<sup>23</sup>!  
Pergunto:  
— E vocês querem ir para lá?  
A resposta veio prontamente:  
— Claro que sim! Lá a gente vai aprender a ler e porque lá tem quadra! Meu irmão estuda lá e gosta!!

Nessa conversa, a criança me convida a pensar sobre o que poderia significar mudar de escola e sair da Educação Infantil. O espaço físico pode ser convidativo, as experiências familiares são consideradas como relevantes, assim como as possibilidades de aprender coisas novas. Ao ouvi-la, percebi a necessidade de problematizar a ideia que eu tinha “consolidada” sobre a preferência das crianças pela Educação Infantil. Aprendi que a mudança, para umas, pode ser boa e desejada, que romper as barreiras do CEMEI pode guardar em si múltiplos significados.

---

<sup>22</sup> Encontros semanais dos quais participam os orientandos (estudantes da graduação, mestrado, doutorado e convidados) da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Esteban, para que possam, de forma coletiva e dialogada, discutir os textos produzidos por esses estudantes, na tentativa de ajudá-los a compreender as possibilidades das pesquisas e sua relação com o cotidiano.

<sup>23</sup> Escola que fica próxima ao CEMEI e para a qual a maior parte das crianças que sai do Grupo de 5 anos é encaminhada.

Por outro lado, recordei-me de outra experiência vivida no início do ano letivo de 2013, quando acompanhei o desespero e a angústia de uma das crianças da turma da Educação Infantil que ingressava no primeiro ano do Ensino Fundamental. Sair do anexo<sup>24</sup>, ultrapassar as grades, subir as escadas pareceram-me ter sido para ela um processo doloroso, exteriorizado através do choro e da negação de entrar em sala. Não reconhecer a professora, estranhar a nova organização espacial talvez tenham tornado o seu processo de adaptação tão longo.

Ao refletir sobre esses encontros, compreendi que era preciso pensar acerca da complexidade dos processos e das experiências humanas, considerando a não linearidade e a imprevisibilidade no modo como os sujeitos se relacionam e/ou vivenciam as situações. Os encontros com as crianças me ajudaram a perceber a complexa trama que constitui as relações entre os sujeitos, os modos de ver e pensar o mundo.

Essas vivências possibilitaram a reflexão sobre os vários sentidos que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ter para as crianças, uma vez que o novo, ao mesmo tempo, pode ser desesperador e encantador. Nesses encontros, entendi que sentimentos ambivalentes nos constituem, fazendo-me compreender que a natureza humana é constituída pela complexidade. Com isso, percebi ser preciso abalar a linearidade de pensamento, entendendo que não seria necessário pensar qual a melhor etapa da Educação Básica para as crianças ou em qual prefeririam estar. Foram as próprias crianças que mostraram que isso não seria preciso ou relevante, pois, nos encontros que tivemos ao longo da minha trajetória profissional e nos anos de pesquisa, aprendi, com seus modos de viver, esses diferentes espaços/tempos em que elas ressignificam suas vivências e experimentam cada etapa com intensidade, curiosidade, medo, (in)segurança e (des)prazer.

Articulado ao processo de (re)pensar a pesquisa e seus encaminhamentos, visto que trazia comigo uma questão inicial que era compreender como as crianças vivenciam a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, entendi ser necessário pesquisar os trabalhos que abordam a mesma temática sobre a qual o trabalho vinha se constituindo, para que pudesse conhecer o que estava sendo produzido academicamente, de que modo foram produzidos, quais os enfoques, que recortes foram feitos. Nesse exercício reflexivo, pude pensar de que forma poderia articular a pesquisa aos debates já constituídos,

---

<sup>24</sup> Nessa instituição as salas da Educação Infantil ficam em um anexo, separado do prédio do colégio por um pátio externo e uma grade.

especialmente, após ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, alteração que significou um aumento nas produções acadêmicas sobre esse tema.

Para tanto, realizei um levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram encontradas 16 teses e 75 dissertações, publicadas entre 2008 e 2018. Os trabalhos abordam questões referentes à ampliação do Ensino Fundamental, ao seu processo de implementação em redes municipais e estaduais; à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; à alfabetização e às implicações em relação ao ingresso das crianças aos 6 anos na segunda etapa da Educação Básica.

Considerando que o enfoque da pesquisa estava se direcionando para as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, problematizando os atravessamentos do processo de alfabetização nessas etapas, destaquei pesquisas que, apesar de terem diferentes desdobramentos e perspectivas teórico-metodológicas, estudaram os impactos/implicações da ampliação do Ensino Fundamental e seus possíveis desdobramentos na Educação Infantil, em diferentes redes públicas.

Dos trabalhos encontrados, algumas pesquisas se aproximam e dialogam com a pesquisa em tela. Assim, conhecê-las também contribuiu para a organização deste trabalho. São pesquisas que elegeram as crianças como sujeitos importantes do trabalho (AMARAL, 2008; MOTTA, 2010; NEVES, 2010; MARTINATI, 2012; MASCIOLI, 2012; DIAS, 2014; MONTEIRO, 2015). Em algumas delas as professoras e as famílias também participaram compartilhando suas experiências vividas com as crianças na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (RABINOVICH, 2012; SOUZA, 2011; SILVA, 2018). Partindo do diálogo com os sujeitos, as pesquisas discutiram as concepções de infância e modos de ser criança, tendo como recorte a transição entre as etapas da Educação Básica.

Das pesquisas em destaque, algumas foram de cunho etnográfico, lançando mão de entrevistas, conversas com as crianças, professoras, famílias e gestoras. A maioria delas foi desenvolvida a partir do acompanhamento de um grupo de crianças no período de transição entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ao conhecer tais trabalhos, foi possível refletir, de forma mais ampliada, acerca das questões que interessavam à pesquisa. Além disso, compreender o quanto poderia ser rico e potente estudar as relações entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental no encontro com as crianças, possibilitando compreender um pouco sobre os modos como

vivenciam essa relação. Essas aproximações foram me ajudando a entender que produzir a pesquisa de forma partilhada com as crianças poderia me ajudar a entender como vivenciam a passagem de uma etapa para outra e sobre quais questões a pesquisa poderia se desdobrar.

Ao me encontrar com os trabalhos produzidos, compreendi que, de um modo geral, destacam o descompasso entre as etapas da Educação Básica e, a meu ver, acabam desdobrando-se em um debate que as polariza, colocando-as de forma dicotomizada, valorizando as vivências proporcionadas pela Educação Infantil, por ser um espaço centrado na brincadeira, destacando negativamente as práticas do Ensino Fundamental as quais estariam, muitas vezes, centradas no conteúdo das disciplinas. Mesmo que esse posicionamento não aparecesse diretamente, poderia ser percebido na leitura dos trabalhos, em um movimento similar ao que marcara o início da minha pesquisa, quando, em meu discurso, indiretamente, declarava uma preferência pela Educação Infantil, talvez porque partia do lugar de professora dessa etapa.

Conhecer os trabalhos acadêmicos produzidos ajudou no direcionamento da pesquisa no sentido de tentar evitar tal dicotomia, como já havia sido sinalizado nos encontros que tive com as crianças. Entendia ser preciso romper com um pensamento que separa as etapas da Educação Básica, como momentos estanques na vida escolar das crianças e ainda valoriza ora as experiências da Educação Infantil, ora as vividas no Ensino Fundamental, colocando-as em lugares opostos e sem articulações.

Ao me encontrar com as crianças e no mergulho no cotidiano das escolas da pesquisa, pude compreender que o caminho das reflexões não poderia ser esse, pois percebi como as etapas se relacionam e, apesar de as rupturas parecerem ter mais destaque, as aproximações também são muitas. Nessa perspectiva, as crianças, por sua vez, ressignificam esses espaços/tempos. Assim, mais do que pensar e/ou demarcar os afastamentos, a tentativa era estar sensível às experiências vividas pelas crianças tanto em uma etapa quanto na outra, buscando compreender os modos como se relacionam e como são experimentadas pelas meninas e meninos.

Essa reflexão foi me ajudando a entender que a contribuição que minha pesquisa poderia trazer, para o já antigo debate sobre a transição da pré-escola para o primeiro ano, era o de propor reflexões que nos ajudassem a pensar como as crianças vivem essa passagem. Buscar entender o que elas nos ensinam sobre estar na escola e como a experimentam, buscando não polarizar as etapas, mas pensá-las de forma articulada a partir das experiências

partilhadas pelas crianças. Dessa forma, no encontro com a turma com a qual produzi a pesquisa, passei a entender que, além de pensar como as etapas se relacionam, era preciso olhar para o modo como o trabalho pedagógico vinha sendo desenvolvido e também como o processo de alfabetização atravessa e constitui a proposta pedagógica da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Pensar sobre essas dimensões foi compreendido por mim como uma questão importante para as próprias crianças. Quando lhes apresentei a proposta da pesquisa e ao dizer que estava interessada em entender o que eles faziam na escola, como fora mencionado, a atividade de enfeitar a letra do nome aparecera como relevante. Ao lado disso, ao longo de nossa caminhada, as atividades de leitura e escrita ganhavam destaque nas narrativas e nas fotografias. Nesse sentido, o grupo me fez entender que a pesquisa seguiria em busca de pistas que nos ajudassem a compreender as relações entre as etapas da Educação Básica, problematizando o trabalho pedagógico desenvolvido em ambas, buscando elementos dos modos como a alfabetização constitui tanto uma etapa quanto a outra.

Nesse sentido, ainda ao me debruçar sobre os trabalhos acadêmicos, encontrei pesquisas nas quais a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental é abordada a partir de suas relações com a aprendizagem da leitura e escrita (VALIENGO, 2008; SOUZA, 2011; DRUZIM, 2012; NOGUEIRA, 2011). Essas pesquisas se interessaram pela transição entre as primeiras etapas da Educação Básica, tendo como discussão principal o ensino da leitura e escrita em ambas as etapas. Todos os estudos partiram de reflexões produzidas a partir do acompanhamento de crianças nesse processo de transição. Destacam, a partir da aproximação com as práticas, como a alfabetização tem sido compreendida e desenvolvida tanto na primeira quanto na segunda etapa da Educação Básica. Apontam a falta de articulação e demarcam a existência de uma brusca ruptura entre as etapas, no que diz respeito a propostas de leitura e escrita.

A discussão sobre alfabetização nesse processo de transição entre as primeiras etapas da Educação Básica foi recorrente, aparecendo em alguns dos trabalhos encontrados, nos estudos empreendidos, em minha trajetória docente e no acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido com a turma da pesquisa. Apareciam com frequência questionamentos como - Qual etapa é responsável por ensinar a ler e escrever? Cabe à Educação Infantil preparar as crianças para alfabetização? É necessário demarcar uma idade certa para alfabetizar? - fazendo-me entender que essas questões, de algum modo, tangenciam

o cotidiano escolar e as pesquisas acadêmicas que versam sobre esse tema e o quanto as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são atravessadas por modos de compreender o trabalho pedagógico e pelas concepções de alfabetização.

Além disso, considerando o contexto educacional em transformação, é preciso refletir sobre o modo como as políticas educacionais e as orientações governamentais interferem e constituem o cotidiano das escolas brasileiras, problematizando as influências de tais políticas no modo como a educação das crianças é pensada/praticada e como o processo de alfabetização é compreendido.

Nos últimos anos, por exemplo, foram altos os investimentos em ações como: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com posterior inclusão da pré-escola em suas ações, a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos em turmas de Educação Infantil, a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular e a criação do Programa Mais Alfabetização<sup>25</sup>. Proposições que, além de atuarem no sentido de homogeneizar o currículo, preceituam que todas as crianças devem estar alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental, o que obviamente também tem impacto na condução dos processos na Educação Infantil.

Essas ações governamentais, expressas na criação de políticas públicas, parecem reafirmar os tensionamentos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em relação à alfabetização, especialmente quando se espera que, na primeira etapa da Educação Básica, as crianças desenvolvam as habilidades e as competências necessárias para que obtenham “sucesso” nos anos iniciais da segunda. Isso porque, talvez, o processo de escolarização ainda venha sendo compreendido em uma lógica de seriação, com hierarquização das etapas, no qual a etapa inicial prepara o estudante para a próxima, sem que se considerem a dimensão da educação como processo não fragmentado e a aprendizagem como processo complexo que não pode ser reduzido à sequência linear e sucessiva de etapas, numa perspectiva da aprendizagem como uma dimensão acumulativa.

Além disso, algumas tensões entre essas etapas da Educação Básica se mantêm, pois em ambas podem-se encontrar propostas pedagógicas que partem de uma compreensão de alfabetização ainda pautada na concepção da leitura e escrita como apenas processos de

---

<sup>25</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012; a Emenda Constitucional nº 59/09 determina a matrícula obrigatória aos 4 anos; a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, inclui a pré-escola nas ações do PNAIC; a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; o Programa Mais Alfabetização foi instituído pela Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.

codificação e decodificação da língua escrita, esvaziados da dimensão social, cultural e histórica dessa aprendizagem. A proposta oficial de definição de uma “idade certa” para a conclusão do processo de alfabetização, ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental, traz elementos que tendem a preservar princípios que constituem a concepção mecanicista de alfabetização.

A inserção da Educação Infantil nas ações do PNAIC pode ser percebida como um indicador de uma expectativa de seu diálogo com tais princípios e um fator de reforço da ideia, ainda vigente, de ser esse um período de “preparação” para o primeiro ano do Ensino Fundamental, desconsiderando-se as conquistas e avanços no reconhecimento das especificidades e sentidos da Educação Infantil, propostas pelas Diretrizes Curriculares, como apresentado em seu artigo 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o **desenvolvimento integral** de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Tal documento destaca as particularidades dessa etapa da Educação Básica e reafirma que o trabalho pedagógico desenvolvido deve priorizar o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, propõe que as interações e brincadeiras sejam centrais nas propostas pedagógicas, oportunizando o contato, exploração e vivências com as diferentes linguagens, buscando uma formação global, tentando não priorizar uma linguagem em detrimento da outra.

Atenta as essas tensões, durante a caminhada da pesquisa, fui entendendo quais seriam os outros fios importantes para compor a trama do trabalho, tais como: as experiências de minha trajetória profissional (como professora e assessora pedagógica) e meus encontros com as crianças e professoras que foram dando vida à pesquisa. Na articulação desses fios, fui entendendo que seria preciso, ao pensar sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, refletir sobre o modo como o trabalho pedagógico tem sido constituído.

Como já anunciei, esta pesquisa infantil é tão fluida como o “mar de histórias” encontrado pelo Haroun. Assim, sigo imersa entre fios, nós, conexões, encontros, atravessamentos, idas e vindas, movimento no qual fui entendendo que a pesquisa seguiu atenta ao modo como a Educação Infantil o Ensino Fundamental se relacionam. Para tanto, mergulhei no cotidiano do CEMEI Irani e da Escola Municipal Sidnei, onde pude

compreender um pouco do modo como as crianças vivem a passagem de uma etapa para outra, como o trabalho pedagógico vem sendo desenhado nessas instituições e como as propostas pedagógicas são atravessadas pela alfabetização.

Poderiam ter sido muitos os caminhos, mas pensar o ensino da leitura e da escrita se entrelaça às questões que carregava enquanto professora, especialmente diante dos dilemas enfrentados na docência e na pesquisa. Esta parecia ser uma questão importante para as professoras com as quais pesquisei, pois compartilhavam os desafios enfrentados no planejamento das propostas e atividades que diziam respeito à alfabetização. Além disso, as fotografias produzidas pelas crianças estão recheadas de pistas que ajudam a pensar sobre o trabalho pedagógico tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental e suas relações com o processo de apropriação da leitura e escrita.

Pensando nessa trama, entendendo-a como uma rede na qual os fios se cruzam e se interligam<sup>26</sup>, a pesquisa foi ganhando contornos. Pensar nas relações entre o trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola e no primeiro ano do Ensino Fundamental foi se constituindo como uma questão nuclear para o trabalho, pois, na minha relação com as crianças, muitas experiências partilhadas com elas fizeram-me entender que seria importante refletir sobre os modos de fazer e pensar as etapas da Educação Básica. Nesse movimento reflexivo, lembro-me de uma experiência que tive com o grupo de crianças, quando ainda estavam no CEMEI, e que me ajuda a pensar nas relações que as crianças constroem com a escola. Em uma manhã de segunda-feira de 2017 recebo o seguinte convite:

— Quer brincar de escolinha com a gente?

— Claro que sim. Como vai ser?

O menino arruma as cadeiras enfileiradas de frente para o armário (que, em minha leitura, ocupou o lugar do quadro). Outro assume a função de professor e começa a perguntar quais eram os números que apareciam no cartaz colado no armário. Interessadas, outras crianças entram na brincadeira também. (Caderno de campo, julho de 2017).

---

<sup>26</sup> Dicionário Michaelis *on-line*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=trama> Acesso em 20 mai. 2019.

Essa experiência partilhada com as crianças me permitiu refletir sobre questões que envolvem a compreensão do que é a escola, que sentidos a Educação Infantil e o Ensino Fundamental podem ter para as crianças. Em que pese o fato de que brincar de escolinha seja uma brincadeira corriqueira na infância, a configuração do cenário montado para brincarmos possibilitou pensar que imagens as crianças constroem da escola e qual o lugar ocupado pela professora, escolhas que dão pistas para compreendermos os modos como o trabalho pedagógico vem sendo pensado e praticado.

Destaco a compreensão da brincadeira não como reprodução do vivido ou representação de uma professora especificamente. Segundo Leontiev (2018), ao brincar, a criança não reproduz a professora, mas lança mão de suas observações do que é ser professora de um modo geral e brinca de ser esse personagem sem estar representando especificamente alguém. Isso porque constrói o enredo partindo das observações e vivências que vem construindo, por isso, “não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada” (LEONTIEV, 2018, p.130).

Compreendia que, ao montarem o cenário, viverem os personagens, as crianças não estavam representando ou reproduzindo uma determinada escola ou professora, mas construíram a narrativa a partir das reelaborações e referências de professoras e escolas que foram criando ao longo da vida. Mesmo tendo apenas cinco anos de idade, muitas delas convivem com o espaço escolar desde os dois anos, sem contar que os meios de comunicação e o contexto social também colaboram para que as crianças constituam essas imagens. Entendia que era preciso estar atenta à brincadeira, porque ela me dava algumas pistas sobre como as crianças estavam pensando a escola, podendo me ajudar a refletir sobre esse espaço/tempo e o modo como elas se relacionam com ele.

Nesse sentido, fui entendendo que, para a pesquisa, era fundamental refletir sobre as perspectivas teórico-práticas que têm orientado o trabalho pedagógico da Educação Básica, por entender que as práticas desenvolvidas com as crianças trazem consigo concepções de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental têm se constituído historicamente a partir da articulação de tais compreensões. Assim, entre os fios que compõem a trama da pesquisa não podemos desconsiderar aqueles que se relacionam com as concepções e sentidos atribuídos a cada etapa

da Educação Básica, já que os modos de compreendê-las interferem e atravessam o trabalho pedagógico desenvolvido em ambas.

Ao recuperar a história da Educação Infantil no Brasil, Kulmann Jr. (2000) nos ajuda a compreender que o modo como a escola é pensada/concebida desdobra-se na maneira como as práticas são desenvolvidas. Ao longo dos anos, as propostas da primeira etapa da Educação Básica foram sendo transformadas de acordo com as mudanças nas compreensões das funções desse espaço/tempo.

Segundo o autor, as relações entre o cuidar e educar aparecem com força e como orientadoras das propostas desenvolvidas nos espaços que atendiam às crianças de 0 a 6 anos. Entre ações assistencialistas e educativas, a Educação Infantil veio se constituindo em nosso país, tendo algumas das concepções que foram orientando as atividades desenvolvidas nessas instituições se mantido até hoje. Inclusive, a preocupação com os conteúdos escolares foi se tornando central no trabalho desenvolvido com crianças que estavam se aproximando da idade de ingresso no Ensino Fundamental.

No Brasil, a Educação Infantil foi se constituindo como espaço/tempo de tensões e busca de sentidos para o trabalho com as crianças pequenas, partindo de dilemas entre as dimensões do educar e cuidar. De acordo com Kramer (2002a), a problematização da educação e o cuidado com as crianças eram, e talvez ainda sejam, a expressão da necessidade de pensar a proposta pedagógica da Educação Infantil, numa perspectiva de proposta como marca identitária. Contudo, “esta identidade assume diferentes perfis, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo” (KRAMER, 2002a, p.77). Nesse contexto de perfis diversos, a identidade, ou melhor, identidades da primeira etapa da Educação Básica vêm se constituindo.

Na construção de propostas para a educação das crianças pequenas, especialmente as matriculadas na pré-escola, a concepção do educar como possibilidade de compensar as carências, principalmente às das classes populares, marcou historicamente sua estruturação. Arroyo (1994) alerta que, nessa concepção, o trabalho pedagógico partia da ideia de que, ao se desenvolverem propostas que compensassem o que as crianças não tinham, poderiam evitar o fracasso no processo de escolarização, especialmente no ingresso no Ensino Fundamental.

A tendência de educação compensatória chegou ao Brasil por volta dos anos 1970, marcando as propostas de educação e cuidado com viés fortemente assistencialista. Segundo Kramer (2006), nesse período, as ações educativas para as crianças pretendiam compensar a

carência cultural, linguística e afetiva. De acordo com a autora, as propostas desenvolvidas nessa perspectiva acreditavam que a inserção das crianças na pré-escola poderia solucionar futuros problemas educacionais, como a evasão, a repetência e o fracasso escolar.

De acordo com Patto (1992), ao longo do tempo, uma das justificativas para a não aprendizagem das crianças e seu insucesso na escola foi a ideia de carência cultural, por serem as crianças das classes populares compreendidas como portadoras de deficiências e/ou dificuldades decorrentes do ambiente no qual viviam, as famílias, por sua vez, consideradas como incapazes na formação dos filhos. De acordo com essa perspectiva, as crianças fracassavam na escola porque o contexto no qual viviam não possibilitava o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias para um bom rendimento escolar.

Essa compreensão apresentada e questionada por Patto (1992) ainda é recorrente no cotidiano escolar, não sendo raras as vezes que as questões familiares e sociais são colocadas em debate como causa do insucesso de uma criança. A autora aponta que, em alguns casos, procuram-se, no histórico familiar, referências que justifiquem o fracasso. Contudo, destaca que existem famílias que não concordam com o posicionamento da equipe da escola, mas, para evitar atritos, preferem manter-se em silêncio. Para tanto, sugere que, para romper com essa ideia, seria necessário investir em cursos de formação de professores nos quais se debatesse e questionasse a suposta carência cultural.

Pensando nas influências dos sentidos atribuídos a cada etapa da Educação Básica no trabalho pedagógico, compreendi ser necessário estudar acerca das tendências teórico-metodológicas que têm orientado as práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, deste último, mais especificamente, o que diz respeito à alfabetização. A tentativa é entender os princípios que têm fundamentado as práticas e orientado as escolhas de determinadas propostas, buscando não enquadrar os modos de fazer dentro de categorias, mas compreender que concepções têm atravessado e constituído as propostas pedagógicas da pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil historicamente veio se constituindo partindo de algumas concepções que guardam em si, como veremos adiante, formas de compreender as crianças, a infância e o trabalho pedagógico. Contudo, não é possível enquadrar as práticas em um único modelo, pois a prática pedagógica é marcada por sua fluidez, contradições e movimentos. Entretanto, é possível perceber quais pressupostos constituem o trabalho. Como é sabido, na prática pedagógica, não há neutralidade, pois se fundamenta em alguns princípios, parte de

determinados objetivos, mesmo que estes não apareçam claramente. De acordo com Freire (1986), a educação, por ser um ato político e de conhecimento, não pode ser neutro. Além disso, exige da ação docente uma tomada de posição, na qual é preciso fazer escolhas.

Nesse sentido, foi preciso pensar no trabalho desenvolvido na Educação Infantil e seus atravessamentos. Para tanto, aproximei-me dos estudos de Kramer (1991)<sup>27</sup> em cuja obra “Com a pré-escola nas mãos” apresenta três tendências pedagógicas que, ao longo do tempo, tem se mostrado significativas na constituição das práticas e do trabalho pedagógico da Educação Infantil no Brasil: a tendência romântica, a tendência cognitiva e a tendência crítica. A primeira concebe o espaço da pré-escola como um “jardim, no qual as crianças são sementes e a professora a jardineira”, fundamentos que se relacionam com a proposta dos “jardins da infância”. Já a segunda tem sua ênfase na psicogenética, visando ao desenvolvimento da inteligência e autonomia. Por último, a tendência crítica propõe que a pré-escola seja um local do trabalho coletivo e parte da compreensão de que a educação possa contribuir para a transformação social (KRAMER, 1991, p. 24).

A autora pontua que classificar as tendências é uma difícil tarefa, porque isso lhes colocaria determinados limites que, na prática, não existem, pois o trabalho pedagógico é fluido e sua constituição não é linear. Assim, não há como encaixar-se exclusivamente em uma perspectiva ou outra, já que, no cotidiano e no trabalho com as crianças, as tendências e as concepções algumas vezes aparecem de forma articulada. Assim, por não se enquadrarem em uma determinada tendência, acabam “transitando” entre os princípios que constituem as diferentes tendências. Como já afirmei anteriormente, classificar também não é minha intenção, ou seja, a proposta é pensar quais têm sido os princípios e os fundamentos que têm predominado na orientação do trabalho pedagógico.

Inicialmente, Kramer (1991), destacando que a compreensão da Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental não se constitui como uma tendência pedagógica, trata esse modo de encarar o trabalho da pré-escola como uma forma de desconsiderar as particularidades da Educação Infantil e que estaria sendo a antecipação das propostas características do 1º ano, seguindo uma perspectiva mais tradicional do trabalho pedagógico desenvolvido nesse ano de escolaridade. “Baseada em treinamentos, a

---

<sup>27</sup> Apesar de ser um trabalho escrito em um determinado contexto histórico e ser anterior a algumas das importantes conquistas para a Educação Infantil no Brasil, lanço mão desse estudo por reconhecer sua relevância e contribuições para a discussão acadêmica acerca da pré-escola. Considero que são reflexões que nos ajudam no exercício reflexivo acerca do trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa.

“preparação” visaria, assim, à “aceleração” (das crianças das classes médias) ou a “compensação de carências” (das crianças das classes populares)” (KRAMER, 1991, p. 24-25). Algumas das propostas desenvolvidas a partir dessa compreensão se fundamentam em princípios da tendência romântica e/ou cognitiva.

A educação pré-escolar surge no século XVIII, momento no qual se fundamentavam, no campo filosófico, os princípios do liberalismo. Socialmente, as estruturas da sociedade foram profundamente modificadas e, diante dos avanços nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, começaram a efervescer questionamentos à escola tradicional, no que pauta o plano educacional (KRAMER, 1991). Em virtude dessas questões, começa a se fundamentar o movimento da Escola Nova, que se aprofundou entre os séculos XIX e XX. Algumas metodologias emergiram desse movimento e influenciaram o ensino no Brasil, principalmente a Educação Infantil. Segundo Kramer (1991, p. 21), os princípios da Escola Nova eram:

A valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da ideia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a conseqüente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem.

Dessa forma, o trabalho pedagógico na Educação Infantil começou a ser delineado a partir desses princípios, constituindo os fundamentos da tendência romântica que teve, como principais representantes, Froebel, criador dos jardins de infância, Decroly, e a proposta dos “centros de interesses” e Montessori, com a “pedagogia científica”.

Apesar de representarem a mesma tendência, considerando as crianças como sementinhas ou plantinhas, a professora como jardineira, cada uma das propostas guardava diferentes concepções. O primeiro defendia a ideia da evolução natural da criança e enfatizava a importância do simbolismo infantil (KRAMER, 1991), com um currículo construído por atividades, no qual a ludicidade era considerada parte importante no processo de aprendizagem.

O segundo defendia que a necessidade era a força motriz do interesse, o que moveria as crianças em busca do conhecimento, propondo uma proposta pedagógica organizada a partir de dos “centros de interesses”, sendo as atividades orientadas pela curiosidade, interesse e desenvolvimento infantis. No entanto, algumas críticas são tecidas a essa proposta, já que

algumas vezes os “interesses” eram impostos pelos adultos e não partiam dos desejos crianças. Outro ponto é que, por mais que os centros de interesses propusessem o conhecimento de forma global, ainda assim, o objetivo do trabalho pedagógico era a aquisição de conhecimentos predeterminados.

Já a terceira tinha como princípios básicos o desenvolvimento pela liberdade, a autoatividade, a individualidade, propondo a ação cooperativa entre educador e educando. Compreendia a criança como um ser em desenvolvimento e defendia que o conhecimento deveria se basear na percepção que a criança tinha do mundo, criando, por isso, materiais didáticos para trabalhar os sentidos.

Resguardadas as diferenças das três concepções, todas partem de um pressuposto comum, a visão de criança como sementinha, numa ideia de infância como um vir a ser, desconsiderando também as interferências socioculturais na vida dos sujeitos. No entanto, ainda encontramos cotidianamente propostas que partem desses princípios, apagando a pluralidade da infância, negando o que as crianças já são. Com isso, desenvolvem atividades que visam formar hábitos e competências necessárias com vistas ao que as meninas e meninos serão. Cabe ressaltar que, mesmo tendo limitações e fragilidades, tais perspectivas contribuíram para que as propostas educativas levassem em consideração as crianças, mesmo que se preocupassem prioritariamente com o futuro.

A tendência cognitiva tem como princípios orientadores os trabalhos de Jean Piaget e seus pares. Nessa perspectiva, a centralidade está no desenvolvimento infantil e na interação entre o organismo e o meio. Piaget propõe que as crianças se desenvolvem a partir da articulação das questões orgânicas e as influências do contexto. Seguindo os pressupostos piagetianos, a escola deveria possibilitar que a criança se desenvolva de forma ampla e dinâmica. Desse modo, a educação objetiva a formação de homens e mulheres “criativos, inventivos e descobridores”, a formação de pessoas críticas e ativas, fundamentalmente na construção da autonomia. (KRAMER, 1991, p. 30). A professora, por sua vez, torna-se desafiadora, incentivando que as crianças resolvam os “problemas”.

No entanto, Kramer (1991) afirma que algumas críticas podem ser levantadas sobre essa teoria e suas influências no campo pedagógico. A teoria aponta para um reducionismo da epistemologia científica, pois identifica o desenvolvimento humano como o da inteligência, além de priorizar o pensamento lógico matemático e não considerar outras lógicas. Critica, ainda, o caráter universal de suas descobertas, desconsiderando as influências

socioculturais, somando-se ao fato de as etapas do desenvolvimento humano terem sido usadas como critérios classificatórios, excluindo as crianças que não se enquadram dentro do esperado para a idade de acordo com as etapas propostas pela psicologia desenvolvimentista.

Já a tendência crítica tem como princípio a educação para a cidadania, entendendo a escola como possibilidade de inserir os sujeitos na sociedade de forma crítica e criativa. As ações da pré-escola, nessa perspectiva, compreendem as crianças e docentes como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. Essa proposta, segundo Kramer (1991), fundamenta-se a partir dos pensamentos de Freinet que criou, na França, o movimento da escola moderna. Suas ideias influenciam a prática pedagógica em diferentes países, inclusive no Brasil. Essa perspectiva considera importantes os aspectos sociais, culturais para a constituição do trabalho pedagógico.

As propostas de Freinet, que contribuíram para o fortalecimento da perspectiva crítica de Educação Infantil, tinham, entre suas ideias, a de desenvolver uma escola popular. Propunha uma escola do povo na qual as crianças eram parte fundante e corresponsáveis por sua constituição. Ao longo de sua trajetória, criticava a escola tradicional, por considerar ser ela “inimiga” da experiência, o que impossibilitaria o desenvolvimento da criatividade, do interesse e do prazer infantil. Em seus discursos, sempre buscava fazer aproximação entre teoria e prática, por entender que a discussão teórica torna-se vazia ao ser feita desvinculada da prática.

Além disso, propunha, como princípios, o trabalho e a livre expressão. Em relação ao trabalho, compreende-o como ação humana que possibilita a criança conhecer o mundo e as relações nele tecidas. Enfatizava que as “atividades manuais eram tão importantes quanto as intelectuais, e a disciplina e autoridade são frutos do trabalho organizado” (KRAMER, 1991, p. 34). Todavia, não se limitava aos trabalhos manuais, pois compreendia que o trabalho relaciona-se com nossa humanidade, por isso defendia propostas nas quais este não fosse um faz de conta e a escola uma caricatura da sociedade. Segundo Freinet, as crianças precisavam se engajar em trabalhos “concretos”, resolver problemas “reais” e não inventados para ensinar algum conteúdo.

A tendência crítica da Educação Infantil defende ser preciso que se “reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (KRAMER, 1993, p. 37). Nesse sentido, propõe-se que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos que

pertencem a diferentes culturas e grupos sociais, devendo essas diferenças ser compreendidas como potência e não traduzidas em desigualdade.

Os estudos de Vigotski também têm orientado e fundamentado de algum modo o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, uma vez que os aspectos sociais, culturais e históricos têm sido considerados como relevantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como a interação com o meio social, que os sujeitos realizam desde o seu nascimento, interfere no desenvolvimento das funções psíquicas, defende-se a necessidade de ser considerada nas propostas pedagógicas.

As contribuições do pesquisador ajudam a propor uma Educação Infantil que considera a criança para além de suas características biológicas, reconhecendo-a como sujeito sócio-histórico-cultural. Para Vigotski (2018), as inter-relações da criança com as pessoas, outras crianças e o meio em que vivem, interferem na produção de seu pensamento com o desenvolvimento das funções intelectuais superiores.

O russo destaca a aprendizagem como mobilizadora do desenvolvimento e de novas aprendizagens, defendendo que, desde que nasce, a criança está aprendendo e se desenvolvendo cognitivamente, sendo a aprendizagem imprescindível para o desenvolvimento de características humanas que não são naturais e se constituem historicamente.

Ao longo do tempo, as formulações teórico-metodológicas acerca do modo como as crianças aprendem e se desenvolvem têm contribuído e orientado o projeto educacional desenvolvido nas escolas brasileiras. Cabe ressaltar que a história do sistema educacional em nosso país marca a instauração de um campo de disputas, tensões e dilemas, especialmente no debate acerca da proposta pedagógica e da construção dos currículos. Afinal, é preciso fazer escolhas, decidir de que modo o trabalho será encaminhado e como a infância e crianças serão compreendidas nas propostas pedagógicas.

Essas tensões e dilemas foram aparecendo ao longo da minha caminhada docente e acadêmica, nos encontros com as professoras da rede municipal de Itaboraí, com as crianças da pesquisa e suas professoras. Nesse caminhar, amparada nas reflexões produzidas na dissertação de mestrado, nos debates acerca da formação de professores empreendidos ao logo da minha estadia na Faculdade de Formação de Professores/UERJ, fui entendendo que o trabalho pedagógico é atravessado pelas concepções que o fundamentam e pelas escolhas que fazemos ao propor uma atividade e não outra. Assim, nossa ação se constitui a partir das

crenças e compreensões sobre infância, aprendizagem, desenvolvimento, educação a que nos filiamos ao longo da trajetória docente.

O modo de organizar a proposta pedagógica foi uma das tensões que pude acompanhar no período em que estive no CEMEI. As profissionais estavam, em todo tempo, pensando em como poderiam organizar o trabalho pedagógico, priorizando, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as interações e as brincadeiras. No entanto, em uma conversa com a professora Thamirys, ela compartilhou: “Eu ainda sou bem tradicional, gosto da folhinha, de ver eles mostrando o que aprendem, por mim ia fundo nisso. Mas, a coordenadora cobra a questão do lúdico. Estou tentando mudar, mas ainda é difícil para mim” (Caderno de campo, outubro de 2017).

Ao longo do período que acompanhei o trabalho desenvolvido com a turma na Educação Infantil, foram perceptíveis ações que seguiam uma lógica tradicional. De algum modo, as propostas objetivavam preparar as crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Em sua colocação, a docente reconhece a necessidade de seguir por outros caminhos, mas destaca que as “folhinhas”, expressão usada para se referir a atividades de cunho mecanicista, para ela, podem ser instrumentos nos quais as crianças podem demonstrar aprendizagens. Nosso debate seguiu na reflexão sobre se, de fato, ao realizarem atividades de treino, as crianças estariam aprendendo, tensionando o fato de elas demonstrarem muitas aprendizagens em outras atividades e/ ou vivências que não propunham a alfabetização como dimensão técnica ou tivessem como objetivo o treinamento, mas nos faziam pensar como a turma estava experimentando a leitura e a escrita.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017) e Pesquisadora (2017)

Ao longo da caminhada, junto com a turma e sua professora, pude ir percebendo o quanto a prática é fluida e como o trabalho pedagógico transita entre as diferentes tendências e perspectivas pedagógicas. Tais reflexões se entrelaçam aos fios e histórias que fui encontrando ao longo da minha trajetória como professora e assessora pedagógica, em que

pude encontrar práticas que ora se aproximavam da lógica mecanicista, ora se filiavam a uma perspectiva crítica, mas entendendo que não poderia enquadrar o fazer entre ser isto ou aquilo, pois, em sua complexidade, a prática pedagógica se constitui na articulação dos diferentes pensamentos.

No entanto, compreendo que, em nossa prática pedagógica, alguns princípios são importantes e precisam dialogar com as escolhas que fazemos, tais como: o reconhecimento da criança enquanto sujeito, das possibilidades de uma prática que se constitui dialogicamente, a importância do fazer coletivo, as potencialidades da criação e autoria, entre outros, entendendo a relevância da prática reflexiva como dimensão formativa e que pode nos ajudar a produzir outros caminhos para o trabalho pedagógico.

Seguindo nessas reflexões sobre a ação pedagógica, mesmo que a compreensão da Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental não se constitua efetivamente como uma tendência pedagógica, tal concepção compreende o trabalho da pré-escola como uma antecipação de práticas do Ensino Fundamental, constituindo-se por meio de atividades de cópia, desenvolvimento das habilidades e competências compreendidas como necessárias para o próximo ano de escolaridade. Nesse sentido, entende-se a aprendizagem de forma linear e a partir da pura repetição, treinamento, mantendo a compreensão da criança como um vir a ser, como alguém que está vazio e precisa ser preenchido com os saberes da escola.

Ainda pensando sobre o trabalho pedagógico e a relação com as infâncias, lembro-me das muitas vezes que a professora Patrícia, que trabalhou com a turma no 1º ano, compartilhava seus dilemas ao planejar as atividades. Lidava com a incerteza dos caminhos a seguir, entendia que as crianças a desafiavam a (re)pensar seu fazer, pois apresentavam muitos saberes e modos de aprender diferentes das turmas com as quais já havia trabalhado. Além disso, preocupava-se em como poderia articular sua prática às propostas que compunham os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Itaboraí.

Ao mergulhar no cotidiano das escolas com as quais a pesquisa se produziu, encontrei outros fios para compor a trama da pesquisa, a necessidade de refletir acerca dos pontos de vista que têm orientado o trabalho da alfabetização nos anos iniciais e de alguma forma atravessam também o trabalho na Educação Infantil. Quando discutimos alfabetização, encontramos algumas tensões históricas, conceituais, metodológicas. O modo como esse processo é compreendido influencia também as propostas e os desdobramentos do trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Em meio aos fios dos métodos, perspectivas e tendências pedagógicas, Smolka (2003) propõe reflexões sobre três pontos de vista a partir dos quais, segundo a autora, o processo de alfabetização vem sendo pensado ao longo do tempo. O primeiro seria o da “carência” ou da “impotência”; o segundo da construção individual do conhecimento e o último é o da interação, da interdiscursividade. Longe de desejar categorizar ou enquadrar as práticas de acordo com os pontos de vista, a proposta é refletir sobre eles e buscar compreender o quanto as concepções de educação, aprendizagem, desenvolvimento, criança constituem e atravessam as escolhas que fazemos cotidianamente nas propostas desenvolvidas nas escolas.

O primeiro ponto de vista, apresentado por Smolka (2003), parte da ideia de que as crianças não sabem, cabendo à escola transferir os conhecimentos para elas, aproximando-se, de algum modo, das propostas da Educação Infantil que seguem a perspectiva romântica, já que ambas se preocupam com o que as crianças serão e não com o que já são. Partem da noção de infância como um vir a ser, por isso, a ação docente é a de “depositar” nas meninas e meninos o que eles não sabem e/ou não têm.

As propostas de alfabetização que se fundamentam nessa perspectiva partem da compreensão de que a aprendizagem da língua acontece em etapas separadas, lineares, seguindo uma lógica de que, para que as crianças aprendam, é preciso ir do mais simples ao mais complexo. Geralmente inicia-se ensinando as letras, seguindo para as sílabas, para as frases e, posteriormente, para os textos (esses muitas vezes sem um sentido usual, os “textos de escola”, escritas curtas sem muita articulação e relação com os textos que encontramos em nosso dia-a-dia).

De um modo geral, são priorizadas atividades repetitivas e que se fundamentam na memorização da criança. “A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças” (SMOLKA, 2003, p.49-51), o que afasta o sentido social e histórico da linguagem escrita e dificulta a compreensão dos múltiplos sentidos que aprender a ler e escrever pode ter.

Nesse sentido, o trabalho guia-se por uma sequência, na qual se entende que o sujeito aprende melhor, se for ensinado aos poucos, por partes, seguindo uma lógica do mais fácil para o mais difícil, partindo das sílabas simples formadas com uma consoante e uma vogal para só depois de uma longa caminhada pelas “famílias silábicas”, as sílabas mais difíceis possam ser apresentadas.

Ao pensar sobre esse modo de alfabetizar, lembro-me de que uma das colegas da coordenação da Educação Infantil compartilhou conosco uma situação que, ao puxar os fios referentes ao trabalho pedagógico na alfabetização, veio à minha memória. Naquela ocasião nos narrou que, em uma tarde, ao ajudar uma pequena que estava no primeiro ano do Ensino Fundamental a fazer a atividade de casa, sabendo que ela já sabia escrever e ler algumas palavras, sugeriu que, na resposta, a menina escrevesse uma determinada palavra, que agora não me recordo qual era. Foi surpreendida pela criança que disse: “Eu não posso escrever essa, porque a tia não deu essa ‘faminha’ ainda”.

Ao ouvir essa narrativa, percebo as limitações dessa proposta de ensino que, além de desconsiderar o que as crianças sabem, limitam a aprendizagem a um processo de acumulação e sem articulação com os usos sociais/culturais da leitura e escrita. Essa perspectiva fundamenta os métodos sintéticos (os métodos de soletração, fônico e de silabação) nos quais se parte da parte para o todo. Assim, propõe-se ensinar a leitura partindo de uma ordem crescente de dificuldade e das partes menores para as maiores, ficando o ensino da escrita restrito às cópias das sílabas, posteriormente a palavras, para, finalmente, frases (MORTATTI, 2006).

Os saberes das crianças ficam de fora, sendo a relação pedagógica fundada na lógica da transmissão de saberes. Apesar dos avanços nos estudos sobre alfabetização, essas propostas mantêm-se fortemente no cotidiano das escolas, atravessando tanto o trabalho da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental quando as atividades se fundam na repetição, em propostas nas quais as crianças vão conhecendo aos poucos o alfabeto e os algarismos, tornando o ensino da linguagem como algo “estático e estéril”, porque se baseia “na reprodução, no treino” (SMOLKA, 2003, p. 49).

Esse ponto de vista também engloba as propostas dos métodos analíticos que, diferentemente dos métodos sintéticos, propõem que o ensino da leitura e escrita deve partir do “todo”, considerando que o ensinar partiria da palavra, sentença ou de uma “historieta” (MORTATTI, 2006, p.7). Mesmo que tal metodologia tenha proposto algumas diferenças na condução da alfabetização, ambos partem da compreensão da criança como um vazio que precisa ser preenchido, da aprendizagem como um processo acumulativo e da escrita apenas em sua dimensão técnica.

Além disso, numa tentativa de avançar nas metodologias de ensino da leitura e escrita, as duas propostas metodológicas começaram a ser articuladas, criando-se o método misto

(sintéticos e analíticos). Essa aproximação aconteceu de forma conflituosa, pois os defensores de cada proposta continuavam disputando qual delas era melhor e mais eficaz. No entanto, muitos dos materiais para alfabetização passaram a ser construídos com base nos métodos mistos (ora partindo das partes, ora do todo), passando a fortalecer a ideia de que, para aprender a ler e escrever, a criança precisaria estar preparada e ter determinada maturidade, ou seja, a necessidade do período preparatório visando desenvolver as habilidades motoras, visuais, auditivas para a alfabetização.

O erro, nessa perspectiva, é visto como algo negativo, pois, errando, a criança pode ir fixando a palavra e/ou a escrita da forma não convencional. Por isso, ainda se mantém a ideia de que, para evitar o erro, é preciso copiar a palavra correta várias vezes para fixar bem. Nessa lógica, o erro está sempre relacionado à criança que, ao errar, demonstra que tem algo que precisa “consertar”.

Em contrapartida, a segunda perspectiva de alfabetização debatida por Smolka (2003) fundamenta-se nos estudos de Emilia Ferreiro e seus pares. Propõe-se a necessidade de que o ponto de vista da criança seja levado em consideração, apontando que as próprias crianças exigem de si mesmas um rigor e coerência na construção do conhecimento. Nessa proposta, sugere-se que os saberes infantis e modos de aprender sejam considerados no processo de ensino/aprendizagem.

Essa perspectiva parte da compreensão de que o sujeito que aprende está ativo e atento a tudo que o cerca, articulando-se aos estudos de Piaget. Portanto, o sujeito, de forma individual, em sua ação de pensamento, organiza o mundo e seus modos de compreendê-lo. Assim, aprende sem precisar da transmissão de saberes, opondo-se às propostas de alfabetização que colocavam, na ação docente, a centralidade e dever de conduzir o processo, sem considerar os saberes do sujeito que está a aprender.

Nessa perspectiva, o sujeito é construtor do conhecimento, indicando a aprendizagem como um processo individual, no qual a criança, ao usar a linguagem, vai dela se apropriando, apontando para uma necessária interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, que, no caso da alfabetização, seria a escrita. Contudo, deixam-se de lado as dimensões sócio-históricas.

Diferentemente do primeiro ponto de vista, que entendia que a aprendizagem dependia dos conteúdos, métodos e materiais, o segundo propõe que se parta do sujeito, colocando em debate o quanto a discussão sobre métodos apagava os sujeitos e seus modos de aprender.

Além disso, o erro também passa a ter outro sentido, deixando de ser compreendido como negativo, mas como fundamentalmente construtivo, pois pode expressar o esforço empreendido pela criança para relacionar as dimensões sonoras e gráficas que envolvem a escrita alfabética. Assim, o erro pode explicitar “numa progressão, etapas e hipóteses que as crianças levantam sobre” o escrever (SMOLKA, 2003, p. 50).

Nesse sentido, a psicogênese da língua escrita, teoria elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, contribuiu para que pudéssemos olhar para as escritas das crianças não apenas como rabiscos sem sentido, mas como um exercício de interpretação e registro da linguagem escrita que a criança está a explorar. Contudo, ao criar padrões evolutivos e ao categorizar as escritas das crianças nas hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, acaba classificando-as de acordo com normas ou desenvolvimento esperado para determinada etapa do processo de alfabetização, criando uma ideia de sequência na qual se espera que as crianças a sigam de forma linear, desconsiderando a complexidade da linguagem e que, ao longo do processo de aprendizagem da escrita, as crianças transitam entre essas hipóteses.

Além disso, Smolka (2003) destaca que as autoras analisaram a relação das crianças com a escrita - “como objeto de conhecimento”- sem considerar as interações sociais e dimensões do ensino. Portanto, destaca a necessidade de as ações em sala de aula considerarem as funções sociais da escrita, indicando que algumas reflexões são importantes, tais como reconhecer os esquemas que as crianças desenvolvem na interação com a escrita e com os outros que fazem uso dessa linguagem e de algum modo estão lhes ensinando sobre ela.

O terceiro ponto de vista, por sua vez, engloba o segundo e amplia o debate, colocando em pauta a necessidade de refletir sobre a função social da escrita e leitura, de compreender o funcionamento da linguagem escrita e a ideia de que a aprendizagem está para além de uma atividade apenas cognitiva, mas constitui-se como atividade discursiva (SMOLKA, 2003), buscando romper com uma das fragilidades do ponto de vista anterior que era a predominância das concepções fundamentadas na Psicologia e o apagamento dos aspectos sociais, culturais, fonológicos que também constituem a aprendizagem da língua.

Amparado na perspectiva histórico-cultural, esse ponto de vista aproxima-se dos estudos de Vigotski para quem o desenvolvimento e a aprendizagem são processos distintos, mas inter-relacionados e atravessados pela cultura que se apresenta por meio dos signos

(desenhos, gestos, linguagem falada, escrita, matemática) (SMOLKA, 2003, p.56), partindo da relação que, com tais signos, o pensamento vai sendo elaborado e a aprendizagem acontecendo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento deixa de se constituir apenas como uma dimensão biológica, mas também sócio-histórica. Nesse sentido, a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva do conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. A aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Para Vigotski (2018, p. 109), a “aprendizagem da criança começa antes da aprendizagem escolar”. O autor compreende que, antes de chegar à escola, as crianças estão aprendendo e pensando sobre conhecimentos que entendemos ser meramente escolares. Por isso, o ensino da leitura e da escrita não pode desconsiderar o que a criança sabe, possibilitando que ela possa ir além desses conhecimentos.

Defende a ideia de colaboração, compreendendo-a como ação necessária para que a criança aprenda. Nas relações sociais e na cooperação com os outros, a criança se desenvolve e aprende. Para aprofundar essa questão, propõe a ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOSTSKI, 2018). Segundo o autor, o que hoje a criança faz com ajuda, amanhã ela será capaz de fazer sozinha, destacando a ação colaborativa como fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Esse ponto de vista defende que a dimensão do lúdico, imaginário, do poético faz parte do processo de construção do pensamento da criança. “O pensamento não é só lógico, a fala nem sempre é racional, gramatical” (SMOLKA, 2003, p.62). Nessa relação com a produção do pensamento, aprender a ler e escrever torna-se um processo discursivo e dialógico no qual, na interação com os outros, com os textos e os usos sociais/culturais da linguagem, a criança vai aprendendo e, ao utilizá-la, vai apropriando-se cada vez mais dela.

Nessa relação entre as dimensões sociais, culturais e interpessoais, a alfabetização, compreendida como processo discursivo, leva em consideração que a natureza social constitui o desenvolvimento humano, ao considerar que os modos de ser, viver, agir se constituem nas relações sociais e com o meio social em que se vive. Assim, a construção do conhecimento pela criança é atravessada pelo caráter simbólico, subjetivo que se constitui na relação com a cultura e com os outros.

A escrita e sua aprendizagem seguem se constituindo socialmente. Assim, a alfabetização, quando pensada e proposta como um processo discursivo, propõe que a leitura

e escrita sejam compreendidas como formas de linguagem, levando em conta as experiências das crianças com a escrita. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever demanda sentido e compreensão das questões: para quem se escreve o que se escreve, como e por quê? São questões fundamentais para que a criança vá se incorporando do papel de leitora e escritora. Propõe-se, então, que, para aprender a escrever, é preciso que se escreva, reconhecendo, nesse exercício, as funções sociais de tal linguagem, rompendo com atividades estéreis e esvaziadas de sentido social, histórico e cultural, mas possibilitando propostas em que a criança possa praticar e usar a linguagem das mais diferentes formas.

O estudo sobre os pontos de vista que orientam tanto o trabalho pedagógico da Educação Infantil quando do Ensino Fundamental me fez compreender que as concepções que fundamentam as propostas de ambas partem muitas vezes de princípios comuns, como a compreensão de aprendizagem como processo linear e acumulativo, além de algumas das bases teóricas serem as mesmas, ainda que resguardadas as diferenças nas propostas pedagógicas de cada etapa, fazendo-me entender que, por mais que cotidianamente percebamos as rupturas e talvez um afastamento entre as etapas da Educação Básica, os fundamentos as aproximam.

Assim, nessa trama, mais do que pensar só nos afastamentos, fui compreendendo que os princípios, as concepções de escola, infância, aprendizagem que atravessam e constituem as práticas pedagógicas são mais próximas do que podem parecer. Isso tem me ajudado a pensar que o compromisso da pesquisa é o de pensar nas relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, vislumbrando, na parceria com as crianças, as possibilidades de repensarmos ambos espaços/tempos, buscando potencializá-los ou quem sabe infantilizá-los, no sentido de resgatarmos a infância como condição e marca da nossa humanidade, como possibilidade de o trabalho pedagógico se constituir como encontros nos quais professoras e crianças permitam-se ser infantis.

Nesse sentido, outro fio que compõe este trabalho é também a compreensão da infância como conceito plural, pois a pesquisa transita entre a dimensão cronológica da infância, ao ser produzida com as crianças, mas, ao mesmo tempo, a infância também é entendida como condição da experiência humana, que não se amarra a uma cronologia linear e, sim, à intensidade dos acontecimentos, permitindo-me viver a pesquisa e os processos pedagógicos como infantis.

Para que o trabalho pudesse articular essas dimensões, foi preciso empreender alguns estudos em relação à infância, para compreendê-la nessa pluralidade. Para isso, aproximei-me dos estudos das infâncias que têm sido desenvolvidos por diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia, Antropologia, Geografia, Psicologia, Filosofia, entre outros, que têm se desdobrado em questões próprias da infância e têm inaugurando um novo paradigma e novas maneiras de perceber e compreender as crianças e suas ações no mundo (LOPES, 2018).

Os estudos da criança, como denomina Sarmiento (2015, p. 33), que estão se institucionalizando e constituindo-se com uma perspectiva multidisciplinar, têm mobilizado “saberes de diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância”. Esse movimento de ampliação do debate acerca das infâncias é uma tentativa de romper com os saberes tradicionais sobre as crianças, há muito produzido pela Psicologia do desenvolvimento. A proposta é estudar a infância e as crianças a partir delas mesmas, opção epistemológica que orientou o caminhar da pesquisa.

Assim, o trabalho alia-se à perspectiva crítica problematizando as ideias hegemônicas e fechadas que vêm, ao longo do tempo, enquadrando as crianças em uma visão de “criança universal”, marcada por modos de ser eurocêtricos, subalternizando outras formas de ser criança e viver a infância. A pesquisa e os encontros cotidianos com as crianças e suas infâncias indicaram ser preciso colocar em xeque os modos hegemônicos de compreender a infância e a criança

Dessa forma, a pesquisa alia-se aos estudos da criança compreendendo e indicando a necessidade de romper com:

a visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, mas é a idade “natural” das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta (...) (SARMENTO, 2015, p.32).

Para tanto, o compromisso assumido com as crianças faz compreendê-las como sujeitos que têm seus modos próprios de ver, sentir e viver. Apesar da pouca idade, podem ensinar sobre a vida, são capazes de produzir conhecimentos e culturas. Desse modo, compreendo a infância como categoria social e histórica que está para além de questões biológicas, que é atravessada e constituída por questões sociais, econômicas, de classe, de

gênero, de etnias. Por esses atravessamentos, não é possível ser enquadrada como conceito universal, mas, ao ser estudada, pesquisada e (re)pensada, tem sido entendida em sua pluralidade e as crianças compreendidas como sujeitos dessas infâncias, produtoras de culturas, histórias, geografias e conhecimentos.

De acordo com Sarmiento (2004, p. 2) as crianças diferem dos adultos, pois deslocam as normas e modos de ser instituídos pelos segundos, pois as crianças são portadoras das novidades, colocam em questão saberes e fazeres. Sem contar que “as crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível”.

Desse modo, “a infância é, assim, um artefato social, uma concepção, uma forma de ver, olhar, compreender e localizar as crianças” (LOPES, 2008, p.59). Entender a infância como tal, reconhecendo-a como uma dimensão para além de biológica, por ser também social, marca a diferença entre criança e infância, desconstruindo a ideia de serem sinônimos.

Amparada nessa compreensão, a pesquisa foi sendo tecida, entendendo que as crianças, como sujeitos que me ajudam a ver o mundo da escola de outra forma, reconhecidas pelo que já são, participaram do trabalho contribuindo com suas formas de ver, sentir e criar. São representantes da infância popular que traz marcas da negação, privação, que vive em condições de subalternidade, mas, apesar disso, ressignifica seus modos de ser e estar no mundo.

Segundo Lopes (2018, p. 24), a infância foi se constituindo num espaço de negociações no qual vão se produzindo “culturas da infância, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições, resultando desse embate uma configuração a qual chamamos de territorialidades das crianças, geografias construídas por elas”. Ao me aproximar das crianças, estava disposta a desbravar esses territórios e geografias por elas produzidos, especialmente os que se constituem com o espaço escolar. Afinal, ao se relacionarem com o CEMEI e a Escola, as crianças ressignificam esses lugares e recriam esses espaços/tempos.

Nesse sentido, a criança não apenas ocupa os espaços, os territórios, as paisagens, “ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, a paisagem, portanto, uma unidade vivencial” (LOPES, 2018, p.49). O modo como as crianças vivem o/no contexto no qual estão inseridas relaciona-se com as produções feitas por elas. Não são sujeitos passivos e apenas receptores

das influências do meio, mas produzem interpretações a partir das experiências e vivências nesses contextos.

Lopes (2018), ao estudar a infância, nos ajuda a compreendê-la em sua dimensão histórico-social e geográfica. Ao se aproximar dos estudos de Vigotski, propõe a ideia de que o contexto social não é apenas o palco para que o desenvolvimento aconteça, mas como o desenvolvimento humano está atrelado às relações constituídas no/com o contexto no qual a criança cresce. Destaca que “o meio, o espaço geográfico, o tempo histórico e a cultura tornam-se elementos constitutivos de cada um de nós, ao mesmo tempo em que são por nós constituídos” (LOPES, 2018, p.47).

Nessa geografia e contexto produzidos pelas crianças, entendi ter sido convocada a viver uma pesquisa infantil, aproximando-me das compreensões de infância propostas pela Filosofia, dialogando com compreensão de infantil como uma condição que nos constitui enquanto seres humanos e que não se limita a uma questão etária, pois, segundo o autor, é possível viver a infância mesmo na idade adulta. Segui ancorada nessas reflexões e disposta a me filiar a “uma outra ideia de infância: a infância já não como idade cronológica, mas como uma possibilidade afirmativa do pensar, como uma gênese de um novo pensar” (KOHAN, 2005, p.18).

Como afirmado anteriormente, a infância experimentada nesta pesquisa é a experiência de viver um pesquisar intenso, marcado pelo olhar para a escola, para as crianças, para as relações ali construídas, sempre com o encantamento de quem olha para algo pela primeira vez. Viver como infante é poder experimentar o não saber como potencialidade e vivê-lo como possibilidade, dialogando com a perspectiva freiriana, de “ser mais”.

A infância proposta pela Filosofia é um convite a viver outra temporalidade. Quando pensamos sobre o tempo, segundo Kohan (2007), vamos ao encontro de, pelo menos, três compreensões, *chrónos*, *kairós* e *aión*. A primeira remete à continuidade, ideia do tempo sucessivo, à soma do passado, presente e do futuro. O *kairós* remete à compreensão de temporada, algo demarcado por uma proporção de tempo. Já o *aión* é a intensidade da vida humana, uma temporalidade que não se encaixa em números. É dessa última temporalidade que tentamos nos aproximar ao longo da pesquisa, compreendendo a infância não como algo consecutivo, mas como tempo de intensidade, entendendo-o como a vida, que não se trata apenas de uma sequência de fatos, possíveis de serem numeradas, já que vivemos acontecimentos, atravessamentos que não se limitam a uma determinada fase da vida.

Aproximar-me dessa infância que rompe com a cronologia linear, que se compõe como acontecimento, foi a possibilidade de este trabalho se constituir como uma pesquisa infantil, pois foi tecida em um processo marcado também pela intensidade dos encontros, pela ausência de roteiros, pela ignorância e não saberes. Isso possibilitou que nos constituíssemos infantes, eu, as crianças, as professoras, ao vivermos experiências marcadas por uma temporalidade própria e pela possibilidade de afetarmos e sermos afetados, uma pesquisa que se fez como experiência, tocando-nos, atravessando-nos, como sugere Larrosa (2002).

Enfim, esta pesquisa transita por duas compreensões de infância: como categoria social/histórica, amparando-se numa perspectiva crítica dos estudos da criança (SARMENTO, 2005), e como uma condição da experiência humana (AGAMBEN, 2012). Essas ideias de infâncias não são excludentes, pois estão a cruzar-se, atravessar-se em todo o tempo e puderam contribuir para que a pesquisa me possibilitasse vivê-la como experiência infantil, como um acontecimento que não se repetirá, que me ensinou as potencialidades do encontro e como aprendemos com os outros.

O trabalho moveu-se entre as potencialidades da infância vivida pelas crianças, lançando mão de suas lógicas, modos de ver e pensar a vida e as possibilidades de, enquanto adulta, também poder viver a infância da pesquisa e/ou constituí-la como infantil, assim entendendo-a, por ter sido marcada por devires (KOHAN, 2007). Diferente do vir a ser, o devir<sup>28</sup> é a possibilidade do descontínuo, da experiência, do acontecimento, marcado pelo início e pelo começo, assim, ser infante é poder experimentar o mundo sempre como se ele fosse novo e/ou desconhecido.

Não se trata da ideia romantizada de poder voltar a ser criança, mas de manter viva a dimensão criadora que marca a infância, mesmo na idade adulta, permitindo-se viver com a intensidade e a curiosidade similar à de quem está a descobrir a vida e o mundo. Nesse sentido, a ideia de devir-criança não é similar à noção do vir a ser, pois, enquanto a segunda marca a noção de que as crianças ainda não são e só serão ao alcançarem a idade adulta, a primeira nos propõe viver a intensidade da infância mesmo sendo adultos, sendo o devir um encontro “entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, sem passado, presente ou futuro; algo sem

---

<sup>28</sup> O conceito de Devir é uma criação dos filósofos Deleuze e Guattari (1997) do qual Kohan apropria-se para fundamentar seus argumentos sobre a infância enquanto experiência constitutiva do ser humano e para destacar as possibilidades da ideia do devir-criança contribuir para pensarmos na infância da educação.

temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias” (KOHAN, 2007, p. 95).

Os encontros da pesquisa nos possibilitaram viver o devir, quando parávamos para repensar o que estávamos fazendo, quando fui atravessada pela beleza das fotografias produzidas pelas crianças, quando me percebia olhando para o cotidiano escolar de uma forma diferente da que costumava olhar. Esses devires, por serem marcados por encontros inesperados e rotas de fuga, foi a possibilidade de o trabalho se mover entre as duas ideias de infância.

A pesquisa transita pela ideia de uma infância como construção social, histórica e geográfica, que se produz de forma plural, ao ser atravessada pelas questões sociais, econômicas, históricas e geográficas que demandam a compreensão de sua pluralidade, vivida pelas crianças, e da infância como dimensão da experiência humana, com possibilidade criativa, intensiva, marcada por começos, que rompe com a linearidade e cronologia, que pode ser experimentada por nós, adultos.

As crianças são os sujeitos dessas infâncias, pois se movem sem medo entre essas duas concepções de ser infante, porque a vivem como cronologia e como experiência. Assim como o poeta Manoel de Barros (2012), entendi que: “No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates. Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada. Gosto de desvio e de desver”.

Com as meninas e meninos, fui “(des)vendo” e desviando, seguindo um caminho antes não imaginado, tecendo uma trama que compõe uma pesquisa e tese infantis, pois marca começos, interrupções, encontros, pausas. Entre fios não tão ordenados, permitindo-me viver a infância de um fazer, fui buscando elementos, pistas que me ajudassem a (re)pensar a educação oferecida às crianças, entendendo a necessidade de problematizar a ideia de educação das infâncias como possibilidade de que as propostas educativas se constituam levando em consideração o que a infância e as crianças são, não tendo como foco o que ainda serão.

Ao me encontrar com a perspectiva filosófica que se dedica a pensar a infância, compreendi que talvez seja preciso infantilizar a educação (KOHAN, 2005; GALLO, 2010) pensando nas potencialidades de uma educação que não se preocupa em formar as crianças em algo que não são, mas que possibilite aos sujeitos que estão envolvidos no processo educativo se encontrarem para criar outros modos de (re)organizar a escola e o processo de

escolarização, permitindo-se viver novos começos, no qual novas e velhas histórias se encontrem e tornem possível a composição de um “mar de histórias” e imagens que pode ser a escola.

A trama da pesquisa foi se constituindo a partir do entrelaçamento dos muitos fios aqui dispostos. Parti das questões que acumulava na trajetória docente, aproximei-me dos trabalhos acadêmicos para saber o que está sendo produzido sobre o tema, mergulhei pelas tendências e pontos de vista que têm orientado o trabalho pedagógico da Educação Infantil e da alfabetização e, finalizando, penso nas concepções de infância que dão base para a pesquisa. No tecer desses fios, atravessados pelas experiências infantis vividas por mim, pelas crianças e professoras, fomos dando vida ao trabalho que agora se transforma nesta tese que também se constitui como infantil, por ser uma obra aberta, passível a interpretações e leituras outras que eu nem imaginava ao escrevê-la.

Lançando mão das reflexões aqui produzidas, dos encontros vividos, vamos juntos pensando nos modos como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se relacionam, partindo do exercício reflexivo produzido a partir do diálogo com os modos como as crianças vivenciam esses espaços/tempos que foram, ao longo da pesquisa, sendo por elas compartilhados em suas falas, fotografias, observações e ações, possibilitando um exercício reflexivo que ajudou a pensar sobre o trabalho pedagógico e os atravessamentos do processo de alfabetização na pré-escola e no primeiro ano.

## CAMINHOS, ENCONTROS E DESENCONTROS: O PESQUISAR COM O COTIDIANO ESCOLAR E COM CRIANÇAS



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

Um estampido de eco assombro  
A multidão composta de desespero  
Entrega-se ao vento o seu destino.  
*Fabiano Soares*

Na aventura do pesquisar o “mar de histórias” e imagens, esta tese foi ganhando vida. Coloquei-me em um exercício investigativo no qual busquei entregar-me ao vento e construir a pesquisa, ao caminhar, para compreender de que modo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se relacionam. Ao dar os passos iniciais, no processo de compreensão do problema de pesquisa, foi preciso fazer algumas escolhas teórico-metodológicas que orientariam o trabalho e seus desdobramentos. O delineamento da questão da tese foi se constituindo no próprio processo de pesquisa e as questões de investigação foram sendo desenhadas a partir de experiências com o cotidiano do CEMEI Irani Rosa da Silva e da Escola Municipal Sidnei da Silva.

Iniciar o trabalho de pesquisa foi a possibilidade de me constituir como a Margarida, personagem de uma história infantil de André Neves, uma vaca sonhadora que desejava romper as barreiras da fazenda e mudar seu destino. “Seu olhar manso sempre cintilava para o horizonte quando imaginava que lá, a perder de vista, o mundo poderia lhe reservar grandes surpresas” (NEVES, 2010, p.4). Tal como a Margarida, eu olhava para o cotidiano daquelas escolas, como um eterno (des)conhecido, reconhecendo-o como possibilidade de ter grandes surpresas. E como as tive!!!

A jovem vaca, na busca por sua tão desejada liberdade, foi tendo encontros com outros bichos que tentavam ajudá-la a concluir sua trajetória com êxito. Ela tentou voar, pular, ser pequena, ser mais forte, mas foi preciso encontrar Aurélio, um sábio jabuti, que a incentivou a buscar uma cerca quebrada ou uma porteira aberta. A pesquisa se assemelha com a caminhada da Margarida. Para chegar ao cotidiano com o qual pesquisei, foi preciso ter encontros, experimentar, me abrir ao novo.

Em sua trajetória, a jovem vaca encontra uma possibilidade e um grande desafio, uma cerca que findava na margem de um rio cujas águas representavam a tão sonhada liberdade. O desafiador era vencer o medo de se lançar naquelas águas tão desconhecidas, afinal, pode uma vaca nadar? E não é que pode!... Mas foi preciso um novo encontro para convencê-la de que o mergulho era possível. Alfredo, um peixe-boi, foi quem a encorajou a se jogar nas águas cristalinas. E lá foi ela, jogou-se e transformou-se em uma vaca-sereia. Do mesmo modo como Margarida, vi-me desafiada a me lançar no cotidiano, esse (des)conhecido espaço/tempo no qual tudo acontece ao mesmo tempo e no qual muitas surpresas nos acontecem.

Conhecer essa história foi um presente recebido do professor César Leite, no exame de qualificação, que me fez mergulhar ainda mais na pesquisa e me desafiou a compreender o quanto Margarida eu precisava ser, ou já estava sendo, mesmo que não me compreendesse com tanta clareza como tal. E como essa vaca sonhadora, eu estava disposta e desejava conhecer mais do mundo da escola, mas tinha medo, insegurança. Minhas incapacidades (não poder “voar”, “pular”) me paralisavam e impediam de me lançar nas águas do cotidiano. Mas o encontro com as crianças, ora Aurélios, ora Alfredos, que, com suas lógicas e modos de ver a vida, me encorajavam a seguir, a me lançar, mesmo me sentindo sem boia e sem destino.

Ao compreender o cotidiano escolar como espaço/tempo privilegiado de construção de saberes, reconhecia as potencialidades do que, para muitos, seria o espaço “do desprezível, do sem-importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo” (ESTEBAN 2003, p.127). Lançando mão das possibilidades e saberes produzidos nas relações cotidianas, a pesquisa foi se constituindo com o cotidiano escolar, compreendendo-o como lugar propício para a produção coletiva de conhecimentos, exercícios criativos e modos particulares de lidar e pensar a vida.

No entanto, a produção do conhecimento tem sido, ao longo do tempo, orientada por um paradigma dominante produzido na modernidade por meio da revolução científica,

iniciada no século XVI, com a primazia das ciências naturais, na qual se defendeu a ciência moderna como produtora de verdades, tornando-se hegemônico o conhecimento por ela produzido, considerando-o como universal. A característica principal desse paradigma é negar as outras formas de conhecimento que se não pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

De acordo com Santos (2007, p.71), a lógica moderna de pensamento constituiu-se como um pensamento abissal, que “consiste em um sistema de distinções ‘visíveis e invisíveis’ no qual a produção das invisibilidades produz as visibilidades. A distinção entre o que é visível e o que é invisível se estabelece por meio de linhas que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. Nessa divisão tudo o que acontece do outro lado da linha é invisibilizado.

Em relação à produção do conhecimento, o pensamento abissal se assenta no monopólio dado à ciência moderna pautado na distinção entre o verdadeiro e falso. Nesse sentido, os conhecimentos produzidos fora dos padrões hegemônicos da ciência tornam-se invisíveis ou são compreendidos como não verdadeiros. Santos (2007) destaca que, nesse contexto, os conhecimentos populares vêm sendo historicamente invisibilizados por serem produzidos do outro lado da linha, sendo tais formas de conhecer consideradas como crenças, opiniões.

No entanto, aponta que, mesmo com hegemonia, a ciência moderna estaria em uma crise, com a ampliação dos trabalhos das ciências sociais, questionamentos teóricos e a compreensão de alguns limites das ciências naturais para discussão das questões de âmbito histórico, social, econômico, etc. Em seu livro “Um discurso sobre as ciências”, Santos (2018) propõe algumas reflexões sobre o esgotamento do paradigma dominante e destaca sua insuficiência para dar conta da pesquisa no âmbito das relações humanas e sociais.

Segundo o autor, a crise do paradigma dominante é o resultado de múltiplas condições (sociais e teóricas). A compreensão dos limites e das insuficiências de tal paradigma é fruto do avanço das produções por ele proporcionado. De acordo com Santos (2018, p.43), “o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda”. Dessa forma, aponta que o paradigma da ciência moderna é um paradigma em crise.

Pontua quatro condições teóricas que instauraram a crise paradigmática: a teoria da relatividade da simultaneidade proposta por Einstein; os trabalhos de Heisenberg e Bohr, no campo da Mecânica quântica, que demonstraram que não era possível observar ou medir um

objeto sem nele interferir; o teorema da incompletude proposto por Gödel, que questiona o rigor da Matemática e coloca a necessidade de fundamentar tal rigor e os avanços demonstrados na Microfísica, na Química e na Biologia, como, por exemplo, as investigações de Ilya Prigogine sobre estruturas dissipadas e princípio da “ordem através de flutuações”.

Ao propor a reflexão sobre a crise paradigmática, o autor denuncia que, ao longo da história, muitas culturas vêm sofrendo um apagamento na relação com a cultura hegemônica. Muitos conhecimentos e formas de produzi-los estariam sendo desconsiderados, por se legitimarem apenas aqueles que se encaixam nos princípios da ciência moderna, sendo esses considerados como verdades únicas e universais, apagando as muitas experiências sociais/culturais que constituem o mundo e que, muitas vezes, são tidas como inexistentes e/ou invisíveis, por não seguirem os modos hegemônicos de fazer ciência.

Sugere que, para enfrentar essa produção de invisibilidades e/ou o sufocamento de outras formas de conhecimento, por ele denominada “epistemicídio”, pensemos em uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2004), reconhecendo a pluralidade cultural e epistemológica, sem excluir a ciência moderna, mas considerando as diversas formas de conhecer e produzir conhecimentos, tão relevantes quanto o que é produzido nas universidades, nos laboratórios.

A proposta deste trabalho é colocar-se em sintonia com o processo de ruptura epistemológica e o reconhecimento dos conhecimentos produzidos no cotidiano, pela prática e nas relações entre os sujeitos, aliando-se à ideia de “ecologia de saberes”, articulando-se à compreensão do conhecimento como uma produção plural, que se constitui a partir de diferentes epistemes, abalando a concepção de uma epistemologia única e universal.

Nesse sentido, segui a pesquisa filiada aos estudos com o cotidiano, que vêm se fortalecendo nas últimas décadas, articulando-se ao movimento de ruptura paradigmática. Alguns desses trabalhos têm se aproximado dos estudos decoloniais<sup>29</sup>, tentando contribuir para a transformação do mundo (GARCIA, 2003b). São pesquisas que têm compreendido o cotidiano escolar como locus de produção de conhecimento, reconhecem os sujeitos que o compõem como sujeitos e não objetos e valorizam os saberes produzidos nas relações tecidas cotidianamente.

Muitos são os desafios de construir uma pesquisa com o cotidiano, segundo Garcia (2003a, p. 205), um movimento mutante, que, por conta disso, gera insegurança – e como

---

<sup>29</sup> Para saber mais: Mignolo (2003, 2005) e Quijano (2005).

senti medo – a falta de certezas em um processo que “algumas vezes confirma pistas, outras as destrói”, mantendo vivo o desejo de seguir nessa caminhada. Encontrei lugar para a insegurança, pensando no quanto seria difícil embarcar em um tipo de pesquisa que não define previamente todos os “procedimentos” metodológicos e compreender que a metodologia vai se construindo com a pesquisa.

Entendi que, para seguir esse caminho, mesmo que possa parecer contraditório, a coragem teria de ser minha companheira, ao enfrentar o medo de me expor, ao rever princípios, ao (re)pensar-me em todo o tempo. Além disso, permitir-me viver a alegria de aprender com as crianças e suas professoras, refletindo o quanto o cotidiano, apesar de ser usualmente compreendido como menor, previsível, rotineiro, tem muito a nos ensinar.

Ao me lançar ao vento, mesmo que carregasse minhas intenções e questões de pesquisa, vim entendendo que, metodologicamente, o trabalho não estaria dado previamente e que seu desenho se produziria ao longo da caminhada. Assim, poderia ser essa uma oportunidade de experimentar os desafios de fazer uma pesquisa com o cotidiano e não apenas no cotidiano, pensando-o como espaço/tempo no qual algumas questões vão se produzindo a partir das relações nele vividas, o que demanda constante estudo e aprofundamento teórico-metodológico, para fundamentar os caminhos e escolhas.

Nesse sentido, o estado de “vigilância permanente” (TAVARES, 2003) é uma dimensão importante, fazendo-se necessária a reflexão sobre o rigor metodológico, bem como manter-se constantemente refletindo sobre as concepções de produção do conhecimento que fundamentam o trabalho, bem como os modos de participação e reconhecimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa, seguindo um movimento, no qual se revisitam permanentemente os princípios éticos, políticos e estéticos que constituem o pesquisar com o cotidiano.

A dimensão ética, necessária e constituinte do processo de pesquisa, traduz-se em um exercício de rever como o trabalho é partilhado com os sujeitos, como suas questões, pontos de vista também se integram e o constituem, perseguindo, muitas vezes, um percurso fundado no diálogo, em que todos os envolvidos sejam ouvidos, ouçam, concordem, discordem e que, apesar das relações de poder, todos possam participar, produzindo-se uma relação horizontalizada.

Quanto aos princípios políticos, compreendo que perpassam o reconhecimento das pessoas com os quais se pesquisa, como sujeitos, buscando não transformá-las em objetos, procurando produzir a pesquisa junto com quem dela participa, articulando ao trabalho suas

falas, modos de pensar, seus silêncios, suas histórias, destacando a potência das experiências, das minúcias que compõem o cotidiano escolar e que muitas vezes são desprezadas pela ciência moderna. Além disso, atenta para a dimensão estética, reconhecendo os encantamentos produzidos pelos encontros, produções, afetos que podem ser experimentados ao longo da caminhada, atravessados pelos modos singulares e plurais de pensar/ver a vida e o mundo.

Preocupada com essas dimensões, trata-se de um tipo de pesquisa na qual não se define *a priori* todo o trabalho metodológico, nem se definem categorias prévias, pois considera a participação dos sujeitos como fundamental na constituição de todo o trabalho, entendendo que os nela envolvidos deixam suas marcas, direta ou indiretamente, no cotidiano pesquisado e contribuem com a produção de conhecimentos sobre esse espaço/tempo.

Desse modo, a pesquisa com o cotidiano alia-se a outras possibilidades metodológicas que fogem da criação de categorias de análises, bem como a definição prévia de todo o percurso do trabalho. Segundo Ferraço (2007), quando o pesquisar é completamente pensado antes da ação, nega o fazer com, demarcando a separação entre o sujeito/objeto, afastamento combatido pelos estudos com cotidiano.

Apesar de ser um tipo de pesquisa que não se propõe a ter todos os procedimentos metodológicos pré-definidos, alguns princípios orientaram o percurso metodológico e vêm sendo perseguidos ao longo do processo de pesquisa, a saber: o reconhecimento da não neutralidade; a importância da participação dos sujeitos envolvidos no trabalho; a perspectiva dialógica; a compreensão da pesquisa como produção coletiva; entrelaçamento entre prática-teoria-prática (GARCIA, 2003a). Cabe ressaltar que, por mais que tenham sido aqui enumerados, como não são elementos estanques e/ou desarticulados, ao longo do trabalho, foram se articulando e orientando toda a caminhada.

Enlaçada por esses princípios, iniciei o trabalho tendo alguns encaminhamentos predefinidos como necessários à mobilização inicial do trabalho, porém, deixando que o caminhar fosse construído com os sujeitos, o que possibilitou fazer escolhas e seguir rumos que antes não haviam sido pensados. Trazia comigo algumas ideias iniciais, questões, mas desafiei-me a me lançar no rio, como fizera a Margarida, para que pudesse conhecer esse mundo tão (des)conhecido que é o cotidiano escolar, dialogando com a perspectiva proposta pelos estudos do cotidiano, para que pudesse ver, sentir, refletir sobre as relações entre as

etapas da Educação Básica. Para tanto, entendi que era preciso me aproximar das crianças e profissionais que vivenciam essa relação.

Pensando na aproximação com o cotidiano escolar de instituições da rede municipal de Itaboraí, durante algum tempo, fiquei sem saber que rumos tomar, se optaria por acompanhar uma turma que permanecesse na mesma escola, no caso das instituições com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ou acompanharia as crianças de um CEMEI que, posteriormente, fossem para uma escola de Ensino Fundamental. O cotidiano e a relação com as professoras da rede municipal fizeram com que escolhesse a segunda opção. Talvez, porque não foram poucas as vezes em que houve relatos sobre os “conflitos<sup>30</sup>”, que os CEMEIs e as escolas viviam na passagem das crianças da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Para que a parceria fosse possível, havia pensado em apresentar o projeto de pesquisa, em um primeiro momento, aos responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí (SEMEC), para que minha entrada nas instituições fosse autorizada. Todavia, após uma conversa com meus colegas de orientação coletiva, consideramos ser mais ético e menos autoritário, antes de apresentar a proposta, fazer contato com a equipe do CEMEI que fosse escolhido para ver se o grupo acolheria a proposta.

Durante o mês de janeiro de 2017, a busca por uma escola foi um desafio, já que, por minhas implicações com a rede, meu “carinho e afeto” por todos os CEMEIs teoricamente era o mesmo, além do fato de ainda não ter clareza de quais critérios usaria para fazer tal escolha. Resolvi entregar-me ao vento, fazendo referência à epígrafe que abre este texto e esperando que o próprio cotidiano oferecesse pistas sobre qual caminho seguir. E foi o que aconteceu: assim que retornamos às atividades na SEMEC, fomos procuradas por uma diretora para que pudéssemos ajudá-la em algumas questões referentes à formação continuada da equipe e a pensarmos sobre questões da rotina.

Depois desse encontro, vi uma possibilidade de aproximação com o CEMEI Irani Rosa da Silva, pois, ao que parecia, o grupo da instituição estava aberto ao diálogo. Em uma conversa com a gestora, apresentei a proposta de pesquisa e perguntei se existiria interesse de participação. Com a resposta positiva, houve um alívio inicial, misturado à insegurança, vez que ela falava como representante de um coletivo, mas ainda era preciso saber se todo o grupo

---

<sup>30</sup> Refiro-me aos comentários e avaliações feitas pelas professoras na chegada das crianças ao 1º ano, nos quais se questionavam o que havia sido ensinado na Educação Infantil, já que algumas crianças não demonstravam as habilidades esperadas para o Ensino Fundamental.

aceitaria o desafio. Combinamos que, na semana do planejamento inicial do ano letivo, o convite oficial seria feito ao grupo.

Em uma das manhãs de planejamento, reuni-me com as profissionais do CEMEI para que pudesse apresentar a proposta, dialogar com o grupo e saber se gostariam de participar do trabalho. Propus uma conversa, na qual elas puderam dizer o que achavam da pesquisa. Salientei que não precisariam me ver/reconhecer como alguém que compunha a equipe da Secretaria de Educação. Apesar de saber que essa referência não poderia ser apagada, minha tentativa era deixar o grupo livre para aceitar ou não minha presença e parceria no cotidiano da instituição. Depois de trocarmos algumas ideias, as profissionais se colocaram, fazendo comentários e contribuições sobre a questão do trabalho, a pesquisa foi autorizada por elas.

O caminho foi se desenhando ao caminhar, sendo preciso “pedir licença para entrar na escola. Ser convidada a entrar na escola. Sentir-se estranha ao entrar na escola” (GARCIA, 2003a, p.204). E, assim, a caminhada da pesquisa veio se constituindo, lidando com as incertezas e as imprevisibilidades próprias do cotidiano, um dos princípios desse tipo de pesquisa que pude experimentar ao longo de todo o mergulho no contexto pesquisado. Bem sabia, no entanto, que esses eram apenas os passos iniciais. Havia conseguido uma instituição para ser parceira, mas ainda precisava de algumas autorizações.

Desse modo, depois de fazer o contato com a equipe do CEMEI, solicitei a autorização oficial à Secretaria de Educação. Em um encontro com a Subsecretária de Gestão e Ensino, apresentei a proposta da pesquisa para ver a viabilidade, a liberação da entrada e do acompanhamento das crianças nas instituições. O pedido foi aceito e autorizado. Com isso, a pesquisa encontrava-se parcialmente autorizada e minha inserção no cotidiano dessa instituição poderia começar. Entretanto, não me sentia integralmente “liberada”, porque continuava sem saber se as crianças autorizariam e aceitariam o desafio de pesquisar.

Desde o início, a pesquisa foi se constituindo como uma produção partilhada, tendo, como princípio fundamental, conforme defende Garcia (2003b, p. 13), que “a pesquisa para nós se dá pondo-nos em diálogo com o sujeito a ser pesquisado. Sujeito, não objeto”. Dessa forma, o caminho foi percorrido com os sujeitos e, a partir das relações tecidas no cotidiano das escolas parceiras, as questões da investigação foram sendo (re)pensadas.

Na caminhada da pesquisa, a relação com os sujeitos reafirmou a impossibilidade de tratar os sujeitos envolvidos no trabalho como objetos da pesquisa. Estabeleceu-se uma

relação dialógica em que não foi possível, nem era desejada, uma posição de distanciamento e neutralidade entre a pesquisadora e aos demais sujeitos, que não são pesquisados, mas participantes da pesquisa. Por isso, experimentamos uma relação sujeito/sujeito.

Todo o trabalho só foi possível de ser realizado a partir do relacionamento construído com as professoras e as crianças, em que vivemos um processo de “afetações”, no qual experimentamos nossa transformação e a transformação da pesquisa. Ao me aproximar dos estudos com o cotidiano e os autores que defendem essa perspectiva, fui entendendo esses princípios como fundamentais para a pesquisa.

Amparada em Ferraço (2008, p. 103), compreendi que: “queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por alterá-lo”. Ao pesquisar com o cotidiano, ainda que se tente um distanciamento, o que não era meu desejo, esse afastamento parece inviável, quando se investiga esse espaço/tempo que se constitui nas relações entre os sujeitos. Desse modo, mesmo que não se tenha a pretensão de alterar o contexto da pesquisa, acabamos alterando-o. Foi o que pude vivenciar ao longo desses anos, como, de algum modo, a pesquisa alterou o cotidiano das escolas, das crianças e o trabalho pedagógico das professoras com as quais pesquisei.

Nesse movimento, ao afetar o contexto pesquisado, filiava-me a um dos princípios dos estudos com o cotidiano, que é o de colocar em questão a neutralidade proposta pela ciência moderna. O modo hegemônico de pesquisar parte do pressuposto de que, ao se distanciar, o pesquisador conseguiria construir conhecimentos mais rigorosos sobre o que se pesquisava.

Contudo, Santos (2018) pontua que a compreensão da impossibilidade de se manter neutro na pesquisa foi um dos elementos que instaurou a crise das ciências, na qual as próprias ciências duras iniciaram um processo de repensar o distanciamento e a neutralidade, ao reconhecerem que o pesquisador exerce influências sobre o que está pesquisando. Garcia (2003a) destaca que a Física quântica, em seus estudos, passou a apontar que o observador pode influenciar o observado. No caso das ciências sociais, não é raro, em investigações feitas por sujeitos sobre/com sujeitos, que não haja, inevitavelmente, interferência de ambos nesse processo, mesmo que se tente manter neutro, a própria presença de quem pesquisa já gera alterações no contexto.

Contribuindo para esse debate, Alves (2008) defende que esse distanciamento, proposto pela ciência moderna, não possibilita uma maior compreensão de como os conhecimentos cotidianos são produzidos. Em contrapartida, sugere ser necessário mergulhar

no cotidiano pesquisado buscando compreendê-lo de diferentes formas. Ao invés de se afastar dele, como propõe a perspectiva clássica de pesquisa/ciência, propõe uma completa imersão nesse espaço/tempo, rompendo com a neutralidade e o afastamento propostos pela modernidade.

Contrariando a lógica moderna de fazer pesquisa, os estudos com o cotidiano vêm buscando aprofundar-se na complexa rede de fazeres e saberes produzidos no cotidiano escolar, destacando o quanto subjetivo é esse processo. Segundo Ferraço (2008), a pesquisa com o cotidiano compreende que não existe apenas um caminho metodológico, mas diferentes caminhos que possibilitam a sua constituição na relação com os sujeitos. Por isso, ao pesquisar, não pretende afastar-se dos sujeitos, mas incluí-los em todo o processo e exercício investigativo.

Seguindo o exercício de aproximação do cotidiano do CEMEI, ainda precisava ouvir as crianças. Ao longo de todo o trabalho, esta foi uma ação fundamental, ouvir/dialogar com as meninas e os meninos da pesquisa. Iniciado o ano letivo de 2017, o dia do nosso encontro havia chegado. Do mesmo modo que ficara apreensiva para conversar com as profissionais, estava tensa para conhecer as crianças e podermos conversar. Ao chegar à sala da turma do G5A<sup>31</sup> (Grupo de 5 anos), fui recebida por um caloroso abraço, seguido de um: “Tia! Que bom que você veio!!”

Retribuí o abraço, mesmo sem entender como me conheciam. As próprias crianças, no entanto, explicaram que o grupo havia me confundido com uma professora que trabalhara no CEMEI em 2016. Após esclarecer a “confusão” e passar a manhã com eles, senti-me aceita, mas ainda me sentia ocupando o lugar da “estranha”, “estrangeira”, apesar de, ao mesmo tempo, sentir-me familiar. Talvez o afeto das crianças e o modo como me receberam tenham contribuído para que pudesse experimentar esse misto de sensações. Ali vivenciei uma boa oportunidade para perceber os movimentos contraditórios fora e dentro de mim.

Foi um tempo para conhecer as crianças e me apresentar, mas, como tudo era muito novo, combinei com a professora da turma que falaria sobre a pesquisa em outro dia. Destaco o papel fundamental da professora Thamirys, que gentilmente aceitou minha estadia na sala

---

<sup>31</sup> A nomenclatura das turmas de Educação Infantil na rede municipal de Itaboraí são: G2(Grupo de 2 anos), G3(Grupo de 3 anos), G4(Grupo de 4 anos) e G5(Grupo de 5 anos). Quando a unidade escolar possui mais de uma turma da mesma faixa etária, acrescenta-se uma letra a sigla, no caso do CEMEI Irani em 2017 eram atendidas duas turmas de 5 anos (G5A e G5B), sendo a pesquisa realizada em parceria com a turma G5A.

de aula e compartilhar comigo, geralmente, as manhãs de segunda-feira, sendo parceira, partilhando ações e, às vezes, reflexões que contribuía para o desenvolvimento da pesquisa.

Depois do primeiro encontro, em uma conversa com as crianças, perguntei se lembravam do meu nome e se sabiam o que eu estava fazendo ali. Algumas recordavam, mas minha estadia era um mistério para elas. Compartilhei que estava com a turma para fazer uma pesquisa e perguntei:

— Vocês sabem o que é fazer pesquisa?  
Alguns diziam que não, um tentou se arriscar e disse:  
— É trabalho!  
E outra completou:  
— É tipo detetive!  
(Caderno de campo, março de 2017).

Aproveitando essas falas, conversamos sobre o que era fazer uma pesquisa que, de fato, é um trabalho de conhecimento, de escuta, de curiosidade. Conversei com o grupo que, assim como um detetive, estava ali para descobrir algumas coisas sobre a escola e sua relação com as crianças. Aproveitei e as convidei para fazerem parte desta investigação. O desafio foi aceito, a pesquisa autorizada e as crianças passaram a ocupar o lugar de detetives<sup>32</sup> seguindo em busca de pistas que pudessem ajudar a compreender as questões que estávamos a pesquisar.

Buscava, como propõe Ferrazo (2003, p. 168), “assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos *autores/autoras*, reconhecidos em seus discursos”. Assim, as falas, imagens, contribuições, questões construídas com os sujeitos durante a pesquisa não são entendidas como ilustrações ou citações. Uma das tarefas desafiadoras de construir uma pesquisa com o cotidiano é construí-la de forma articulada ao que dizem/trazem os que participam do trabalho.

A investigação foi sendo produzida nas relações entre os sujeitos reconhecidos como autores nesse processo e não apenas como informantes, reconhecendo que tudo que foi produzido não pode ser usado “como citações e/ou exemplos dos discursos das

---

<sup>32</sup> A referência ao trabalho do detetive pode ter alguma relação ao programa infantil “Detetives do prédio azul”, seriado brasileiro que narra as aventuras de três amigos (dois meninos e uma menina) que vivem em um antigo prédio azul. Nesse contexto, a imaginação e a magia ganham espaço, quando as crianças se envolvem em aventuras e com suas capas cheias de equipamentos, assumem o papel de detetives do prédio azul, tentando resolver os mistérios que acontecem onde moram. Faço esse recorte, mesmo que essa referência não tenha sido usada pelas crianças, pois acredito que, de algum modo, conhecer o seriado tenha contribuído para fazerem essa relação entre a pesquisa e a atividade do detetive.

*autoras/autores* que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes” (FERRAÇO, 2003, p. 168). A tentativa do trabalho foi buscar, desde o início, que os sujeitos com os quais dialoguei fossem reconhecidos como corresponsáveis pela pesquisa e produtores de conhecimento.

Partilhar o pesquisar relaciona-se, de certa forma, com a necessidade de não definir previamente todas as ações e a importância de os caminhos metodológicos irem se construindo ao caminhar. Especialmente, porque não é possível definir o que o outro irá falar, pensar, ou mesmo saber como uma questão será compreendida e enfrentada pelos/com os sujeitos, tornando-se importante que o trabalho de pesquisa seja desenhado a partir de um exercício reflexivo coletivo.

Produzir o trabalho de forma coletiva foi fundamental, pois, muitas vezes, as leituras, falas, modos de ver dos sujeitos também envolvidos na pesquisa ajudaram-me a ver os passos que ainda precisavam ser dados. Foram as crianças, professoras, orientadora e colegas que em alguns momentos me ajudaram a ver o que não via e pensar sobre questões que ainda não havia pensado. Nesse sentido, ainda no início da caminhada, em um dos encontros de orientação coletiva, percebemos que faltavam as autorizações<sup>33</sup> dos responsáveis legais pelas crianças. A pesquisa parecia estar autorizada, mas foi preciso que o coletivo sinalizasse que faltava partilhá-la com os responsáveis.

Diante disso, solicitei um espaço para compartilhar a pesquisa e pedir as autorizações na reunião de pais do 1º trimestre. Conversei com as famílias e cada responsável recebeu um termo de autorização assegurando a participação das crianças, esclarecendo algumas dúvidas a respeito das implicações do documento. Com as autorizações necessárias, continuamos a caminhada metodológica da pesquisa. Depois do movimento de aproximação e autorização, iniciei uma caminhada junto à turma. Muitos foram os nossos encontros e experiências infantis, que nos permitiram viver a aventura da pesquisa de forma partilhada. As crianças foram ganhando espaço e centralidade no trabalho.

Lembro-me de ter chegado sem muita clareza de qual dimensão da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental gostaria de investigar. Talvez, porque entendia que, na pesquisa com o cotidiano, outras questões ou temáticas poderiam surgir a partir da nossa relação. Por isso, lancei-me aberta ao mergulhar no CEMEI, produzindo o caminho da pesquisa ao caminhar. Desejava pensar a passagem da pré-escola para o 1º ano, mas entendia

---

<sup>33</sup> Em anexo, compartilho os modelos de autorizações usados na pesquisa.

que, na aproximação com essa unidade escolar, outras questões poderiam emergir e mudar os rumos da pesquisa.

Contudo, o encontro com as crianças e as professoras foi mostrando que pensar esse processo de passagem entre as etapas da Educação Básica era uma questão que interessava a todas. Nossos encontros foram indicando que a pesquisa se constituiria a partir das reflexões sobre o modo como a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental se relacionam, atentando para como as meninas e meninos vivenciam/reconfiguram esses espaços/tempos, bem como refletir sobre como o trabalho pedagógico se produz e é atravessado pelo processo de alfabetização.

Ao longo da caminhada da pesquisa, as crianças sinalizavam o desejo e o interesse de participar da investigação e, no encontro com elas, compreendi a necessidade de construir uma metodologia da qual elas fossem parte. O trabalho foi se desenhando e assumindo-se, além de uma pesquisa com o cotidiano, como uma pesquisa com as crianças (FERREIRA, 2009; PEREIRA, 2012; SARMENTO, 2015).

Nesse sentido, as meninas e os meninos participaram, ocupando o lugar de “detetives” em busca de pistas que ajudassem a compreender como elas e eles se relacionam com a escola e como estão se alfabetizando. Isso exigiu um constante repensar a investigação e seus encaminhamentos, para que, de fato, fosse uma pesquisa com as crianças e não sobre elas. Ao pensar nas maneiras de fazer a pesquisa com as crianças, foi preciso deixar que nossos encontros pudessem apresentar questões e desdobramentos para o trabalho.

Nesse caminhar reflexivo e de transformação do desenho metodológico, a produção de fotografias mudou o rumo da pesquisa, uma proposta que inicialmente fora compreendida como possibilidade de ampliar o diálogo com as crianças e aproximar-me ainda mais do cotidiano pesquisado, já que só podia estar com a turma uma vez por semana. Ao deixar com o grupo a câmera fotográfica, esperava que as crianças registrassem os momentos/situações/atividades que realizavam nos dias em que eu não estava com elas.

As fotografias, que inicialmente seriam apenas para registrar o cotidiano, colocaram-me a refletir sobre outras possibilidades de incluí-las no trabalho, diante da potência das produções das crianças. As imagens produzidas não são simples registros do dia a dia, carregam narrativas, textos, composições que têm me ajudado a pensar as questões que movem a pesquisa. Assim, a participação das crianças não foi apenas de informantes, mas

como sujeitos que também estavam em pesquisa. Contribuíam com ideias, propunham ações, encaminhamentos, produziram fotografias, sendo, também, autoras de parte da tese.

Essas transformações e mudanças no percurso foram me ajudando a entender o quanto desafiador é lidar com o imprevisível. Crescemos entendendo que é importante ter o controle das situações. Contudo, ao propor uma pesquisa produzida com o cotidiano e em parceria com as crianças, foi preciso estar aberta para (re)desenhar, o percurso.

Considerando que a pesquisa se constituiu em uma relação dialógica e frente ao modo como as crianças se integraram ao trabalho, compreendi que realmente era preciso acompanhá-las no ano seguinte, como havia pensado inicialmente<sup>34</sup> e, por conta disso, um novo desafio se instaurava: precisava me aproximar da Escola Sidinei da Silva, já que a maioria das crianças do CEMEI Irani é encaminhada para lá. A aproximação com a escola foi marcada pelas imprevisibilidades do cotidiano. Lidava, novamente, com incertezas, pois não sabia se a equipe aceitaria participar da pesquisa e ainda tinha dúvidas se a maioria das crianças da turma que acompanhara em 2017 seguiria para essa unidade.

Mas, nesse mar de imponderáveis, surgiu uma possibilidade de iniciar o diálogo com a Escola Sidnei. Aproveitei a realização de uma atividade de integração entre as turmas de G5 do CEMEI com uma turma de 1º ano da escola. Tratava-se de uma proposta de aproximação entre as unidades, visando favorecer o processo de transição das crianças. Antes do fim do período letivo, as crianças em seu último ano no CEMEI geralmente fazem uma visita à Escola Sidnei, na qual têm oportunidade de conhecer o espaço físico, conversar com a turma do 1º ano e com algumas professoras da escola que os receberá no ano seguinte.

Assim como as crianças estavam eufóricas, eu guardava em mim certa ansiedade, pois seria o meu primeiro contato com a equipe que convidaria para ser parceira da pesquisa, de cuja resposta dependeriam os desdobramentos do trabalho. Foi também a oportunidade de conhecer a escola que, mesmo tão próxima do CEMEI, escondia-se atrás dos altos muros e despertava curiosidades nas crianças e em mim.

Como afirmado anteriormente, a pesquisa foi se constituindo como um trabalho coletivo, com a fundamental participação dos sujeitos para o desenvolvimento das ações. Contudo, considerando a imprevisibilidades, o turbilhão de acontecimentos cotidianos, pude

---

<sup>34</sup> Ao iniciar a pesquisa, entendia que, para perceber as dimensões da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, seria importante acompanhar as crianças nesse processo. Contudo, ao optar por fazer uma pesquisa com o cotidiano, compreendia que outros desdobramentos e encaminhamentos poderiam surgir na relação com o cotidiano do CEMEI.

vivenciar os desencontros desse espaço/tempo onde tudo acontece ao mesmo tempo. A equipe do CEMEI sabia que seria importante, para a continuidade do trabalho, que eu pudesse acompanhar as crianças na atividade de integração. No entanto, em uma manhã de dezembro, fui surpreendida pela fala da professora:

— Poxa, acho que esqueceram de avisar que amanhã faremos a visita ao Sidnei. Acho que seria importante para a pesquisa que você fosse com a gente.

Uma das crianças ao ouvir complementa:

— Amanhã é a visita aos vizinhos<sup>35</sup>, você vai?

(Caderno de campo, dezembro de 2017).

Apesar dos contratempos e desencontros, de fato, participar da atividade seria muito importante, além do que, mais uma vez, fez-me entender como a pesquisa passara a fazer parte do cotidiano da turma, ao ponto de a atividade ser articulada ao que pretendia o trabalho que era acompanhar as crianças no ano seguinte no Ensino Fundamental. Sem contar que poder vivenciar com eles esse momento de descoberta poderia trazer pistas e reflexões interessantes para a pesquisa, marcando também o início do diálogo com a escola.

O relacionamento com a Escola Municipal Sidnei da Silva iniciou-se a partir dessa proposta. Em uma primeira conversa com a diretora, a possibilidade da parceria foi sinalizada. Todavia, foi necessário recomeçar todo o processo de negociação. No início de 2018, o projeto foi apresentado ao grupo de professoras e o acompanhamento da turma foi autorizado pelos adultos (gestora, coordenadora e professoras) e, principalmente pela professora Patrícia, com quem pude partilhar a pesquisa e trabalho com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental ao longo de todo ano letivo.

A conversa com as crianças ficou para o retorno do recesso de carnaval. Apesar de já ter me encontrado com elas na primeira semana de aula, optei por não conversar sobre a pesquisa, pois parte do grupo não estava presente. Era preciso refazer o convite de participação da pesquisa, porque novas crianças haviam sido inseridas à turma<sup>36</sup>. Do grupo de dezesseis crianças do G5A, dez continuaram na pesquisa e outras dezessete foram incluídas ao trabalho. Assim como no ano anterior, convidei-as para participar do trabalho, as que já

---

<sup>35</sup> A criança faz referência às crianças e profissionais da E.M. Sidnei da Silva como sendo vizinhos, pois as unidades dividem o mesmo terreno, no entanto, são separadas pelo muro que cerca a escola.

<sup>36</sup> O processo de autorização das famílias precisou ser refeito, pois, com a inserção de novas crianças, era necessário que as famílias também autorizassem a participação delas.

faziam parte reafirmam o compromisso, as novas crianças interessaram-se e colocaram-se disponíveis para pesquisar, desejando também ser “detetives”.

Chegar ao novo espaço e construir novas parcerias possibilitou-me lidar com os inesperados, desde o momento em que, pela correria do cotidiano, quase não pude participar da atividade de integração entre o CEMEI e a Escola até as incertezas de se as crianças aceitariam manter o compromisso com a pesquisa. Como destaca Esteban (2004), ao se pesquisarem as relações cotidianas, transita-se num espaço/tempo que não se encaixa em roteiros fixos, fazendo com que o pesquisador constitua-se enquanto “sujeito errante” que vive os imprevistos e as emergências do cotidiano.

Pesquisar com o cotidiano não foi uma tarefa fácil. Foi necessário ter sensibilidade, um olhar atento, propor o diálogo e estar aberta a novas aprendizagens, ações que afetam diretamente quem está em pesquisa. Possibilitou-me conviver com os “riscos da experiência humana” (ESTEBAN, 2004, p.131), visto que, na caminhada diante dos inesperados, às vezes foi preciso mudar os rumos, fazer escolhas não pensadas.

Entendi, ao longo do trabalho, que um dos desafios da pesquisa com o cotidiano é a participação dos sujeitos e o envolvimento de todos em seu processo de constituição. Por isso, a perspectiva dialógica de Freire (1975) como opção teórico-metodológica orientou o exercício de ouvir as vozes dos sujeitos e dos cotidianos investigados e de me fazer ouvida. Assim, ao dialogarmos, fomos produzindo a pesquisa, partindo do pressuposto de que uma pesquisa é sempre uma produção coletiva, envolvendo relações e saberes produzidos pelos/com os sujeitos nela envolvidos.

Ao dialogar com as crianças, professoras, orientadora, colegas do grupo de pesquisa e de profissão, juntos, fomos, de algum modo, pronunciando o mundo, como propõe Freire (1975; 1981), tentando, em uma relação dialógica, compreender melhor o cotidiano escolar e as relações neles tecidas. O diálogo, na perspectiva freiriana, é uma possibilidade de compreender o inacabamento e, portanto, da possibilidade de transformação. Dialogar mobiliza a problematização e se relaciona à ação no sentido da humanização.

Assim, buscamos partir de uma relação mais horizontal entre os sujeitos, na qual se ligam “com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo” (FREIRE, 1975, p. 107). Por mais que Freire (1975) tenha proposto, inicialmente a perspectiva dialógica como dimensão da ação pedagógica, os princípios defendidos pelo

educador são fundamentais e importantes na produção de pesquisas que se produzem com o cotidiano e na relação com os outros.

Nesse sentido, um grande desafio enfrentado ao longo da pesquisa foi o de constituí-la em uma relação horizontalizada, na qual os sujeitos com suas colocações e formas de pensar são fundamentais, para que juntos pudéssemos conhecer mais sobre o que estávamos a pesquisar. Perseguindo a perspectiva dialógica, todo o trabalho foi se desenhando na relação com o que diziam os parceiros de pesquisa e a pesquisadora. Ouvir, ser ouvida, partilhar saberes e não saberes, tecer consensos e dissensos foi possibilitando que me aproximasse dos modos que as crianças e educadoras vivem, veem, pensam e sentem o cotidiano escolar e o trabalho pedagógico.

Na pesquisa, o dialogar foi entendido como possibilidade de que, ao me aproximar dos sujeitos, pudesse compreender cada informação, o gesto, o dito ou não dito. Nesse sentido, buscamos entender a importância da dialogicidade na construção da pesquisa e, sobretudo, de uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1975), na qual o diálogo torna-se peça fundamental para que homens/mulheres/crianças/jovens/idosos possam desenvolver a criticidade e juntos aprendam a pronunciar a palavra.

O diálogo compreendido como um encontro, no qual podemos pronunciar o que pensamos, discordamos, acreditamos e desejamos, como dizia Freire (1981, p. 93), “é um encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado”. Ao me encontrar com as profissionais que trabalhavam nas escolas e as crianças, via sempre a possibilidade de, juntas, encontrarmos modos de transformação, especialmente no que diz respeito às práticas educativas voltadas para a infância na rede municipal de Itaboraí.

Os passos da pesquisa foram sendo dados de forma dialogada, reconhecendo que não estava dando voz aos sujeitos, mas sempre buscando ouvir o que diziam, compreender o que seus corpos falavam, convidando-os a dizer o que pensavam e colocando para eles também como via e o que pensava, articulando o que traziam aos meus modos de ver, pensar e compreender o que estávamos a dialogar. Cabe ressaltar que, em uma relação dialógica, nem sempre existe o consenso, tendo também o dissenso papel fundamental nessa relação. Abrir-se para dialogar exige um deslocamento, algumas vezes um repensar os pontos de vista e seguir fazendo outras escolhas.

Uma relação constituída pelo diálogo, muitas vezes, possibilita a transformação, dos sujeitos e da pesquisa, além de ser possível produzir saberes em comunhão, em um processo que associa ideias complexas e até mesmo contraditórias. Isso pode nos ajudar a romper com as dicotomias, possibilitando pensar na complexidade da vida, rompendo com a ideia de que nos cabe pensar apenas em certo ou errado e com a concepção do isto ou aquilo, levando-nos a pensar que pode ser isto e aquilo.

Essa foi uma das escolhas metodológicas que constituem este trabalho, pois pensar com esse cotidiano só foi possível através de uma prática de pesquisa dialógica, coletiva e solidária, em cujo encontro com as crianças e suas professoras conseguimos pronunciar o mundo, como propõe Freire (1975), tentando, assim, compreender melhor o cotidiano escolar, usando, para tal, as pistas que a relação com os sujeitos foi oferecendo.

Nessa caminhada, fiz a escolha de pesquisar/dialogar com o cotidiano de escolas da rede municipal de Itaboraí, escolha que não surgira do nada, partira da relação que construí com essa rede, sem contar que fora, a partir da minha inserção nela, que pude ver as questões que ora compõem essa pesquisa. Para dar vida à investigação, ela foi sendo produzida em parceria com os sujeitos que dela fazem parte, entre conversas, diálogos, fotografias, registros no caderno de campo e nos blocos dos/das detetives em que fomos juntos compondo o trabalho.

Na relação dialógica por nós construída, outro princípio orientador da pesquisa tem sido o de pensar “a complexa relação teoria e prática (para alguns), para nós, prática-teoria-prática ou práticateoriaprática, que, de tão imbricadas, chegam a se confundir. Pois haveria prática despida da teoria? Ou teoria descolada da prática? Para nós, não!” (GARCIA, 2003b, p.11). Valorizar a prática e reconhecer suas potencialidades não significa desvalorizar a teoria e, sim, reconhecer a relevância de ambas, pois o saber da prática não exclui o saber teórico e vice-versa.

No cotidiano escolar a prática nos exige reflexões e as teorias estão em constante atualização, uma vez que o saber teórico apenas não dá conta da complexa trama que envolve os processos de aprender e ensinar. Isso contribui para que pensemos sobre o processo educativo e, então, transformemos tanto a teoria quanto a prática, reconhecendo que cada contexto é, ao mesmo tempo, único e diverso. Por isso, vivemos um constante movimento de ação-reflexão-ação.

O exercício de ir à teoria ou às teorias é importante não apenas para compreender o que se pesquisa, mas, antes, para buscar elementos para que a transformação possa ser pensada e produzida coletivamente, ou seja, a partir do entrelaçamento entre teoria e prática. Além da perspectiva dialógica, um dos princípios da pesquisa com o cotidiano é, partindo da prática, buscar, na teoria, formas de compreendê-la para que, ao retornar à prática com a teoria transformada, seja possível que a prática também se transforme. É necessário entrelaçar prática-teoria-prática, como propõe Freire (1975).

Garcia (2003) afirma que, nas ações, são produzidas questões que precisam ser refletidas na articulação entre os saberes da prática e as teorias, para que se possa compreendê-las e tal compreensão possa reverberar na transformação da ação e da teoria. Essa é uma difícil tarefa para quem foi ensinada a acreditar que era preciso se “encher” da teoria para colocá-la em ação. Assim, o deslocamento é necessário, pois a prática coloca suas questões levando-nos a reflexões e à aproximação com a teoria, ajudando-nos a compreender, a elaborar essa prática e, então, transformá-la em possibilidades de ação.

Pensando na trajetória e caminhada empreendida na relação com o cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil Irani Rosa da Silva, da Escola Municipal Sidnei da Silva e com os demais parceiros, lembro-me de que cheguei lá ainda com as lentes um pouco embaçadas, talvez porque me sentisse como uma pesquisadora aprendiz. Aliás, porque estou aprendendo a fazer a pesquisa com o cotidiano, um tipo de investigação que nos convida a mergulhar com todos os sentidos (ALVES, 2008), que nos provoca a ver além e, para que isso seja possível, é preciso abrir-se para/com os outros.

Empreender o mergulho no/com o cotidiano foi a possibilidade de aprofundar as relações e propor o diálogo como uma maneira de me aproximar dos sujeitos da pesquisa. Ao mergulhar com os sentidos aflorados, colocamo-nos disponíveis para compartilhar as questões de estudo e, na troca com os sujeitos, (re)pensar os caminhos do trabalho e possibilitar que os sujeitos também (re)pensem o cotidiano e as relações nele estabelecidas.

Na pesquisa com o cotidiano, segundo Alves (2008), é preciso ver além do que a visão nos permite ou o que nossa compreensão nos possibilita ver. Para tanto, destaca que a necessidade de sentir o mundo, de estar sensível, atenta aos sons, cheiros, gostos, tocar e deixar-se tocar pelas pessoas. Nesse exercício de aguçar os sentidos, foi possível compreender com maior profundidade o contexto da pesquisa.

Assim, no mergulho com o cotidiano, nesse complexo espaço/tempo, fui tentando abrir-me para tentar “ver”, ou melhor, compreender, de que modo as questões que me moviam podiam ser respondidas, mesmo que provisoriamente, ou que outras questões o cotidiano me convidaria para ver/pensar/sentir. Acredito que a segunda opção foi se tornando mais forte, visto que nem sabia ao certo o que, de fato, indagar.

Minha estadia e relacionamento com o CEMEI Irani e com a Escola Sidnei, estar ali, compartilhar, com as crianças e com as profissionais, parte do seu dia a dia, geraram algumas questões que poderiam ser desdobradas na pesquisa, tais como: as implicações da rotina de tempo integral na Educação Infantil; os desafios das crianças frente à escolarização; a produção de princípios pedagógicos em um espaço com práticas diversas; a relação escola e família; a brincadeira e a Educação Infantil; o relacionamento entre crianças e adultos e o modo como a educação da infância tem sido proposta na rede municipal de Itaboraí e vivenciada pelas crianças. Todavia, foi preciso fazer escolhas.

Em meio ao diálogo com os sujeitos, compreendi que seria importante atentarmos para o modo como as crianças se relacionam com a escola e como o trabalho pedagógico vai se produzindo atravessado pelo processo de alfabetização, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. O mergulho no cotidiano das instituições parceiras possibilitou-me, junto com os sujeitos, pensar sobre a educação escolar das crianças itaboraienses, através das imagens-textos produzidas pelas crianças, pelas reflexões e diálogos tecidos ao longo dos anos de pesquisa, além dos registros feitos no caderno de campo.

E esse “caderninho” foi meu fiel companheiro durante a caminhada. Para que não “perdesse”, se isso é possível, o que nos acontecia, durante minha imersão no cotidiano nele fui registrando as observações sobre meus encontros para, posteriormente, retomar as anotações, fazer reflexões a partir da observação e experiências que foram se constituindo como pistas e questões para pesquisa. Nesse movimento de registro, as próprias crianças, ao me verem fazendo as anotações, sentiam-se autorizadas a participar do que estava sendo escrito ou mesmo sugerindo o que eu deveria escrever. Não foram poucas as vezes que ouvi: “Tia, escreve aí porque é importante!”.

As anotações no caderno de campo são os registros das observações e do acompanhamento das atividades realizadas com a turma, bem como as conversas tecidas com as professoras e alguns apontamentos que entendia ser relevantes para uma reflexão posterior. Além desses registros, as fotografias e outras produções das crianças foram consideradas

como achados da pesquisa e foram utilizados como material para as reflexões que compõem a tese.

Durante a produção do trabalho, muitas foram as idas e vindas aos materiais produzidos ao longo da pesquisa, para que pudesse encontrar pistas que me ajudassem a compreender como o trabalho pedagógico vinha se constituindo tanto na pré-escola quanto no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em relação às imagens, a seleção das que passariam a compor o texto da tese partiu dos diálogos e leituras que a produção das crianças me possibilitava ter e aos modos como se articulava com a discussão que estava sendo tecida.

Nessa trajetória, algumas aprendizagens foram sendo acumuladas. A partir da pesquisa, fui aprimorando ainda mais meu olhar para as infâncias, desafiando-me a sempre (re)pensar meu lugar como professora de crianças, (re)ver meus modos de me relacionar com os outros e a me lançar ao vento, abrindo mão de roteiros e planejamentos que engessam o olhar, a pesquisa e o fazer pedagógico. Abrir mão de achar ter o controle de todos os passos, permitir-me ter a “dúvida como método” (GARCIA, 2003a), poder fazer “perguntas infantis” (KOHAN, 2005) têm sido grandes aprendizagens.

Em vários momentos, a caminhada ganhou contornos e desdobramentos que fugiam do que eu esperava e/ou acreditava ser o melhor caminho. Na aventura de pesquisar, pude vivenciar essa transformação, pois, ao iniciar o diálogo com o CEMEI, imaginava desenvolver um trabalho relacionado com o meu lugar como assessora pedagógica, talvez, com desdobramentos mais próximos às questões pedagógicas com a professora e a equipe do CEMEI. Entretanto, acabei sendo enredada pelas crianças, que, além de sujeitos da pesquisa, conquistaram a centralidade do/no trabalho, transformando-o em uma pesquisa com o cotidiano e com crianças.

Assim como a Margarida, precisei ter encontros, vivê-los com tamanha intensidade para experimentar as surpresas que o pesquisar poderia oferecer. Como a jovem vaca, mergulhei fundo, no meu caso no mar de fios, histórias e imagens que se tornou esta pesquisa. Tal como a vaca-sereia, segui o encantamento de viver uma pesquisa que, além de ser constituída com o cotidiano, desafiou-me a viver as alegrias e desafios de pesquisar com as crianças, uma vez que os “detetives” assumiram espaço e entraram em cena sem cerimônia.

## PESQUISA COM CRIANÇAS: NÓS, FIOS E REFLEXÕES...

Minhas senhoras e meus senhores,  
este é o mestre de cerimônias.  
Sem cerimônia nenhuma,  
vai caminhando à vontade  
entre sonhos e trapézios.  
O circo é a sua casa  
e a sua cidade.  
Não sossega um instante;  
com um novelo de luz  
vai costurando o espetáculo.  
*Roseana Murray*

Pesquisar com as crianças foi direcionando o trabalho para caminhos que não imaginava trilhar, mas as novas trajetórias só foram possíveis a partir das relações construídas com o cotidiano do CEMEI Irani Rosa da Silva e com a Escola Municipal Sidnei da Silva, principalmente porque, como o mestre de cerimônia da poesia da Roseana Murray, as crianças entraram nesta pesquisa sem cerimônia alguma e foram ganhando espaço, costurando e tecendo, com os fios de suas histórias, do cotidiano e da nossa relação, um belo espetáculo que marca a história desta tese.

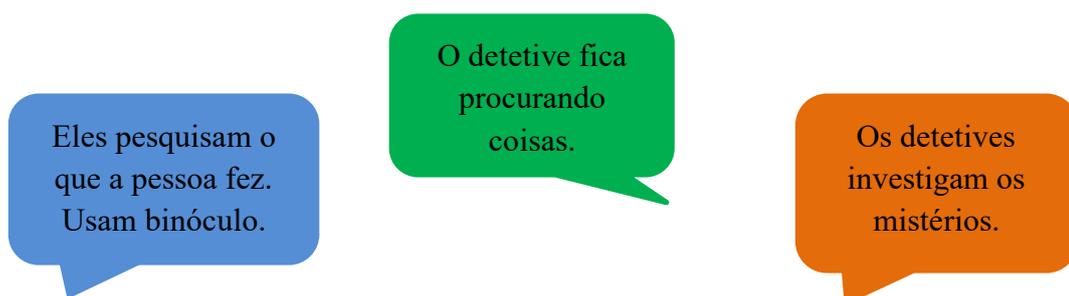
Nos encontros cotidianos, pude perceber o quanto as crianças se sentiam autorizadas a pesquisar comigo e estavam comprometidas com o trabalho. Entendi, ao longo do caminhar, que compreendiam a importância de sua participação, não apenas como informantes, mas como sujeitos e corresponsáveis pela pesquisa. Eram elas que constantemente me deslocavam, colocando-me a (re)pensar os desdobramentos e as ações. Mesmo reconhecendo o importante papel que tinham no trabalho, em certa manhã, no CEMEI, me perguntaram: “Tia, a gente não vai brincar de detetive, não?”.

Esse questionamento foi por mim compreendido como uma “pergunta infantil” (KOHAN, 2005), pois colocava em questão uma prática e produziu um deslocamento, ao me fazer parar para pensar como estávamos desenvolvendo a pesquisa. Afinal, essa pergunta, colocava em destaque o acordo e o compromisso assumido com a turma, que parecia não estar sendo cumprido. Com essa fala, entendi que, mesmo buscando integrar as crianças às ações, o grupo compreendia que o trabalho estava sendo encaminhado apenas por mim, sem que elas participassem.

Confesso não ter conseguido responder a pergunta no momento em que foi feita, por achar que elas estavam “brincando” de pesquisar comigo. Afinal, já tinha compartilhado com a turma a proposta do uso da câmera fotográfica<sup>37</sup>, ação que eu compreendia como uma forma de participação. Havia proposto que fotografassem o que faziam no CEMEI nos dias em que não podia estar com a turma, para que depois pudéssemos conversar sobre as imagens. Contudo, diante da “pergunta infantil” que me foi feita, entendi que o fotografar não estava sendo o suficiente para se entenderem como participantes da pesquisa, eles queriam ser não apenas fotógrafos, mas também detetives.

O desafio era pensar de que modo poderíamos “brincar de detetive”. Indagava-me que desdobramentos seriam possíveis para que a pesquisa se produzisse com as crianças. Segui me questionando como poderia incluir as crianças para que elas se entendessem em pesquisa, já que a participação não estava acontecendo como elas gostariam. Entre esse questionamento, minha impossibilidade de resposta imediata e os desafios de pesquisar com as crianças, sou ajudada, novamente pelo grupo de pesquisa do qual faço parte, que me sugere que eu retome essa questão com as crianças, para que, em nosso diálogo, elas possam me ajudar a pensar os encaminhamentos do trabalho.

Em outro encontro com a turma, volto à conversa sobre a ação do detetive. Pergunto às crianças o que faz o detetive e as respostas foram:



(Caderno de campo, setembro de 2017).

Seguindo em nossa conversa, partindo do que falaram sobre o que um detetive faz, pergunto como eles podem me ajudar na pesquisa. Um dos meninos logo propõe: “Posso investigar”. Essa conversa e o caminhar investigativo que vinha trilhando me ajudaram a

---

<sup>37</sup> O uso da câmera fotográfica e a produção de imagens são apresentados com mais detalhes no texto: “O cotidiano pelas lentes infantis: a fotografia como produção criadora das crianças”.

entender com mais clareza que, além de fazer uma pesquisa com o cotidiano, precisava enfrentar os desafios metodológicos de pesquisar com as crianças.

Desde o início do trabalho, buscava constituí-lo na parceria com as crianças, mas seguia aberta às possibilidades e imprevistos que nossa relação poderia enfrentar. Entendia que, mesmo tendo aceitado o convite para pesquisar, a turma poderia desistir ou não se interessar. Contudo, ao longo da caminhada, compreendi que desejavam pesquisar e descobrir coisas comigo.

Várias vezes pude perceber o quanto as crianças sentiam-se em pesquisa, quer seja narrando os acontecimentos, ou mesmo fotografando. Além disso, lembravam os combinados, no caso do uso da câmera que, a princípio, seria um instrumento usado apenas nos dias em que eu não estivesse com elas. Lembro-me de um dia que estava com grupo e surgiu a possibilidade de usar a câmera. Uma das meninas olha para mim e diz: “Tia, finge que você não está aqui, tá!”.

Essa fala me ajuda a compreender que, de algum modo, elas estavam sentindo-se imbricadas, comprometidas com a pesquisa. Contudo, alguns desdobramentos tornavam-se difíceis de serem realizados com elas, diante da complexidade das questões abordadas e da abstração necessária para pensar sobre elas. A turma foi produzindo a pesquisa comigo, sendo suas falas, seus pensamentos e contribuições de extrema relevância para as reflexões sobre o trabalho pedagógico por elas experimentado. Contudo, não consegui criar momentos nos quais as crianças pudessem também partilhar das discussões sobre essas dimensões da prática pedagógica, um desafio que confesso não ter encontrado meios para propor, mas que segue como questão para os desdobramentos futuros que esta pesquisa terá.

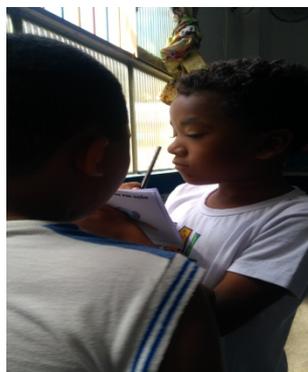
Nesse contexto, entre os desafios de como produzir um trabalho no qual as crianças fossem parte, ainda não conseguia propor outros encaminhamentos metodológicos que fizessem com que elas se compreendessem como detetives. Contudo, segui atenta à exigência feita pelo grupo e, partindo dos apontamentos que fizeram na conversa sobre as atribuições de um detetive, entendi que, talvez, fosse necessário incluir alguns materiais para o trabalho, visto que, nas falas, os instrumentos usados em uma investigação apareceram e poderiam nos ajudar a brincar de detetives. Por isso, combinei com elas que, na próxima semana, levaria ferramentas para ajudá-las nas investigações do que acontecia no dia a dia do CEMEI.

Como havia acordado, levei para as/os detetives alguns materiais, tendo cada um recebido uma lupa e um bloco de anotações. Combinamos que deveriam ficar atentos a tudo que acontecia e que poderiam registrar, no bloquinho, como preferissem (desenhando, escrevendo), o que fossem encontrando e que também se lembrassem sempre de usar a câmera fotográfica.



Acervo da Pesquisa  
Autoria: Pesquisadora(2017)

Ao receberem os instrumentos, já saíram pela sala vendo o que encontrariam. Alguns fizeram interrogatório com os colegas e registraram os achados no bloco que, em um encontro posterior, foi por eles apresentado a mim.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Pesquisadora (2017)

Em outro dia, após a entrega dos materiais para as/os detetives entrarem em ação, a professora Thamirys propôs uma expedição pelo espaço externo do CEMEI, na qual puderam explorar os mistérios que ficavam do lado de fora. Dessa atividade eu não participei, pois foi realizada em uma manhã em que não estava com o grupo. Essa foi uma oportunidade de compreender que, além das crianças, a professora também se assumira como parte da pesquisa, incluindo, em sua prática, propostas que se articulavam com o trabalho que estávamos a produzir.

Nessa proposta, muitos registros foram produzidos, desde belíssimas fotografias até as escritas dos achados da investigação que foram feitas no bloco de anotações. Ao saber das descobertas e dos registros feitos pelas crianças nessa atividade, em um de nossos encontros, cada criança pôde compartilhar comigo o que havia registrado na primeira investigação (dia em que receberam os materiais) e na expedição feita com a professora da turma.



Figura 8: Registro feito por uma criança em seu bloco de detetive (2017).



Figura 9: Registro feito por uma criança em seu bloco de detetive (2017).

A apresentação dos blocos foi feita individualmente, pois foi uma atividade realizada em paralelo a uma proposta que a professora estava propondo, por isso, não consegui que eles apresentassem uns para os outros e pudéssemos conversar sobre os registros. Nossa troca foi feita separadamente, demonstrando, mais uma vez, que fazer a pesquisa com o cotidiano nos obriga a (re)pensar o fazer e ir construindo outras possibilidades de ação. Assim, nesse caso, a conversa coletiva precisou ser substituída pela individual.

Os desafios de pesquisar com os “detetives” puseram-me a necessidade de mergulhar nos estudos e pesquisas com crianças, para que pudesse compreender alguns elementos da participação das meninas e meninos na pesquisa. As pesquisas com crianças vêm ganhando espaço, especialmente no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, fortalecendo-se, especialmente, por reconhecerem o papel social das crianças e compreenderem a infância não como tempo da incapacidade, mas, sim, de possibilidades.

Segundo Martins Filho (2011, p. 82), as pesquisas passaram a preocupar-se com as crianças, buscando “conhecer a(s) infância(s) com base nos jeitos de ser criança”. Os estudos e trabalhos têm se dedicado a compreender o modo como as crianças produzem conhecimento, reconhecendo-as como sujeitos atravessados pela cultura e capazes de criar, expressar-se através de modos próprios que constituem a infância por elas vivida.

Fazer pesquisa com crianças é uma aventura e um grande desafio, pois, além de ser uma perspectiva de trabalho ainda recente em nosso país, exige um exercício reflexivo e

criativo no que diz respeito à metodologia. Desenvolver pesquisa sobre as crianças já era uma tarefa desafiadora, pelo lugar social que a infância e as crianças vêm ocupando ao longo da história. O desafio torna-se ainda maior, quando a opção é propor uma pesquisa com as crianças (MARTINS FILHO, 2011).

Incluir meninas e meninos na produção da metodologia não é uma tarefa simples. Mesmo diante do aumento dos trabalhos dessa natureza, ainda há muito que se produzir e caminhar. Especialmente, porque essa perspectiva de produção de pesquisa coloca-nos a (re)pensar o lugar social e histórico ocupado pelas crianças e suas infâncias. Exige também uma vigilância epistemológica, ética e metodológica para que a pesquisa se constitua com as crianças, demandando de quem pesquisa (geralmente um adulto) atenção para que a condução do trabalho não seja fundamentada numa perspectiva adultocêntrica.

No Brasil, os estudos realizados por Florestan Fernandes e José de Souza Martins são considerados como precursores na pesquisa com crianças. Isso porque, mesmo que o trabalho metodológico não tenha sido pensado com as crianças, muitos dos encaminhamentos das pesquisas por eles realizados dão centralidade a elas. Em seus trabalhos: “As trocinhas do Bom Retiro” (FERNANDES, 1961) e “O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil” (MARTINS, 1993), trazem contribuições para os estudos e pesquisas que pretendem se produzir com as crianças.

Florestan Fernandes, ao se aproximar das crianças, nos momentos de suas brincadeiras na rua após a escola, pode refletir sobre o modo como elas constituem as culturas infantis, as maneira como se socializam, como constroem “espaços de sociabilidade” entendendo-as como participantes ativos da vida social. (DEMARTINI, 2009, p. 30). Seu trabalho contribui para pensarmos sobre as possibilidades metodológicas para uma pesquisa com as crianças. Florestan indicava que era preciso não apenas ouvi-las, mas ficar atento ao posicionamento crítico delas às observações feitas por ele.

Do mesmo modo, Martins (1993) produziu uma pesquisa na qual elegeu as crianças como sujeitos fundamentais no trabalho. O pesquisador buscava ouvir o que as meninas e meninos falavam, pois acreditava que suas falas vinham carregadas dos modos de ser criança e de viver a infância em nosso país. Em seu trabalho, elege a criança como testemunha da história. Segundo Demartini (2009, p. 31), o trabalho de Martins propõe que se “dê a palavra à criança nas pesquisas”.

Apesar de terem iniciado esse tipo de pesquisa em nosso país, algumas críticas podem ser tecidas, pois ainda mantinham suas reflexões fundamentadas na ideia das crianças como sujeitos imaturos (QUINTERO, 2009; MARTINS FILHO, 2011). Contudo, as investigações de Florestan e Martins ajudam a pensar na importância de a criança estar na pesquisa. Mas, ao me aproximar desses trabalhos, entendia que o desafio que estava enfrentando era outro, porque a intenção era, além de ouvi-las, incluí-las na produção do desenho metodológico da pesquisa.

Nesse sentido, foi preciso pensar como, metodologicamente, poderia construir a pesquisa com as crianças, que encaminhamentos dar, como elas poderiam participar. Com o caminhar do trabalho, entendia ser necessário pensar a concepção de infância e de pesquisa que o fundamentavam. Tais compreensões foram fundantes na condução do trabalho. As crianças foram sendo compreendidas como sujeitos singulares, inseridas em um contexto sócio-histórico, com possibilidades de pensar e refletir sobre sua vida e sobre o mundo. Assim, a pesquisa é compreendida como uma produção coletiva e “como atividade de encontro com o Outro”, encontros nos quais buscamos saber mais sobre ele, sobre o contexto no qual vive e de algum modo aprendemos/pensamos sobre nós mesmos (MACEDO; FLORES, 2012, p.241-242).

Nesse sentido, a pesquisa foi se constituindo preocupada em incluir as crianças e possibilitar que, de fato, ela pudesse ser produzida com as meninas e meninos. Intentando buscar percursos que incluíssem as crianças e que juntas pudessem experimentar a pesquisa e aprender com ela, entendia que essa caminhada, além de revelar muito das crianças, também desvelaria muito de mim.

Trazia na bagagem algumas das experiências vividas durante o período em que fora bolsista de iniciação científica no período da graduação, no qual pude experimentar um movimento de pesquisa construído e preocupado com as crianças. Desenvolvíamos oficinas quinzenais com as crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de São Gonçalo e buscávamos, com esses encontros, ampliar as possibilidades de participação das crianças no espaço urbano.

Para tanto, desenvolvíamos ações com as crianças lançando mão das diferentes linguagens, aproximando-nos das imagens, usos e modos de viver que as turmas da instituição constituíam em relação à cidade. Aprendi, nesse processo, em diálogo com a professora Maria Tereza, coordenadora do projeto, que “não é simples, nem natural ouvir as crianças,

compreender suas lógicas, valorizar seus pontos de vista” (TAVARES, 2009b, p.143). Nesse sentido, mantínhamo-nos em uma constante reflexão sobre as possibilidades e desafios de se fazer a pesquisa com as crianças.

Nesse movimento, era preciso pensar sobre o lugar social das pesquisadoras e das crianças, quando se faz a opção por tê-las como interlocutoras da investigação, um dos eixos também debatidos por Pereira (2012), em seu texto “Pesquisa com crianças”. A autora coloca em questão os desafios de se fazer esse tipo de pesquisa. Esse modo de pesquisar cria um cenário bem diferente dos trabalhos que optam por uma discussão apenas teórica sobre a infância ou sobre as produções das crianças, sem que se tenha contato direto com elas.

Para Pereira (2012), o processo de pesquisa geralmente é definido pela pesquisadora, demarcando uma relação de poder que pode ser atravessada por um autoritarismo ou pela tentativa de criar uma relação mais horizontal, na qual, mesmo se tratando de crianças, suas opiniões sejam consideradas. Nesse sentido, do início ao fim do trabalho, a inserção das crianças é uma decisão de quem faz a pesquisa que foi se colocando como opção para o trabalho em tela, visto que não desejava produzir uma pesquisa sobre as crianças, mas, sim, com elas.

A compressão de alteridade que balizava minha relação com as crianças foi orientando a investigação, fazendo-me reconhecê-las como fundamentais nos encaminhamentos metodológicos do trabalho. A escolha por pesquisar com as crianças demanda uma relação ética, fundada em um relacionamento de respeito e reconhecimento desse outro, criança, como um sujeito legítimo e participante da investigação.

Nessa relação, foi preciso pensar sobre alguns cuidados éticos. Com Ferreira (2009), aprendi sobre a ideia de simetria ética. A autora destaca que, na pesquisa, adultos e crianças têm de ter os mesmos direitos de participação, os desdobramentos precisam levar em consideração os saberes, desejos e indicações de todos os sujeitos envolvidos no trabalho. Entretanto, não podemos desconsiderar que ambos ocupam “lugares” diferentes, talvez um dos maiores desafios para a pesquisa com crianças. Por isso, busquei produzir o trabalho a partir de um relacionamento ético e horizontal com as crianças, garantindo-lhes ampla participação.

A autora problematiza a necessidade das pesquisas que se propõem a ser constituídas com crianças desenharem-se a partir de princípios éticos e metodológicos que as reconheçam como sujeitos e não como objetos. Destaca a importância de consultar, informar, ouvir e

possibilitar que as crianças se compreendam como corresponsáveis pela investigação. Contudo, aponta que essa perspectiva de pesquisa ainda é um grande desafio, especialmente, por estarmos imersos em contextos adultocêntricos. Portanto, nos convida a (re)pensar a pesquisa com crianças a partir de uma relação simétrica, na qual adultos e crianças sejam reconhecidos como sujeitos da/na pesquisa.

Deste modo, reconhecendo esse papel tão importante das crianças, fui, ao longo da caminhada da pesquisa, atentando para o que elas diziam, demonstravam e produziam. Seus questionamentos faziam-me pensar em como o trabalho estava sendo encaminhado e como poderíamos juntas (re)pensá-lo. Quando me questionaram sobre o “brincar de detetive”, entendia que estavam sinalizando que desejavam atuar mais na pesquisa, queriam investigar, afinal tinham assumido um compromisso comigo e eu com elas.

Ao construir uma pesquisa com crianças, além dos desafios metodológicos, as implicações éticas que envolvem esse tipo de investigação estão em constante reflexão. Segundo Pereira (2015), apenas a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os sujeitos concordam em participar, antes mesmo de a pesquisa começar e ficam autorizados a se retirar dela, se assim o desejarem, tem esvaziado o debate da ética como uma dimensão fundante da pesquisa, desde a formulação do problema até os modos de divulgação dos resultados.

Para a autora, os princípios éticos devem ser debatidos de forma coletiva e construídos em parceria com os sujeitos da pesquisa, em um movimento para além da assinatura de uma autorização. Assinar o Termo de Livre Consentimento, mesmo que necessário, não garante quais serão os princípios éticos que constituirão/constituem a pesquisa. Esse movimento de debate e construção precisa demarcar as ações e, para além da assinatura, precisa constituir-se como princípio do trabalho. Quanto a isso, mesmo tendo proposto a assinatura do termo, busquei, na construção da pesquisa, dialogar com os sujeitos para que, juntos, pudessemos construir essa relação, fundada na ética e respeito.

Contribuindo com esse debate, Kramer (2002b) destaca outras três questões éticas que perpassam a pesquisa com crianças e que, de algum modo, são dimensões que também atravessam o trabalho em tela. Primeiramente, discute sobre o uso dos nomes das crianças que participam da pesquisa, questionando se estes devem ser ou não revelados. Em seguida, traz para debate o uso da imagem das crianças, principalmente em relação à autorização desse uso. Finalizando, aborda as repercussões sociais da pesquisa, indagando se é possível

devolver os achados sem ferir a integridade das crianças no interior das instituições educacionais.

A questão dos nomes das crianças tem surgido como uma dificuldade nas pesquisas qualitativas. Vem se defendendo a concepção de criança como autora e produtora de conhecimentos. Com isso, coloca-se em questão de que forma elas serão nomeadas sem que a autoria seja negada e a integridade seja resguardada.

O cuidado com a identificação das crianças parte da preocupação com sua segurança, porque, em alguns casos, em suas falas, elas fazem revelações e/ou críticas, à escola e/ou ao corpo docente, que podem se constituir como risco para elas. Por isso, torna-se preciso buscar alternativas, a partir das quais a autoria seja garantida, mas sem causar nenhum dano às crianças. Como saída para esse entrave, pesquisadores têm utilizado nomes fictícios, em alguns casos escolhidos pelas próprias crianças, ou mesmo optado por não citar o local onde foi desenvolvida a pesquisa, para que não haja riscos para os entrevistados.

Tratando da utilização de imagens das crianças, Kramer (2002b) defende que, sem dúvida, a fotografia é um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de construir a subjetividade. Entretanto, um procedimento ético se faz necessário, a autorização, ou seja, é preciso perguntar ao fotografado e ao fotógrafo se autorizam, ou não, a utilização de sua imagem. Em pesquisas com adultos, “basta” que se assine uma autorização, apesar de muitas vezes esse compromisso não ser o suficiente, uma vez que as imagens falam por si sós e, em alguns casos, podem levar a múltiplas interpretações.

A autora propõe reflexões a partir das seguintes como questões: Quem autoriza as fotografias das crianças? Um adulto responsável, evitando o mau uso da imagem? Surge mais uma questão: será que, de fato, a criança é sujeito da pesquisa? Kramer sugere buscar alternativas éticas, possibilitando que as crianças tirem as fotos e que o uso das imagens não seja abusivo, sendo necessário definir, ao longo da pesquisa, quais princípios éticos nortearão o uso dessas imagens.

Por último, a autora discute os impactos sociais da pesquisa, visto que algumas trazem denúncias de situações de maus-tratos, de negligência com as crianças que, se revelados, podem acarretar represálias para os sujeitos pesquisados. Surge, assim, um impasse, pois, nas pesquisas qualitativas, constroem-se relações afetuosas entre pesquisador e pesquisados em uma relação pautada no compromisso e no respeito de uns com outros. Isso torna tensa a decisão de denunciar situações que possam comprometer a integridade das crianças, por isso,

é preciso pensar de que modo expor essas questões para que se possa resguardar a segurança da criança, já que a denúncia, nesses casos, é necessária e se constitui como um dos compromissos éticos da pesquisa.

Na pesquisa em tela, sua construção foi orientada pela ética, buscando constituí-la na relação com os sujeitos, tratando-os não como objetos, mas como sujeitos e participantes importantes. Para além das autorizações oficiais, em todo o tempo, as crianças e as professoras, com as quais compartilhei a pesquisa, foram consultadas para que o uso de determinada imagem e/ou fala pudesse acontecer. Além disso, um dos desafios foi sempre o de buscar formas de anunciar os achados da pesquisa sem expor, de forma negativa e/ou pejorativa, os sujeitos nela envolvidos.

Em relação à questão da identificação dos sujeitos, encarei-a como um grande desafio, pois precisava resguardar a identidade das crianças e, ao mesmo tempo, garantir a autoria de suas produções e das composições que dão corpo à tese. Pelas implicações éticas, inicialmente, propus que escolhessem um codinome, como fazem os detetives. Assim, as crianças que participaram da pesquisa seriam nomeadas de acordo com o nome escolhido por cada uma delas.

A opção pelos codinomes foi uma tentativa de identificá-las sem que as expusesse, já que, pelo modo como o trabalho foi se constituindo com as escolas, entendi ser preciso nomear as instituições. No entanto, a questão do uso dos nomes seguiu me incomodando durante toda a caminhada. Entendia que, ao optar pelo codinome, poderia negar o direito de as crianças terem seus nomes verdadeiros impressos no trabalho.

Por isso, reconhecendo minhas implicações com as crianças e o modo como fomos produzindo a pesquisa, entendia que essa era uma questão para ser definida com a turma. Por isso, antes de terminar o ano de 2018, expliquei às crianças que tudo ou quase tudo do que vivêramos ao longo da pesquisa estava se transformando em um grande texto e eu precisava saber se elas gostariam que seus nomes aparecessem ou se desejavam ser identificadas pelos codinomes que haviam escolhido. Em um grande coro, optaram pela segunda opção.

Contudo, após tomar essa decisão com o grupo e ao seguir produzindo a tese, fui me dando conta de que, como muitas das ações que realizamos eram coletivas e que não seria necessário usar os codinomes. Nesse sentido, entendo que, de algum modo, a autoria e a identificação das crianças foram garantidas, sem que lhes gerar algum risco.

Além disso, na pesquisa, o uso das imagens produzidas pelas crianças e por mim só foi feito mediante autorização. No termo assinado pelos responsáveis legais estava previsto esse uso. No caso dos desenhos e atividades, as crianças e as professoras sempre foram consultadas, se o registro poderia ser feito e posteriormente usado.

A maioria das fotografias, que são parte deste trabalho, foi produzida pelas crianças. A turma pôde participar como detetives investigando os mistérios e também produzindo muitos materiais que têm me ajudado nas reflexões sobre os modos como se relacionam com a escola. Destaco, contudo, que houve um cuidado na seleção das imagens, sendo usadas aquelas que não expõem e/ou possam comprometer as crianças de alguma forma.

Cabe ressaltar, no entanto, que, para a construção do texto “Minúcias do cotidiano escolar em imagens: composições infantis sobre a vida na escola e na pesquisa” que compõe esta tese, a escolha das fotografias foi feita pelas crianças, com base nos critérios definidos por elas, tendo o processo de seleção das imagens ocorrido de forma livre. As crianças tiveram acesso a todas as fotos produzidas ao longo desses dois anos, puderam escolhê-las e fazer composições autorais. Minha ação nesse texto foi apenas de orientar o uso dos computadores.

Diante das páginas produzidas pelas crianças, um novo desafio se instaura em relação às questões éticas, vez que algumas das fotografias trazem as crianças em destaque, são fotos nas quais aparecem com o rosto de forma nítida e de frente. Diante das tensões éticas que vivemos no contexto atual, especialmente em relação ao uso de imagens, optei por editar algumas delas, tentando respeitar a autoria das crianças, mantendo a escolha feita, mas buscando também protegê-las. Essa escolha não foi simples, pois me incomodava fazer alterações nas fotografias, mesmo que pequenas, mas, por questões de segurança, preferi fazê-las.

Outro desafio enfrentado tem sido o de escrever a pesquisa, anunciar o caminho construído, os achados da pesquisa de modo que se possa dialogar com as crianças, ou mesmo fazer com que elas compreendam do que está se falando. Pereira (2012, p.82) defende que “a escrita não é nunca o trabalho de fechamento de uma pesquisa, mas o território onde suas questões ganham vida”. Ao longo do processo investigativo, pude experimentar essa relação da escrita com a construção do problema de pesquisa, o encontro com as crianças, com as escolas, a organização do vivido e a reflexão sobre ele foram possibilitadas pelo escrever. No

processo de escrita da tese, venho experimentando esse movimento de (re)encontros e “nascimento” das questões, reflexões.

Ao produzir o texto “final”, entendi que era preciso também incluir as crianças nessa escrita e, por isso, convidei-as para que, com suas fotografias, pudessem produzir um texto para compor a tese. Assim, além de suas imagens, que já são textos, as crianças puderam compor um grande texto com muitas das “imagens-texto” produzidas ao longo da pesquisa. Uma produção feita pelas crianças que também compõe o mar de histórias e imagens que é esta tese.

Nessa aventura de pesquisar e produzir com as crianças, vim entendendo que era por elas convidada a pensar sobre o modo como se relacionam/vivem o cotidiano escolar e o quanto desejavam ser autoras e participantes do/no trabalho. Compreendi que era preciso adentrar nas discussões teórico-metodológicas que abordam a participação da criança na construção do conhecimento, colocando desafios aos pesquisadores adultos, como respeitar as particularidades da infância, sua participação como sujeitos ativos e de direitos.

O envolvimento e o compromisso com a pesquisa apareceram em vários momentos. Lembro-me de que, na retomada dos trabalhos, em um dos primeiros encontros de 2018, um dos detetives, em um momento da tarde<sup>38</sup>, perguntou-me: “Tia, cadê as nossas lentes de detetive?”. Ao ouvir esse questionamento, entendia que a horizontalidade da relação construída com as crianças parecia fazer com que se assumissem em pesquisa e seguissem indagando, constantemente, se minha ação enquanto pesquisadora, estava (in)viabilizando a continuidade do trabalho partilhado.

Destaco o quanto foi desafiador abrir-me para o outro, ouvir o que ele tem a dizer, repensar o caminho, pois estava mergulhada em um espaço/tempo em que tudo acontece, às vezes ao mesmo tempo, sem contar com os imprevistos e os acontecimentos. Nessa aventura, busquei “mergulhar inteiramente” no cotidiano, “buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário” (ALVES, 2008, p. 44).

Com a pesquisa, busquei legitimar o diálogo e a ação das crianças, reconhecendo-as como sujeitos que produzem conhecimentos, histórias e geografias, que se expressam diferentemente de nós, adultos (FERREIRA, 2009). Seguia atenta e comprometida com o que

---

<sup>38</sup> Em 2018 a turma do 1º ano funcionava no segundo turno, por isso, meus encontros com as crianças passaram a acontecer às terças-feiras à tarde.

diziam e produziam, relação na qual surgiram caminhos e possibilidades de (re)desenhar a investigação. Entendendo-as como sujeitos da pesquisa, elas foram fundamentais na compreensão e nas reflexões sobre as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Na relação de pesquisa por nós construída, muitas vezes ouvi: “Vou te contar o que a gente fez no dia em que você não estava aqui” ou, quando me atrasava, alguém se aproximava e dizia: “Vou te falar o que a gente já fez. A tia passou o cabeçalho e colou duas folhas no caderno”. Com as meninas e meninos, pude viver a alegria e os desafios de fazer uma pesquisa com as crianças, compreendidas como sujeitos, corresponsáveis pelo pesquisar e que foram, ao longo do tempo, mostrando-me o quanto estavam envolvidas e comprometidas com esse fazer. Nessa aventura, a infância foi mostrando-se não pelo que ainda vai ser e sim pelo que já é. As crianças, com seus modos de participar da pesquisa, foram revelando o quanto são potentes, criativas, comprometidas.

Ao longo da construção da pesquisa e da produção do texto da tese, tenho buscado fortalecer a ideia de infância como tempo de potência e das crianças como sujeitos que pensam, criam e recriam suas histórias, culturas, geografias, tentando evitar o que Pereira (2015, p. 59) denuncia de que, a despeito de todo avanço na compreensão dos direitos das crianças e o reconhecimento da infância, “as crianças permanecem na condição de objeto, uma vez que historicamente as políticas “para” a infância vêm sendo erigidas em torno da ótica dos direitos e não da ótica da participação infantil”. A proposta da pesquisa foi de garantir a participação das crianças e possibilitar que a produção do trabalho se desse a partir da relação e encontros com elas.

Por isso, fomos juntas vivendo e experimentando a produção de uma pesquisa infantil, um pesquisar que não se encaixa em roteiros fixos, que nos permitiu viver um caminhar tateante (AGAMBEM, 2012). Escrevemos, compomos as histórias e imagens desta tese, permitindo-nos vivê-la em sua intensidade. Nos encontros vividos ao longo dessa linda aventura de pesquisar, fomos aprendendo, em comunhão, eu, as crianças e as professoras, sobre a vida na escola, sobre o pesquisar, sobre o experimentar. Afinal, como diz Pedro Bandeira (2009): “Aprende-se o tempo todo, Dentro, fora, pelo avesso, Começando pelo fim. Terminando no começo!” E como aprendemos...

## O COTIDIANO PELAS LENTES INFANTIS: A FOTOGRAFIA COMO PRODUÇÃO CRIADORA DAS CRIANÇAS



Montagem feita com imagens do acervo da pesquisa. Autoria: Imagens-Turma 101 (2018) Montagem-Pesquisadora (2019)

Não tenho bens de acontecimentos.  
O que não sei fazer desconto nas palavras.  
Entesouro frases. Por exemplo:  
- Imagens são palavras que nos faltaram.  
- Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.  
- Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.  
*Manoel de Barros*

O “mar de histórias”, fios e imagens que é esta tese foi se constituindo no entrelaçamento das experiências infantis que tivemos, eu, as crianças, as professoras e os sujeitos com os quais compartilhei a aventura do pesquisar. Nessa caminhada, fomos colecionando acontecimentos e imagens que agora compõem este trabalho. Imagens recheadas de poesia, significações, criatividade, marcas do olhar e sensibilidade infantil. No encontro com as fotografias produzidas pelas crianças, a pesquisa e a pesquisadora foram se transformando. Seguimos pensando sobre as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas buscando, nas narrativas produzidas pelas imagens, compreender o que as meninas e meninos estavam a partilhar do cotidiano escolar.

A produção das fotografias, inicialmente, foi uma possibilidade de ampliar o diálogo com as crianças e aproximar-me ainda mais do grupo com o qual estava a pesquisar. A tentativa era a de fortalecer nossa relação. Propus que as crianças registrassem o que

realizavam nos dias em que eu não estava com elas, deixando, para isso, com o grupo, uma câmera fotográfica.

Como afirmando anteriormente, conversei com a professora antes de levar o equipamento, para ver o que ela achava e se era possível que as crianças fizessem as fotografias sem que eu estive no CEMEI. Além de gostar da ideia, ela compartilhou que acreditava que as crianças gostariam de fotografar. Depois dessa conversa, em um de nossos encontros, apresentei a proposta à turma. Conversamos sobre as possibilidades de uso e acordamos que poderiam usar a câmera sempre que desejassem, desde que fossem autorizados<sup>39</sup> para usá-la naquele momento. O grupo entusiasmado gostou da ideia e, ao verem a câmera, dispararam:

— É preciso tomar cuidado, porque, se cair no chão, quebra!  
Interessados e desejosos para usar o equipamento, perguntaram:  
— Como tira a foto? Que botão aperta?

Mostrei como funcionava. Minha orientação quanto ao uso foi apenas essa, não criamos roteiro ou determinamos o que deveria/poderia ser fotografado. Depois de conversar sobre o funcionamento da câmera, combinei com o grupo que, no nosso encontro seguinte, iríamos ver as fotos e conversar sobre elas.

Destaco que a ideia nunca foi a de analisar e/ou interpretar as fotografias, pois entendia que guardam em si a criatividade, a estética do olhar infantil, uma vez que, mesmo não dispendo de técnicas de fotografia, as produções das crianças são composições com diferentes recortes, enfoques, ângulos que me fizeram entender que não apenas apertavam o botão para fazer a foto. Ao ver as fotografias, entendi que se preocupavam com o que estavam a fotografar.

Além de me surpreender com a poesia e a beleza das imagens produzidas, elas foram uma possibilidade encontrada para me aproximar do que vivenciavam no dia a dia no CEMEI e da Escola, sendo produções que me ajudaram a pensar sobre os modos como se relacionam com o cotidiano escolar e com as narrativas sobre o trabalho pedagógico com elas desenvolvido. As imagens compõem a tese, algumas vezes como epígrafes, anunciando-se como um texto que, desprovido de pretextos, inaugura um pensar e também são fios de algumas reflexões construídas a partir delas e com elas.

---

<sup>39</sup> Em respeito à dinâmica do trabalho da professora, entendi que a autorização para o uso precisaria ser feita por ela, já que eu não estaria com as crianças e porque fotografar poderia “desestruturar” alguma proposta e/ou encaminhamento feito por ela.

As imagens epígrafes (LEITE; LEITE, 2014) são compreendidas como a possibilidade de fazermos leituras inaugurais e as relacionarmos com outras leituras feitas a partir delas e com elas. Foram escolhidas para iniciar a escrita e possibilitar que o leitor faça suas leituras que podem, de algum modo, se aproximar ou não das leituras feitas por mim para fazer tal escolha ou composição.

São imagens/textos eleitos para ser o ponto de partida, como convite à experiência infantil, de compreendê-las em sua intensidade, não buscando interpretá-las ou mesmo construir análises, por isso, estão abertas a leituras outras e à produção de novas imagens. São trazidas como pretextos para um novo pensar ou quem sabe um pensar de novo, como muitas vezes nos faz a infância, quando nos deixamos ser por ela tocada.

Aprendi que “pesquisar com crianças e imagens é não ter um caminho dado, um caminho a priori, mas é se colocar em um caminho porvir, um caminho que ainda não e quem sabe, que nunca será” (LEITE E LEITE, 2014, p. 84). É o exercício de se abrir ao outro e compor o trabalho na relação com o discurso infantil, reconhecendo a importância das produções feitas pelas crianças e destacando o quanto podemos aprender com elas.

As fotografias podem ser consideradas como textos imagéticos, que nos possibilitam pensar sobre as relações que as crianças estabelecem com os adultos, com os espaços e entre elas, além de carregarem histórias, mexerem com a memória e serem recheadas de significados (GOBBI, 2008). Dialogar com as imagens produzidas pelas crianças foi um exercício infantil de buscar surpreender-me ao encontrar os pequenos detalhes, o desimportante e insignificante, reconhecendo, nessas ausências, toda a potência que as fotografias carregam.

De acordo com Gobbi (2011), as fotografias são produções que podem contribuir com a produção de conhecimento, pois trazem marcas de representações sociais e são frutos das relações socioculturais. A autora propõe que as imagens sejam colocadas em debate, “discutindo sua forma e conteúdo, considerando sua polissemia” (GOBBI, 2011, p.136). Ancorada nessa compreensão, ao longo da pesquisa, fui tentando compreender os múltiplos sentidos e significações que compunham as fotografias.

O exercício de aprender com as crianças e suas imagens tem sido a possibilidade de deixar-me tocar pelo outro, abrir-me ao encontro com o mundo desconhecido, desafiar-me a dialogar com ele e seguir aprendendo sempre, o que tem sido possível pela “experiência infante” que vem nos (pesquisadora e pesquisa) constituindo, compreendendo o ser infante

como a possibilidade de entrar no mundo da cultura, da linguagem e, nesse processo, tornar-se outro.

Segui a caminhada reconhecendo que “infante é aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo” (KOHAN, 2005, p.246). Descobri-me uma pesquisadora infantil a produzir uma pesquisa infantil, pois compreendi, ao longo da caminhada, o quanto ainda há que se aprender e como hoje sou outra. Meu modo de olhar a infância e as crianças transformou-se, tornei-me outra ao me encontrar com os “detetives” da pesquisa, com suas professoras, com o cotidiano das escolas com as quais partilhei o pesquisar. Carrego acontecimentos que me atravessaram, marcaram e que me possibilitaram viver a infância da pesquisa.

Sendo uma pesquisa infantil, tornamo-nos, eu e a pesquisa, infantes, para entrar, conduzidas ou em diálogo com as imagens infantis, na cultura infantil, aprender com ela e também tornar-se. Um mergulhar com os sentidos abertos aos encontros e aprendizagens oportunizadas pela relação constituída com as crianças possibilitando-nos viver a infância como “a afirmação do ainda-previsto, não-nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir” (KOHAN, 2005, p.252). E seguimos aprendendo a viver a experiência, a possibilitar que o diálogo e nossa relação fossem indicando os caminhos a seguir.

Ao longo da caminhada da pesquisa, muitas foram as aprendizagens, especialmente em relação ao modo como as crianças veem o mundo e pensam sobre ele. Abrir-me para pesquisar com elas possibilitou pensar sobre o que antes não havia pensado, ou mesmo a fazer escolhas que não imaginava fazer. Inicialmente, as fotografias seriam apenas o registro do dia-a-dia e usadas para me ajudar a compreender o cotidiano, mas a produção de imagens pela turma me possibilitou ampliar o campo de visão e, de fato, não saber que caminho seguir, afinal, as produções traziam bem mais do que simples registros. Ao explorarem diferentes ângulos e formas de ver, as crianças convidaram-me a pensar as fotografias de outra forma e também o mundo da escola.

Como a pesquisa acontecia com o cotidiano escolar, marcado por imprevisibilidades e incertezas, dimensões que foram experimentadas no início e ao longo de todo o trabalho, depois de deixar a câmera com o grupo, chego ao CEMEI, na semana seguinte, carregada com as parafernalias (computador, cabos, *pen drive*...), para que pudesse cumprir o acordo que fizera com o grupo, já que havíamos combinado de conversar sobre os registros fotográficos.

No entanto, deparo-me com a ausência da professora naquela manhã e com a inexistência de uma fotografia sequer. Pareceu-me que o equipamento ficara guardado no armário e as crianças/professora esqueceram-se de usá-lo.

Vivenciar esse desafio, ao iniciar o trabalho em parceria com o CEMEI, foi a possibilidade de aprender com as imprevisibilidades do cotidiano escolar e refletir sobre o quanto desafiador pode ser mergulhar no cotidiano de uma escola. Muitas foram as vezes em que ia preparada para desenvolver alguma proposta ou sugerir algum desdobramento do trabalho e era surpreendida pela ausência da professora ou por mudanças na rotina da instituição. Naquela ocasião, confesso que me frustrei. Mas, fiquei aguardando o próximo encontro com a expectativa de que nosso “combinado” fosse lembrado. Afinal, todas haviam aceitado partilhar da investigação comigo. Diante dessa situação, aprendo, com Garcia (2003a, p. 206), que, na pesquisa com o cotidiano,

Não carregamos mais conosco os passos a serem dados para desenvolver uma pesquisa, mas simplesmente nos abrimos para acompanhar o que aponta ou sugere a realidade a ser investigada e os sujeitos professoras e alun@s que com nós, estão envolvid@s no processo de pesquisa. Pesquisamos com o cotidiano, aprendemos com o cotidiano. E continuamos a trilhar o fascinante processo de encontro e desencontro de parcerias.

Como afirma a autora, ao pesquisar com o cotidiano, lidamos com o imprevisível. Trata-se de um movimento que nos possibilita pensar nos encontros e desencontros que a pesquisa nos permite ter ao longo do caminhar investigativo. Com esse desencontro, foi possível compreender, mais uma vez, que era preciso produzir uma proposta de trabalho com as crianças e possibilitar que compreendessem seu papel e a importância de suas contribuições.

Ao retornar na semana seguinte, as crianças, ao me receberem, já avisaram que tinham conseguido lembrar o combinado. Assim que pude, perguntei à professora se elas haviam feito alguma fotografia. Ela iniciou sua fala pedindo desculpas, pois, na semana anterior, havia esquecido a proposta, mas que, ao se lembrar, fizera como combináramos. Os registros foram compartilhados com o grupo, eram fotografias das brincadeiras no parquinho e de uma atividade coletiva da qual participaram.

Inicialmente, a ideia era apenas ter o registro do dia a dia das crianças, especialmente pelo fato de não poder estar com elas todos os dias. No entanto, ao me aproximar dos trabalhos de Leite (2014; 2016) e observar as imagens que estavam sendo produzidas,

compreendi que era preciso lançar mão do que as crianças produziam para que, na leitura das narrativas fotográficas, pudesse encontrar-me com seus modos de ver e pensar a educação. Nesse encontro com as imagens, fui atravessada pela infância, a minha e da pesquisa, fomos marcadas pelo acontecimento e pela experiência provocada pelas fotografias feitas pelas crianças.

Nesse sentido, parte dos registros fotográficos produzidos ao longo da pesquisa compõem algumas das reflexões construídas na tese, por isso, não estão relacionadas na lista de imagens, pois constituem o texto. Aparecem, desde registros embaçados que demonstram as mãos trêmulas dos pequenos, assim como as mais nítidas que revelam muito sobre o cotidiano. Além disso, “pensar com as imagens produzidas pelas crianças é usá-las como disparador para pensar a criança, a infância e o que nos toca e o que nos afeta nos mobiliza nesse movimento” (CHISTÉ; LEITE, 2011, p.3). A intenção, ao usar as imagens, é, de fato, deixar que apresentem as narrativas que as compõem.

A tentativa de dialogar com o olhar inscrito nas fotografias, as reflexões construídas com as imagens não é a tradução do que dizem e, sim, a possibilidade de fazermos leituras outras a partir das contribuições dos pequenos fotógrafos. As narrativas presentes nas produções estão articuladas ao texto e também compõem o corpo da tese. As fotografias são compreendidas como textos imagéticos que nos ajudam a pensar sobre os modos como as crianças se relacionam entre si, com os adultos e nos diferentes espaços (GOBBI, 2011, p.138), por isso, são textos que nos dão pistas importantes para pensarmos sobre as crianças e suas infâncias na escola.

Destaco que não é possível identificar a autoria das imagens, visto que o uso do equipamento era compartilhado, impossibilitando a identificação do fotógrafo. Em todos os momentos de uso, a câmera circulava entre as crianças. Nos dias em que eu não estava com elas e mesmo quando as acompanhei, não consegui fazer esse registro. Inicialmente, propus que os autores identificassem suas fotografias, mas a turma ficou confusa e nem mesmo quem produzira a imagem conseguia definir qual delas havia produzido. Por isso, os créditos das imagens são coletivos.

A presença das imagens na pesquisa com o cotidiano vem, ao longo do tempo, atravessando os estudos de Nilda Alves. A autora contribui com o debate defendendo a importância de lançarmos mão de fotografias para que o leitor possa buscar os significados para o que está vendo ou lendo e, a partir da leitura das imagens, possa fazer conexões e

outras leituras (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p.33). Nesse sentido, o uso das imagens, neste trabalho, se aproxima da proposta defendida por Alves (2001). Assim, em alguns momentos, apresento as imagens e busco dialogar com as narrativas ali presentes, tentando produzir uma articulação entre as fotografias e as questões da pesquisa.

Destaco, mais uma vez, que as imagens, por terem se tornado elementos importantes e constituidores da pesquisa, aparecem, ao longo do trabalho, de formas diferentes, são epígrafes, parte do texto, compõem um texto e são indutoras de reflexões. A escolha das fotografias foi feita a partir das minhas leituras e compreensão das possibilidades de articulação dos textos-imagens ao que vinha tecendo na tese. Reafirmo que as leituras são/podem ser múltiplas, ficando a cargo dos leitores criar seus modos de ler e ver as imagens. Assim como Alves (2001), reitero que as imagens podem ter um significado para mim e mostrar outras coisas para quem as vê ao ler a tese.

Nessa caminhada de produção da pesquisa e da tese, fui percebendo que as imagens mostram o “que ali está, o que não está, o que poderia estar, o que seria bom se estivesse, o que veio antes e o que veio depois” (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p.20), compreendendo o quanto potente são as fotografias e o quanto poderia aprender com elas.

As crianças produziram imagens recheadas de significados e sentidos. Por isso, tentei dar o devido espaço para elas, buscando não esvaziá-las de toda a potência estética e ética, marcada por uma beleza singular e subjetiva e pela dimensão criadora que possuem, pois compreendi que, assim como se esmeram para fazer seus desenhos, ao fotografarem, as crianças planejavam e exploravam a cena antes de dar o click. Entrelaçadas às produções infantis, também aparecem fotografias e algumas montagens produzidas por mim, já que, inspirada pela criatividade das crianças, também me permiti criar.

O olhar infantil representado pelas imagens é carregado de uma estética e de uma ética que lhes são próprias e mostram-nos uma forma de ver, de ser e de estar que, para os adultos, pode ser incompreensível. Ao trabalhar com crianças, somos diariamente surpreendidas por produções que trazem destaques e combinações em que não havíamos pensado. Nesse sentido, as fotografias produzidas ao longo da pesquisa foram entendidas como narrativas que as crianças compartilharam, com marcas de suas lógicas e das culturas infantis nas quais estão imersas. Além disso, esbanjam criatividade, são focos diferenciados, modos de fotografar diferentes e produções que têm a autoria e a criação das próprias crianças.

Reconhecendo as potencialidades das imagens e o quanto as fotografias poderiam ajudar na tarefa do pesquisar, não foram poucas as vezes que o desejo de produzir as imagens apareceu cotidianamente. Lembro-me de que, no retorno do recesso de julho de 2017, levei de volta a câmera. Como foram muitas as imagens produzidas no primeiro semestre, foi preciso esvaziar o cartão de memória, para que novas fotos pudessem ser feitas.

O retorno do equipamento aconteceu em um dia em que a professora da turma não estava no CEMEI. Avisei às crianças que o equipamento ficaria de novo sob responsabilidade delas e que se lembrassem sempre de usá-lo. Com as turbulências do cotidiano, acabei me esquecendo, na semana seguinte, de avisar à professora que havia deixado a câmera no armário. Com isso, achei que, mais uma vez, o equipamento poderia ter ficado esquecido. Mas fui surpreendida por uma das crianças que me diz: “Tia, no outro dia, a tia esqueceu de levar a sua câmera para o pátio azul e tirou foto só no celular dela”.

As crianças partilhavam do fazer pesquisa, colocando em discussão o que acontecia quando eu não estava no CEMEI e, posteriormente, na escola, propondo encaminhamentos, soluções para os problemas enfrentados, sentiam-se autorizadas a pensar e fazer a pesquisa. Em suas falas, colocavam em questão o fato de não terem feito os registros, como nas outras atividades que vinham sendo registradas através das centenas de fotografias por elas produzidas. Demonstravam preocupação no cumprimento do que havíamos combinado e da responsabilidade que tinham de produzir as imagens.

Em 2018, o trabalho com as fotografias continuou, mas a professora, de algum modo, preferia que as crianças fizessem as imagens nos dias em que eu estava na escola, talvez, por ser a dinâmica do tempo do/no Ensino Fundamental um pouco diferente da Educação Infantil. Assim, embora a câmera acabasse sendo usada com menor frequência, não havia nada que inibisse o desejo de produzir fotografias. As crianças, sempre que podiam, pediam para fotografar as atividades realizadas pela turma na escola.

Entre uma fala e outra, entre uma fotografia e outra, fui tendo a oportunidade de aprender que:

Pesquisar com crianças e com infância tem se apresentado, (...) como abertura e deslocamento de outros tempos e espaços, gerados no circuito de produção de imagens pelas crianças, nas paisagens vertigens, nas imagens sem legendas prévias, nos blocos de sensações onde disparam afectos. (LEITE, 2016, p. 20)

Fazer pesquisa com as crianças tem sido uma rica oportunidade de aprender mais com elas. As imagens povoadas de múltiplos sentidos que possibilitam pensar sobre a infância, educação, suas lógicas e mais sobre a cultura infantil, fazendo-me compreender que um deslocamento era necessário. A partir das leituras das narrativas impressas nas imagens, aprendia o quanto é preciso olhar a escola e o cotidiano escolar de diferentes ângulos. Devo tal aprendizagem às crianças com as quais partilhei a pesquisa, que, na experiência de produzir imagens, seguiam, sem cerimônia, experimentando diferentes formas de fotografar.

O modo de olhar relaciona-se com o que é possível ver, “todo ponto de vista é a vista de um ponto”, já dizia Leonardo Boff: ver a pequena deitada (foto ao lado) para captar o céu de outro ângulo reafirmou a importância de compreender as imagens produzidas pelas crianças (como criação, produção, imaginação) e, mais do que isso, me ensinou que, às vezes, é preciso deslocar-se, olhar de outro ponto. Munida dessa aprendizagem, segui a caminhada da pesquisa, olhando-a de um modo diferente, deixando-me aprender ainda mais com as crianças e também com suas imagens. As crianças mostraram-me que, mesmo sem serem fotógrafos profissionais, esmeravam-se para produzir suas fotografias. Apesar de não dominarem técnicas de fotografia, retrataram o “instante decisivo” que, segundo Cartier Bresson, um renomado fotógrafo do cotidiano, representa o momento que a imagem se compõe e torna-se portadora de uma linguagem, não carrega apenas a beleza, mas um diálogo tecido entre o fotógrafo e a cena.

Mesmo sem recorrer às técnicas de enquadramento, luz, ângulos, as crianças exploravam o equipamento e produziam as imagens tal como um fotógrafo que pode captar objetos, detalhes, simplesmente ao mover a cabeça. Pode alterar a perspectiva ao dobrar os joelhos. Ao aproximar ou afastar a câmara do objeto, “o fotógrafo pode desenhar um detalhe” e “compõe a foto praticamente na mesma duração de tempo que leva para apertar o disparador, na velocidade de um ato reflexo” (CARTIER-BRESSON, 1952).

Ao me aproximar dos escritos e fotografias feitas por Bresson, compreendi o quanto as crianças experimentaram o lugar do fotógrafo, com cortes e ângulos diferenciados,



Acervo da Pesquisa  
Autoria: Pesquisadora(2018)

explorando os movimentos corporais para produzir imagens diferentes e carregadas de sentidos e significados. Registrando em suas imagens experimentações e criações que não desprenderam de teorias ou técnicas, guardando a experiência no sentido agambeniando, do andar tateante, elas seguiam experimentando modos de captar, compor e criar as fotografias.



**Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)**



**Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma 101(2018)**

Fomos, ao longo desses anos de pesquisa, colecionando muitas fotografias, frutos dos muitos exercícios criativos. Nesse movimento de produção de imagens, fui compreendendo o que o fotógrafo-artista dizia a Manoel de Barros que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança, nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (BARROS, 2015, p.152), ao me encontrar como as imagens produzidas pelas crianças e me encher de encantamento.

Foi imersa nesse mar de encantamentos, na caminhada de escrita da tese e ao compartilhar com o grupo de orientação coletiva o acervo de imagens produzidas ao longo da pesquisa, que alguém sugere: “Diante de tantas fotografias, por que você não faz um capítulo

só de imagens?!” Ideia maravilhosa, afinal, colecionamos centenas de fotos e na tese não conseguiria usar todas<sup>40</sup>.

Mergulhada no encantamento produzido pelas fotografias feitas pelas crianças e compartilhando esse sentimento com o grupo de pesquisa, o desafio de compor um texto com as imagens produzidas ao longo da pesquisa foi aceito. Como não poderia fazer isso sozinha, pois o trabalho vem se produzindo com as crianças e pelo compromisso assumido com elas não poderia deixar de incluí-las na produção da tese, senti-me desafiada a voltar à escola. Foi preciso, então, pensar modos e maneiras de possibilitar essa composição e de como ter novos encontros com a turma.

Retorno o contato com a Escola Sidnei, temendo encontrar impedimentos e ou dificuldades, já que, em dezembro de 2018, fizéramos uma atividade de encerramento da pesquisa, havia me despedido das crianças, sabia que a professora Patrícia não continuaria com a turma e não sabia se poderia retomar o trabalho com as crianças. Novamente, sou tomada pelo medo e insegurança de não saber o que enfrentaria e, mais uma vez, aprendo que era preciso abrir-me e deixar que o caminho se constituísse no caminhar.

Feito o contato, tenho a primeira surpresa, a diretora autoriza meu retorno, mas sinaliza que, neste ano de 2019, há duas turmas de segundo ano, por isso, algumas crianças que eram do turno da tarde estão estudando no turno da manhã. Encontro novos desafios: ter que me organizar para ficar os dois turnos na escola e, ainda, firmar parceria não apenas com uma professora, mas duas. Além disso, lidar com a incerteza de saber se as crianças ainda desejavam participar e se aceitariam fazer o texto com as fotografias.

O reencontro com as crianças foi, ao mesmo tempo, mágico, mas recheado de insegurança, pois tinha receio de saber se lembrariam de mim e se, de fato, a pesquisa tinha deixado marcas ou lembranças no grupo. Num primeiro momento desconfiei, quando um dos meninos passou por mim e pareceu nem me conhecer. Mas, ao ouvir um: “Tia Bruna, você voltou?” “Vai ficar com a gente de novo?” Ver todas as crianças que fizeram parte da pesquisa na porta, pedindo para que eu fosse até eles e fazendo mil perguntas, deixou-me aliviada e emocionada. Elas me fizeram compreender que não apenas eu fora atravessada pelas experiências vividas ao longo desses dois anos, mas elas também.

Em nosso primeiro encontro de 2019, combinei os detalhes com a professora e com as crianças da turma 201, que funciona no turno da manhã, acordando que, na semana seguinte,

---

<sup>40</sup> Infelizmente não foi possível lançar mão das mais de oitocentas fotografias produzidas nesses dois anos.

retornaria para que pudéssemos iniciar o trabalho. O combinado com a turma 202 precisou ficar para o encontro seguinte, pois eles estavam sem professora e nesse dia minha ida foi apenas no horário da manhã.

Como combinado, retorno na semana seguinte e vou organizar o laboratório de informática. O uso foi autorizado pela direção, um novo desafio se instaura, equipamentos completamente desconhecidos, mas, sem medo, ponho-me a desbravá-los. Precisava salvar as fotos nos computadores para que as crianças pudessem fazer a seleção das imagens, mas a memória dos computadores não suportava a quantidade de imagens, mesmo assim tentei.

As crianças chegam à sala dos computadores, eufóricas. Converso com elas sobre nosso trabalho, lembro ao grupo das fotografias que foram feitas por elas ao longo dos anos de pesquisa e as convido a montar “um livro” com as fotos. Para começar, pensamos em como organizaríamos o uso do computador. Elas sugerem que isso seja feito em duplas ou trios, por conta da quantidade de computadores disponíveis e o número maior de crianças.

Organizadas as parcerias, proponho que escolham as imagens que queriam colocar no livro. Ao olharem para as fotos, riam, lembravam os amigos, enquanto escolhiam as fotografias que ficavam e as que poderiam ser descartadas. Em meio à escolha, alguns arquivos foram corrompidos impedindo o trabalho das duplas. Como estratégia, posicionamos as cadeiras em frente a um computador e fomos todos juntos fazendo a seleção das imagens. Desde o momento em que começaram a fazer as escolhas, já tinha percebido que essa seleção não estava sendo fácil para elas, pois não queriam “abrir” mão de quase nenhuma fotografia.

Depois da experiência no turno da manhã, segui para o segundo turno pensando em como poderia desenvolver o trabalho diante das limitações técnicas dos equipamentos. Nesse dia, conhecendo a professora que acabara de assumir a turma, apresentei a proposta que foi por ela aceita. Inicialmente, havia pensado em levar a turma toda para o laboratório, mas como só poderíamos usar dois computadores, por conta da quantidade de *pen drives* com as fotografias, já que não era possível salvá-las na memória das máquinas, entendi que seria um pouco complicado, como havia sido com a turma 201.

Por isso, combinei com o grupo que, nesse primeiro dia, só participariam as crianças que tinham feito parte da pesquisa em 2017 e que, na próxima visita, iríamos todos para o laboratório. Como essa turma ainda não sabia que eu estava de volta, nosso reencontro foi marcado pela alegria e perguntas: “Tia, você trouxe aquele seu caderno? Você vai ficar aqui com a gente? Diz que vai, diz que vai”. Muitos abraços e beijos marcaram nossa tarde,

mesmo que a turma não tenha ficado muito feliz com a impossibilidade de todos participarem da primeira proposta.

Realizar a seleção com menos crianças foi interessante, pois pude acompanhar mais de perto os critérios que elas usavam para selecionar ou descartar uma imagem. Além de ouvir os comentários: “Nossa, olha você aqui, que pequenininho”. “Ih, você tinha dente”. “Quem era da nossa turma na creche?”. Para a seleção das fotografias, guiavam-se pela questão da nitidez, já que diziam que as fotos pouco nítidas e as que tinham alguma interferência dos dedos ou mãos na frente da lente eram feias.

No processo de escolha, eu ouvia muito mais: “Essa fica, essa fica...” do que “essa sai”. Entre as muitas fotografias, poucas foram as descartadas, assim como no grupo da manhã. Diante das falas, comentários e ao perceber que era difícil selecionar as fotografias, talvez pela importância e encantamento que produziam nas crianças, entendi que não era preciso que fizéssemos a separação prévia das imagens, que a produção do texto e a escolha das fotografias poderiam acontecer concomitantemente.

Nesse movimento, propus, no encontro seguinte, que, no arquivo das fotos tiradas em 2017, as crianças escolhessem aquelas que desejavam para compor a página do livro de imagens que estávamos a produzir. Cabe ressaltar que apenas separei as imagens pelo ano em que foram produzidas. Sugeri, então, que fizessem a escolha e a montagem, contudo, diante das dificuldades de manejo do equipamento, entendi que era preciso trabalhar em pequenos grupos, para que eu pudesse orientá-los com mais calma.

Foi emocionante ver o quanto se empenhavam e como algumas duplas se desafiaram, ao criarem suas montagens sozinhas. Cabe ressaltar que algumas imagens se repetem, pois todos os grupos estavam trabalhando com o mesmo arquivo de fotos. A princípio, pensei em dividi-lo em outras pastas e distribuí-las aleatoriamente, mas entendi que talvez não fosse o melhor caminho. Deixei, então, todas as fotografias à disposição das crianças, por compreender que as repetições têm múltiplos sentidos e poderiam fazer pensar sobre os motivos para a repetição das imagens nas composições feitas pelas duplas.

Destaco ainda que além da escolha das imagens as crianças foram autoras no processo de montagem das páginas, definindo a quantidade de fotografias que colocariam e o tamanho das imagens. Algumas duplas fizeram as edições de forma autônoma, optando por posicioná-las na diagonal, aumentar, diminuir ou sobrepor as fotografias. Esse foi um exercício de criação experimentado pelo grupo, na qual minha intervenção resumiu-se a orientação e ajuda

no manejo do computador. Infelizmente, não conseguimos conversar sobre as composições e/ou debater sobre as escolhas feitas, mais uma vez fomos atravessados pelo tempo *chrónos* e a necessidade de terminar a escrita da tese impossibilitou outros desdobramentos.

Contudo, essa experiência foi muito especial, pois pude lidar com os imprevistos e entender que a pesquisa, as ações e desdobramentos são um eterno (re)pensar. Lembro que iniciei propondo que o grupo fizesse a seleção das fotos para que pudéssemos construir a partir das selecionadas, diante da compreensão que era difícil para elas selecionar, não por incapacidade, mas pelo encantamento que as imagens causavam. Mudo de metodologia e passo a propor que façam a escolha e a montagem simultaneamente. Embora isso lhes tenha agradado, manusear os equipamentos, diminuir ou aumentar as fotos, segurar o mouse dificultaram o trabalho e fizeram-me entender que era preciso mudar o modo de fazer. Assim, experimentamos a produção feita em pequenos grupos.

Em meio a esse turbilhão de sentimentos e acontecimentos, as crianças foram compondo o texto: **“Essa fica, essa sai”**: **minúcias do cotidiano escolar... entre imagens e composições infantis**, que traz um pouco da nossa trajetória na pesquisa e como elas vivenciam a escola. Elas escolheram as fotos fazendo a seleção com critérios próprios, respeitando a liberdade de criação, não fiquei indagando o porquê das escolhas. Apenas ouvia atentamente os comentários e o que diziam sobre as fotos. As montagens foram feitas por elas, apenas com minha ajuda técnica.

Além do encantamento ao comporem suas montagens e ao reverem as fotografias que produziram, as crianças externavam o misto de sentimentos que vivenciaram durante essa produção. Sentiam alegria ao ver as brincadeiras, demonstravam saudade do CEMEI e dos amigos que não foram estudar no Sidnei e daqueles que, naquele momento, estavam em outra turma. Até a ideia de um reencontro foi sugerida por uma das meninas do grupo da tarde que, em vários de nossos encontros, propunha: “Por que você não manda uma carta para a outra turma para a gente se encontrar? E continua: “Poxa! Eu queria muito... sinto saudade das minhas amigas”.

Diante das emoções que as imagens produzem em mim e produziram nas crianças ao revê-las, sigo reconhecendo a imagem e suas significações, apesar de vivemos um tempo no qual as imagens parecem imperar, pois são milhares de registros que acumulamos em cartões de memórias, *pen drives*, computadores, mas sem que sejamos por elas atravessados. Inclusive, Agambem (2012), ao discutir a pobreza da experiência, nos faz refletir quantas

experiências deixamos de ter quando, ao visitarmos uma exposição em um museu ou fazermos uma viagem, preocupamo-nos mais em registrar as obras e/ou lugares e deixamos de experimentar com a devida intensidade esse tempo de apreciação, de passeio.

Diferente dessa perspectiva da produção em massa das fotografias, que ficam esquecidas ou às vezes se perdem em uma pane nos equipamentos, ao acompanhar a produção fotográfica das crianças, compreendi esse movimento como uma experiência por elas vivida, pois eram momentos únicos e vividos de forma singular. Além de pensar sobre o fotografar como um experimentar, retomando a ideia de experiência de Larrosa (2002), como o que nos acontece, nos atravessa, foi preciso parar para pensar o que carrega uma imagem, que sentidos atravessam essas produções.

Aproximando-me das reflexões de Gallo (2016), propostas como notas a partir da pergunta: o que pode uma imagem?, coloquei-me a pensar o que podem imagens infantis. Nessa experiência de pesquisa com as crianças e as fotografias por elas produzidas, foi preciso desconstruir a ideia da imagem como mera representação ou como instrumento que apenas informa. Como afirmei anteriormente, entrei nessa caminhada propondo que as crianças fotografassem o seu cotidiano como possibilidade de representá-lo e me informar sobre o que nele acontecia.

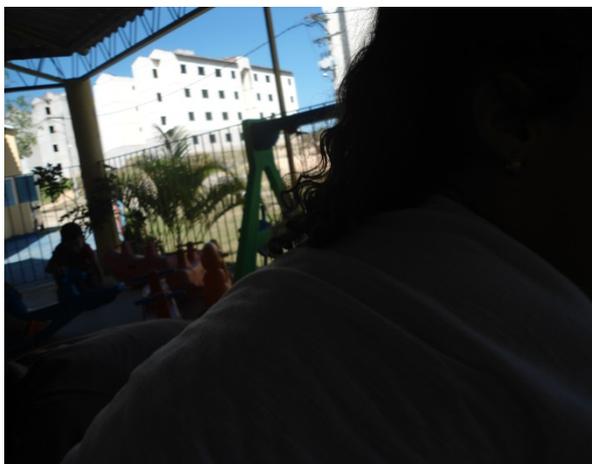
Diferente disso, passei a compreender as imagens como pensamento, produções que fogem às amarras de mera representação e são concebidas como criação (de quem faz a imagem e de quem a lê). São imagens que se entrelaçam às sensações que produzem e possibilitam o pensamento. No caso das produções das crianças, muitas inauguram o pensar, constituindo como a imagem-sensação (GALLO, 2016), que, diferente de apenas representar, o que pode engessar o olhar, mobilizam, por sua vez, o pensar e muitas vezes o (re)pensar.

Dialogando com as sensações provocadas por uma imagem, Barthes (2017, p. 24-25) define a fotografia como uma aventura, pois afirma que, ao olhar uma foto, conseguia animar-se. Aproximo-me dessa compreensão, visto que, ao ver as fotografias produzidas pelas crianças, não foram poucas as vezes que saí do lugar ou mudei o ponto de vista. As movimentações e os sentimentos provocados pela fotografia são os elementos que o fazem defendê-las como uma aventura. Para o autor, as imagens têm o poder de desorganizar as pessoas e fazê-las pensar. Assim, caso deixem de cumprir tal tarefa, perdem sua importância.

Para Barthes (2009), a busca por uma fotografia perfeita esvazia toda a potência de encantamento que uma imagem pode causar. Denuncia que fotografias produzidas para um

determinado fim ou em torno de uma temática construída pelo fotógrafo acabam não nos permitindo sentir as imagens, porque, segundo o autor, essas não perturbam, nem desorientam quem as vê. Contudo, as fotografias produzidas ao longo da pesquisa foram possibilitando essas sensações e que pensássemos sobre as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir do olhar infantil que compõe as fotos.

Na caminhada e ao me desdobrar sobre as imagens produzidas pelas crianças, entendia que ainda sabia pouco sobre elas (as fotografias e as crianças) e que, juntando-me a elas, poderia compreender melhor o que ali estávamos vivendo e aprender um pouco mais sobre suas infâncias, seus modos de viver a escola e ver o mundo. Seguimos como o poeta Manoel de Barros, cheias de imagens e poesias, pois, quando faltaram as palavras, produzimos imagens e, ao produzi-las, nasceu também a poesia.



Acervo da Pesquisa  
Autoria: Turma101(2018)

Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

## O CENTRO MUNICIPAL IRANI ROSA DA SILVA E A ESCOLA MUNICIPAL SIDNEI DA SILVA: PELOS OLHOS DAS CRIANÇAS E DA PESQUISADORA



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.  
A gente só descobre isso depois de grande.  
A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido  
pela intimidade que temos com as coisas.  
*Manuel de Barros*

O “mar de histórias” que constitui esta pesquisa guarda algumas intimidades que tornam possível que pequenas coisas sejam grandes, pelo encantamento que nos causam e pela familiaridade que com elas construímos. Este trabalho traz as marcas das muitas minúcias que compõem o cotidiano escolar, que, para alguns, poderiam até não ser importantes, mas, para nós, guardam tamanha importância e dão vida a uma pesquisa que foi sendo produzido de forma partilhada. Essa informação apareceu outras vezes ao longo do trabalho, mas entendo ser preciso repeti-la sempre, pois uma das imagens que produzo e vejo, quando penso a pesquisa e escrevo a tese, é a de muitas mãos e fios bem emaranhados que se atravessam, se entrelaçam e dão vida a este trabalho que entendo ser uma produção coletiva.

Tendo o município de Itaboraí como cenário marcado pelos afetos e carinhos guardados por esse lugar, esta “pesquisa infantil” foi ganhando vida nas relações tecidas no cotidiano de duas instituições que fazem parte da rede municipal de educação. Duas unidades

que são vizinhas e que aceitaram o desafio de fazer a pesquisa, não apenas autorizando meu mergulho no cotidiano, mas mergulhando junto comigo nessa aventura do pesquisar. Afinal, estávamos em pesquisa e, mesmo que esse não fosse um trabalho de intervenção direta, o envolvimento das crianças, professoras e demais profissionais fizeram-me, ao longo da caminhada, entender que a pesquisa, desde o início, deixara de ser apenas minha, para se tornar nossa.

O trabalho foi se tecendo em parceria com os sujeitos do Centro Municipal de Educação Infantil Irani Rosa da Silva e da Escola Municipal Sidnei da Silva. As duas unidades foram cenário de muitos encontros, achados e pistas que agora compõem a tese.

Como mostra a imagem ao lado, o CEMEI e a escola ocupam o mesmo terreno, no entanto, em volta da escola foi construído um muro. Antes de conhecer “o Sidnei”, como é conhecida a escola, achava aquele muro muito alto, talvez porque compartilhava com as crianças a curiosidade de descobrir o que acontecia do outro lado. Não foram poucas as vezes que, ao acompanhá-las em atividades na área externa, via aqueles olhinhos procurando uma brecha que possibilitasse ver o que ou quem estava atrás do muro.



Figura 10: Registro aéreo do CEMEI e da Escola  
Fonte: <https://earth.google.com>

Compreendo tanto o CEMEI quanto a escola como texto e contexto (TAVARES, 2003), afinal, os espaços nos possibilitam muitas leituras e constituem contextos atravessados por experiências e modos de uso que vão dando vida a esse lugar. Ao me aproximar do cotidiano dessas instituições, buscava compreendê-los em seus movimentos, modos de constituição, como as crianças se relacionavam com ele e como o trabalho pedagógico ia se desenhando.

O mergulho nesses espaços/tempos foi com os sentidos aflorados, pois “há informações que dependem do sentido da visão, outras pertencem à esfera olfativa, outras às esferas gustativas, auditivas e/ou tácteis” (TAVARES, 2003, p.46). A tentativa era atentar para as relações que as crianças e suas professoras constroem com o espaço escolar, por isso,

precisava estar atenta, tentando fazer leituras e compreender as relações/usos produzidos nesses espaços.

Apostando na dimensão coletiva do trabalho, convidei as crianças para me ajudar a apresentar o CEMEI e a escola. Para isso, fizeram fotografias de alguns dos espaços para compor a apresentação das instituições. As imagens mostram, na maioria das vezes, os lugares vazios. Conquanto não tenha sido uma opção pensada *a priori*, por conta do horário em que foi realizada a proposta, acabamos registrando os espaços sem atividades, pois as demais crianças e professoras estavam nas salas de aula. Mas, em outros momentos do texto da tese, será possível ver/ler esses espaços e os usos que as crianças e professoras fazem deles. Além disso, convido aos leitores que, a partir da leitura das fotografias, possam criar imagens dos espaços praticados e pensar como eles estão sendo usados e ocupados.

Apropriando-me da produção criativa das crianças em suas fotografias, compartilho um pouco do espaço que me acolheu ao longo do ano de 2017. Apresento o Centro Municipal de Educação Infantil Irani Rosa da Silva a partir da articulação do olhar das crianças e do meu.

O CEMEI Irani Rosa da Silva, inaugurado no dia 13 de setembro de 2013, é um dos mais novos da rede municipal de Itaboraí, localizado no distrito de Itambi. Sua construção tinha como objetivo inicial atender às famílias que seriam beneficiadas com os apartamentos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)<sup>41</sup>, no entanto, as obras dos prédios não foram concluídas. Em virtude disso, as crianças que frequentam o CEMEI vêm de diferentes bairros que fazem parte desse distrito.

A unidade escolar fica em uma região do município que foi fortemente afetada pelas obras do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro



Figura 11: Parquinho 1/ Acervo da Pesquisa(2017)



Figura 12: Parquinho 2 /Acervo da Pesquisa(2017)

---

<sup>41</sup> Criado em 2007, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável. Retirado do site: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac> Acesso em: 30 mai. 19

(COMPERJ), que demandou algumas transformações no ecossistema, como desmatamento, retirada da vegetação característica do mangue, aterros e poluição. Tais interferências na natureza desdobraram-se de forma negativa nas atividades econômicas, pois os manguezais, marca da localidade, dos quais muitas famílias tiravam seu sustento, foram afetados pela construção do complexo. Com a diminuição do número de caranguejos, foi preciso buscar novas fontes de renda e/ou outros empregos.

O CEMEI é procurado pelas famílias para matricular seus filhos, especialmente por ser uma das poucas instituições da rede municipal que atende às crianças em horário integral. Em 2017, eram três turmas, sendo uma de G4 (Grupo de 4 anos) e duas de G5 (Grupo de 5 anos). Em relação ao funcionamento, as crianças chegavam às 7 horas da manhã e saíam às 17 horas e 30 minutos. Em 2018, o horário de atendimento das crianças mudou, funcionando de 8 às 16 horas, alteração feita pela Secretaria de Educação a fim de padronizar o horário de funcionamento das unidades escolares com horário integral<sup>42</sup>.

Em relação ao espaço físico, trata-se de um prédio “aconchegante”, com uma organização espacial interessante, pois as dimensões das salas e a disposição espacial dos ambientes são bem diferentes dos demais espaços que abrigam os CEMEIs da rede municipal de Itaboraí, visto que a grande maioria funciona em casas alugadas e adaptadas, algumas com espaços bem reduzidos. O grande diferencial do prédio é o de ter sido construído para ser um espaço de Educação Infantil, diferente dos demais que precisam de adaptações, por serem construções que não foram planejadas para funcionar como uma unidade escolar.

O prédio é composto por três salas de aula de tamanhos variados, todas bem espaçosas. A sala da turma do G5A era a maior. Parece que, no projeto de construção, a ideia seria usá-la como laboratório, pois, no fim da sala, existe uma bancada de mármore e uma pia. Além disso, encontramos uma pequena sala interligada a essa que, em anos anteriores, era usada para as aulas de balé e, no ano da pesquisa, estava funcionando como depósito.



Figura 13: Sala da Turma G5A /Acervo da Pesquisa(2017)

---

<sup>42</sup> Em 2018 foi ampliado o número de unidades escolares com atendimento de tempo integral. Em 2017, eram 2 Unidades (o CEMEI Irani Rosa da Silva e a Escola M. de Tempo Integral Patrícia Acioli), passando, no ano seguinte, para 6, que se tornaram espaço de tempo Integral: o CEMEI Foster Parent’s Plan, a E.M. Maria Cecília Coutinho Barros, o E. Mz. CIEP Odilon Bernardes e a E.M Joaquim Pedro.

Interligando as salas, existe um pátio que é um espaço multiuso, pois abriga estantes de livros e jogos, materiais de secretaria e é usado como lugar de espera, entre uma atividade e outra. É também espaço de brincadeiras e auditório nas atividades que envolvem as crianças e famílias. É cercado por murais, nos quais ficam expostas as produções das turmas.



Figura 14: Pátio interno/ Acervo da Pesquisa(2017)



Figura 15: Mural/ 1 Acervo da Pesquisa(2017)  
A



Figura 16: Mural 2/ Acervo da Pesquisa(2017)

Além das salas de aulas, existe uma sala que funciona como espaço da direção e coordenação e, em alguns momentos, como secretaria. São três banheiros, um para os meninos, outro

Figura 17: Sala da Direção e Coordenação/ Acervo da Pesquisa(2017)



para meninas, ambos com louças sanitárias no tamanho adequado para as crianças, e um para uso das funcionárias. Ao lado do banheiro dos adultos,

existe um pequeno depósito no qual são guardados os materiais de limpeza.

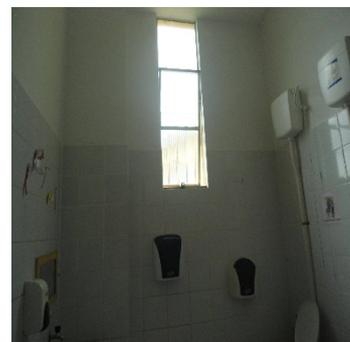


Figura 18: Banheiro Infantil / Acervo da Pesquisa(2017)

Ao lado do pátio central, fica o refeitório, um espaço amplo com três mesas grandes, com bancos na altura das crianças, local onde também fica o bebedouro. Ao fundo, está a cozinha com dimensões que possibilitam uma boa circulação das merendeiras e o manejo dos equipamentos na preparação das refeições.



Figura 19: Cozinha/ Acervo da Pesquisa(2017)



Figura 20: Refeitório/ Acervo da Pesquisa(2017)

No espaço externo, existe uma varanda por onde as crianças são recebidas e entregues às famílias. É onde ficam os brinquedos do parquinho e uma parede de azulejos que é usada pelas turmas para pinturas, funcionando como uma espécie de mural.

Na área externa, foi construído um pátio, por eles apelidado de “Pátio Azul”, por conta da cor do piso. Esse espaço é utilizado para brincadeiras que exploram o corpo e para atividades diversificadas. Próximo a esse espaço, fica um gramado, onde as turmas costumam brincar de bola e/ou outras brincadeiras.



Figura 21: Portão de entrada/ Acervo da Pesquisa(2017)



Figura 22: Pátio Azul/ Acervo da Pesquisa(2017)

Ao longo de 2017, as turmas eram atendidas por duas professoras, uma que atuava no primeiro turno e outra, no turno da tarde. A divisão do trabalho pedagógico entre duas professoras e entre turnos era vista como um grande desafio, pois, por mais que se tentasse articular as propostas, essa era uma difícil tarefa, porque as professoras não conseguiam se

encontrar nos planejamentos, ficando a cargo da coordenadora pedagógica fazer essa aproximação.

A professora Thamirys compartilhava comigo a opinião de que essa divisão fragilizava e dificultava o trabalho, pois o modo como cada uma lidava com o grupo era diferente e conseguiam trocar poucas ideias, reflexões sobre a turma, o trabalho pedagógico e as propostas. Como essa questão também era encarada pela Secretaria de Educação como desafiadora, em 2018, foi feito um processo seletivo interno para que as professoras da rede que desejassem trabalhar nos espaços com horário integral pudessem ampliar sua carga horária para 40 horas<sup>43</sup>, para atender à turma integralmente durante o tempo em que se encontra na unidade escolar.

Além das professoras, compartilhavam o trabalho com as crianças quatro agentes educativos de creche. No entanto, apenas no G4 a professora e a agente dividiam o trabalho com as crianças durante todo o turno. As demais agentes, por conta dos horários e demandas, ajudavam todas as turmas em atividades rotineiras (entrada, saída, banho, sono...). O trabalho pedagógico é articulado por uma coordenadora pedagógica e pela gestora. Trabalhavam também no CEMEI duas merendeiras e um auxiliar de serviços gerais.

A proposta pedagógica do CEMEI vem sendo constituída em diálogo com as orientações propostas pela Secretaria de Educação. No Projeto Político Pedagógico (PPP), um dos princípios destacados como fundamentais é a articulação entre o educar e cuidar, na qual se buscam respeitar os aspectos cognitivo, emocional e social das crianças.

Uma das concepções orientadoras do trabalho com as crianças é o desenvolvimento da autonomia, considerando os desejos e os interesses infantis como norteadores das propostas. Outra dimensão apresentada no PPP como fundamental é a brincadeira, considerando a ludicidade como importante dimensão do/no processo educativo, pois, segundo a equipe de profissionais, seria um elemento do trabalho que auxiliaria na aprendizagem da língua oral, escrita e em matemática.

---

<sup>43</sup> Esta ampliação da carga-horária é feita por meio do pagamento de “dobra”, já que os concursos realizados para o quadro de professores efetivos têm a carga horária de 22horas.

Durante meu mergulho no cotidiano, percebi as aproximações da unidade escolar com as famílias, que demonstravam interesse nas ações e propostas desenvolvidas com as crianças. Pude compartilhar desse envolvimento, quando participei da reunião de responsáveis e pelos relatos da gestora, que via a participação dos responsáveis como ponto forte da instituição. As famílias ajudam e propõem melhorias para promover o bem-estar das crianças e a valorização das profissionais.

O sorriso no rosto das crianças também me ajudava a perceber que elas pareciam gostar de estar ali. Suas expressões corporais demonstravam isso, sem contar que o grupo falava também o quanto gostava do CEMEI, inclusive em uma das conversas tecidas com a turma, uma das meninas diz:



Acervo da Pesquisa  
Autoria: Turma G5A(2017)

- Eu não quero sair dessa escola, só quando eu crescer.
- Aproveitei que ela se aproximou de mim e perguntei:
- Mas, por que você não quer sair daqui?
- Porque tem parque, tem o pátio azul e tem muitas brincadeiras.

(Caderno de campo, outubro de 2017).

Nessa breve conversa, pude perceber que estar no CEMEI me parecia ser importante para algumas delas. Talvez, seja por esse motivo que também acabei sentindo-me parte dele, seja porque sempre fui recebida de forma carinhosa ou pelo fato de as próprias crianças me verem como parceira. Aliás, não apenas as crianças, como as profissionais também, já que sempre que, por alguma razão, não conseguia ir ao CEMEI, quando chegava na semana seguinte, era recebida com: “Bom dia, Bruna! Sentimos sua falta”.

Nessa relação de afetos e intimidade, fui entendendo o espaço escolar como espaço e lugar (TAVARES, 2003) amparada na ideia de Certeau (1999, p.202) que: “o espaço é um lugar praticado”. O lugar, escola, torna-se em espaço, ao ser ocupado e praticado pelos sujeitos. Os modos de uso das crianças e adultos tornam vivo o lugar, tornando-o espaço. Ao me aproximar desses modos de viver o cotidiano escolar, tenho conseguido pensar sobre a maneira como as crianças se relacionam tanto com a Educação Infantil quanto com o Ensino Fundamental e de que modo essas relações interferem no trabalho pedagógico ou são por ele afetadas.

Assim, partindo das práticas, dos usos e experiências vividas ao longo do tempo em que estiveram no CEMEI, as crianças, no primeiro encontro com a Escola Sidnei, na atividade de integração<sup>44</sup> entre as instituições, demonstraram desejo de saber mais sobre esse lugar/espço. Suas curiosidades partiam das relações constituídas no espaço/tempo da Educação Infantil.

Lembro-me de que, nessa proposta, desejavam saber sobre como as crianças se relacionavam na escola, o que a escola possuía, como eram as brincadeiras e como eram as professoras. Chegaram ao encontro com a turma do primeiro ano de 2017 querendo saber: “A escola é boa? A comida é gostosa? As crianças brigam? São amigos? São bagunceiros? São bons? Eles mordem, batem? Tem formiga na escola? Tem brinquedo? Como é a cadeira? Tem computador para as crianças mexerem? Tem televisão?” Com as perguntas na bagagem, no encontro realizado em dezembro, conseguimos respostas para algumas delas e outras só foram possíveis de serem respondidas pelas experiências vividas na chegada à escola e ao primeiro ano.

Assim como convidei as crianças para apresentar o CEMEI, fiz o convite para que também pudessem apresentar o espaço físico da E.M. Sidnei da Silva. Foram, então, produzidas fotografias dos lugares por elas ocupados, ao longo de 2018, e, para alguns, será até o 5º ano do Ensino Fundamental. As imagens produzidas apresentam um pouco da escola que se constituiu parceira da pesquisa, que tornou possível o mergulho no seu cotidiano, acompanhando as crianças na sua chegada e caminhada no primeiro ano do Ensino Fundamental.

As atividades da Escola Municipal Sidnei da Silva iniciaram-se em 2010. À época de



Figura 23: Entrada da Escola/Acervo da pesquisa(2018)

sua inauguração, a unidade atendia a turmas de pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, em 2013, as turmas de Educação Infantil foram transferidas para o CEMEI. Desde então, o Sidnei, atende exclusivamente a turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, assim como o CEMEI, a escola foi construída para atender às famílias que habitariam os prédios do PAC.

<sup>44</sup> Geralmente antes de encerrar o ano letivo as crianças do grupo de 5 anos do CEMEI fazem uma visita à Escola Sidnei para conversar com as crianças do primeiro ano, conhecer a escola e as professoras. Essa é uma tentativa de aproximação entre as instituições e uma atividade para contribuir com o processo de transição das crianças.

Separada por poucos metros do Irani, a escola convive com alguns dos problemas também enfrentados pelo espaço de Educação Infantil. Lidar com as questões socioeconômicas do município e, especialmente, da região onde se situa, as interferências no ambiente que marcaram a saída de muitas famílias em busca de novas oportunidades de emprego. No Projeto Político Pedagógico (PPP), a equipe registra, como desafios a serem enfrentados, a diminuição dos postos de trabalhos e o aumento da violência no local, que têm gerado um processo migratório das famílias, percebido pelo aumento no número de pedidos de transferências e a diminuição de crianças matriculadas.

O trabalho pedagógico, de acordo com o PPP, é constituído por meio de uma prática pedagógica fundamentada na produção significativa de conhecimentos, por meio do diálogo e práticas que incentivem a criação e a liberdade de expressão. As crianças são compreendidas como sujeitos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e o trabalho busca promover o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e sociais, considerando as especificidades das crianças matriculadas na escola.

Em meio às particularidades dos sujeitos atendidos na Escola Sidnei, atreladas às dificuldades sociais e econômicas, a escola está em um processo de reestruturação do trabalho pedagógico. No ano de 2018, um dos desafios foi o de desenvolver o Projeto “Quem canta seus males espanta”, uma tentativa de, partindo das influências musicais das crianças, proporcionar às turmas a construção do conhecimento articulado pela música. Ao longo do mergulho no cotidiano da escola, tenho compreendido que as ações do projeto ainda são



Figura 24: Área Externa com o CEMEI Irani ao fundo/ Acervo da pesquisa(2018)



Figura 25: Pátio de Entrada/ Acervo da pesquisa(2018)

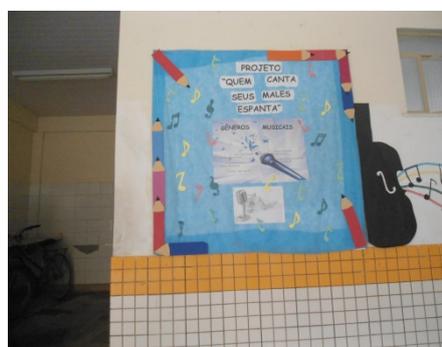


Figura 26: Mural do Projeto anual/ Acervo da pesquisa(2018)

desafiadoras, pois demandam outra organização das propostas. Nesse sentido, ora aparecem com mais destaque, ora parecem terem sido esgotadas.

As angústias em relação ao planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico foram, ao longo do ano, de certa forma, compartilhadas comigo. Algumas vezes a professora Patrícia pedia ajuda para entender o que propõem os Referenciais Curriculares Municipais e ideias de como poderia (re)organizar as propostas para auxiliar as crianças no processo de aprender a ler e escrever, bem como sugestões de como poderia articular sua prática ao trabalho com o projeto da escola.

Em 2018, estavam matriculadas na instituição 180 crianças que eram atendidas em nove turmas, funcionando em dois turnos, o primeiro de 7h às 11h30min e o segundo de 12h30min às 17h. No turno da manhã, funcionavam uma turma de 2º e 3º ano e duas turmas de 5º ano. Já no turno da tarde eram cinco turmas, sendo uma de 1º e 2º ano e duas de 4º ano.

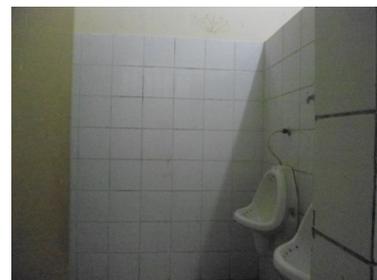
Em relação ao seu espaço físico, a escola tem seis salas de aulas. Possui dois corredores que se interligam por um pequeno pátio coberto. São três banheiros, um para as meninas, outro para os meninos e um para os adultos.



**Figura 27: Corredor para as salas/ Acervo da pesquisa(2018)**



**Figura 28: Banheiro 1/ Acervo da pesquisa(2018)**



**Figura 29: Banheiro 2/ Acervo da pesquisa(2018)**

Possui amplo refeitório e uma cozinha. Existe uma sala para as professoras, um espaço para secretaria, que também comporta outras salas menores que são os espaços da direção e coordenação. Além disso, conta com laboratório de informática e sala de artes.



**Figura 30: Refeitório/ Acervo da pesquisa(2018)**



**Figura 31: Cozinha/ Acervo da pesquisa(2018)**



**Figura 32: Secretaria/ Acervo da pesquisa(2018)**



**Figura 33: Laboratório de Informática/ Acervo da pesquisa(2017)**



**Figura 34: Sala das professoras/ Acervo da pesquisa(2018)**

No entorno do prédio da escola, existe um amplo “pátio” externo. Até o ano de 2017, existia uma horta, mas que, por falta de recursos e materiais, não pôde ser mantida. Na visita que fizemos no fim do ano letivo, esse foi um dos espaços que encantou as crianças do CEMEI e era mostrado pelos alunos do 1º ano com muito cuidado e orgulho.



**Figura 35: Área Externa( esquerda)/ Acervo da pesquisa(2018)**



**Figura 36: Área Externa(direita)/ Acervo da pesquisa(2018)**



**Figura 37: Horta escolar/ Acervo da pesquisa (2017)**

O trabalho pedagógico é articulado por uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Em 2018, eram 9 professoras que atuavam com as turmas. A equipe de apoio é formada por um auxiliar de secretaria, três inspetoras de alunos, duas auxiliares de serviços gerais e duas merendeiras.

Ao longo do trabalho, fui tentando compreender como esses espaços eram vividos pelas crianças e os demais sujeitos que os ocupam. Essa apresentação não traduz a vida e a experiência vivida nesses espaços. Depois de muitas tentativas, entendi que, de fato, não conseguiria (d)escrever a vida nesses lugares/espços com os quais pude tecer a pesquisa. Talvez, porque essas experiências estejam dispersas ao longo da tese e por ser uma tentativa de não explicar o cotidiano, mas vivê-lo junto com os sujeitos da pesquisa.

Assim como as fotografias trazem muitas narrativas, as experiências e os modos de pensar e viver os espaços da escola também nos ajudam a compreender o espaço escolar

como uma construção social, já que o modo como vivemos e ocupamos os lugares transforma-os.

De acordo com Certeau (1999, p. 41), “[...] essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. Nesse sentido, os sujeitos que compõem o cotidiano desses lugares vão alterando-o. Por isso, entendo que, apesar de as escolas e suas rotinas terem muito em comum, as práticas das crianças e dos adultos constituem as singularidades de cada unidade escolar. E, no caso da pesquisa, minha presença também contribuiu para alterações nesse espaço praticado. Afinal, pude perceber, ao longo da caminhada, como as propostas da pesquisa atravessavam o fazer das professoras e crianças, nos dias em que estava com elas ou não.

Assim, o carinho compartilhado no ano de 2017 também pôde ser experimentado em 2018. Na relação que fui constituindo com as instituições, pude encontrar pistas que têm me ajudado a dar “vida e corpo” ao trabalho. Assim como na parceria construída no CEMEI, a caminhada junto à Escola Sidnei possibilitou a produção da pesquisa, parceria que permitiu que eu retornasse em 2019 para realização da proposta de montagem do texto com as fotografias das crianças, possibilitando-me, inclusive, fazer uso dos equipamentos do laboratório de informática.

Com as pequenas amostras de afeto e intimidade que construímos, tive a oportunidade de compreender um pouco mais sobre o que é fazer pesquisa com o cotidiano, pois são essas miudezas que, para muitos, podem ser insignificantes, mas, para nós, trazem muitos sentidos. No caso da pesquisa, só reacendia o compromisso de fazer a investigação com os sujeitos nela envolvidos e, sem dúvida, na necessidade de manter o compromisso de contribuir para com a rede municipal de Itaboraí, na reflexão sobre os sentidos da educação das infâncias e o trabalho pedagógico realizado com as crianças.

## **“ESSA FICA, ESSA SAI”: MINÚCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR... ENTRE IMAGENS E COMPOSIÇÕES INFANTIS.**

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despavbra.  
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.  
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros.  
(...).

Daqui vem que todos os poetas podem humanizar as águas.  
Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas.  
Que os poetas podem pré-coisas, pré-vermes, podem pré-musgos.  
Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos.  
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto.  
*Manoel de Barros*

Dialogando com o poeta, as crianças, que dão vida à pesquisa, dentraram no reino das despavbras e apresentaram composições infantis que vêm carregadas de poesia e afetos, em um texto imagético composto a muitas mãos, no qual minha ação foi apenas na orientação e manejo dos equipamentos para montagem das páginas.

Seguimos sem um roteiro ou orientações prévias para a escolha das imagens. As crianças foram convidadas a selecionar as fotografias, produzidas por elas ao longo da pesquisa, e a montar o texto. Assim o fizeram e, agora, convidam os leitores a fazer suas próprias leituras, deixando que muitos pensamentos povoem a sua imaginação.

São fotografias que não foram produzidas com fim determinado, mas, com suas minúcias e detalhes, compõem a trajetória da pesquisa, experimentada no cotidiano do CEMEI Irani Rosa da Silva e da Escola Municipal Sidnei da Silva. As crianças foram autoras das imagens e dessa composição, experimentando, primeiro, o lugar de fotógrafos e, posteriormente, de autores do “livro de imagens”, apresentando o mundo da escola, assim como os poetas, através das imagens.

Convidamos todos para um exercício criativo, esperando que, a partir da leitura deste texto-imagem, possam ser produzidas outras imagens. Desejamos, eu e as crianças, afetar os leitores e fazê-los mergulhar em um mundo no qual as fotografias e as composições os façam pensar sobre a infância, a escola e sobre tantas outras coisas, para que, assim como os poetas, possamos, juntos, (re)fazer o mundo e nosso modo de vê-lo. Boa leitura!!









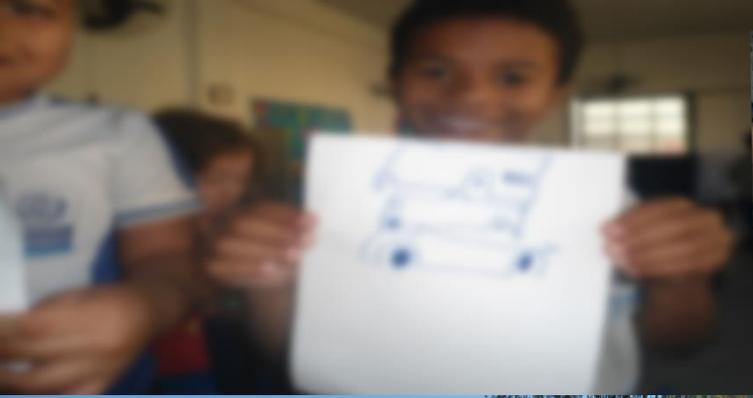






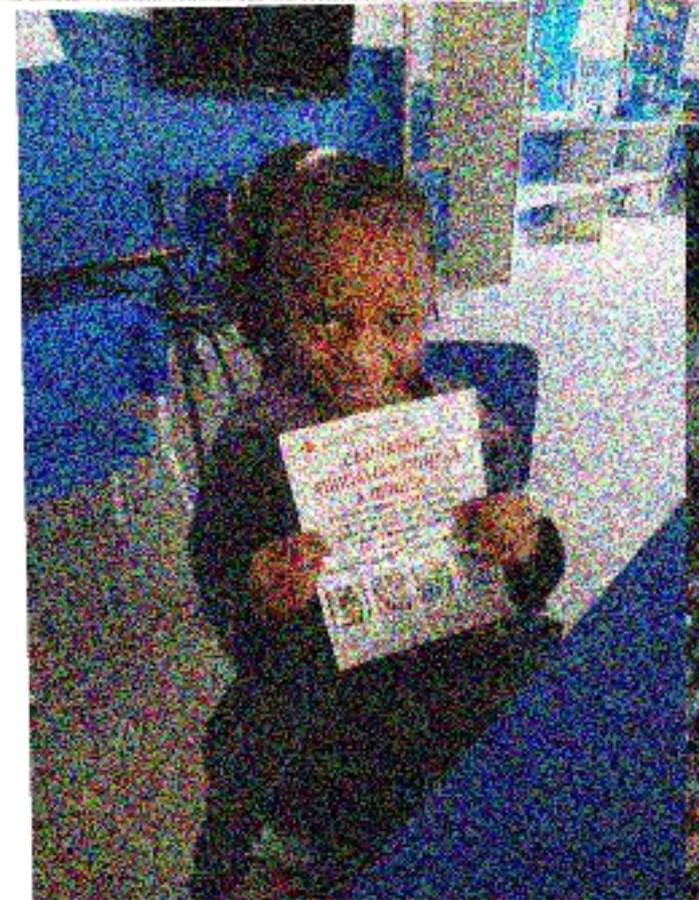




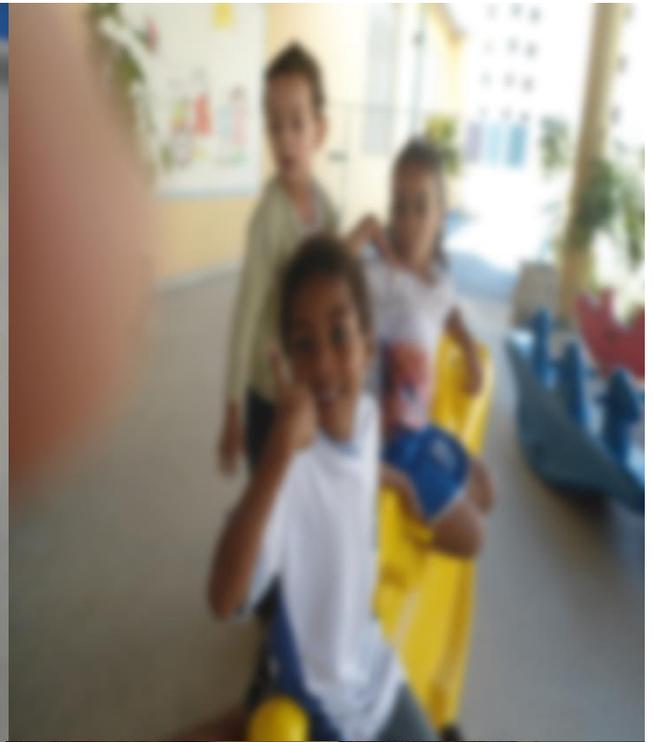


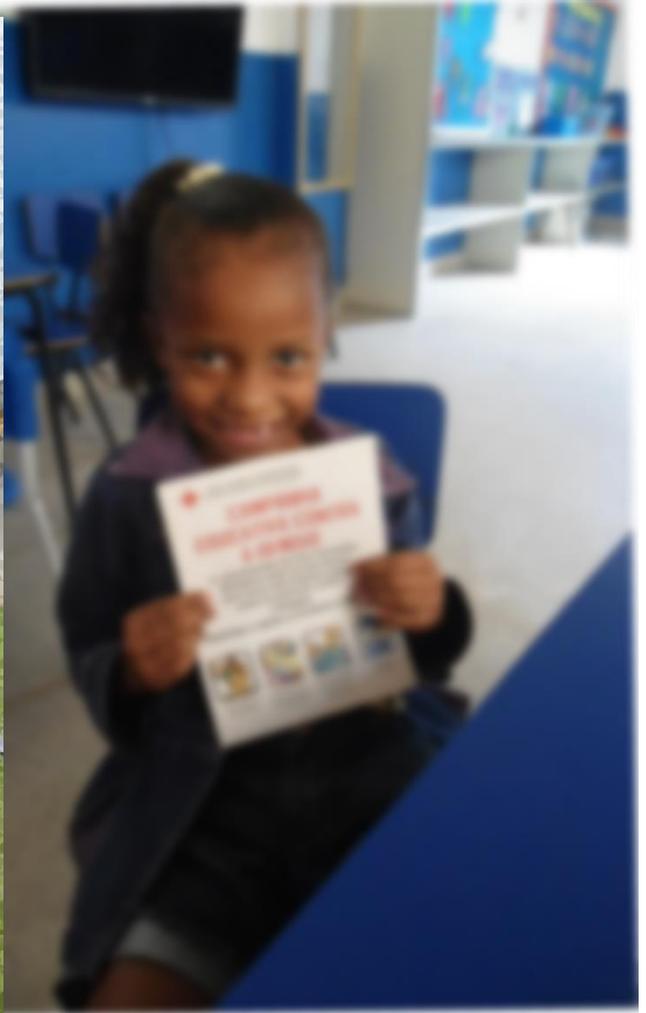










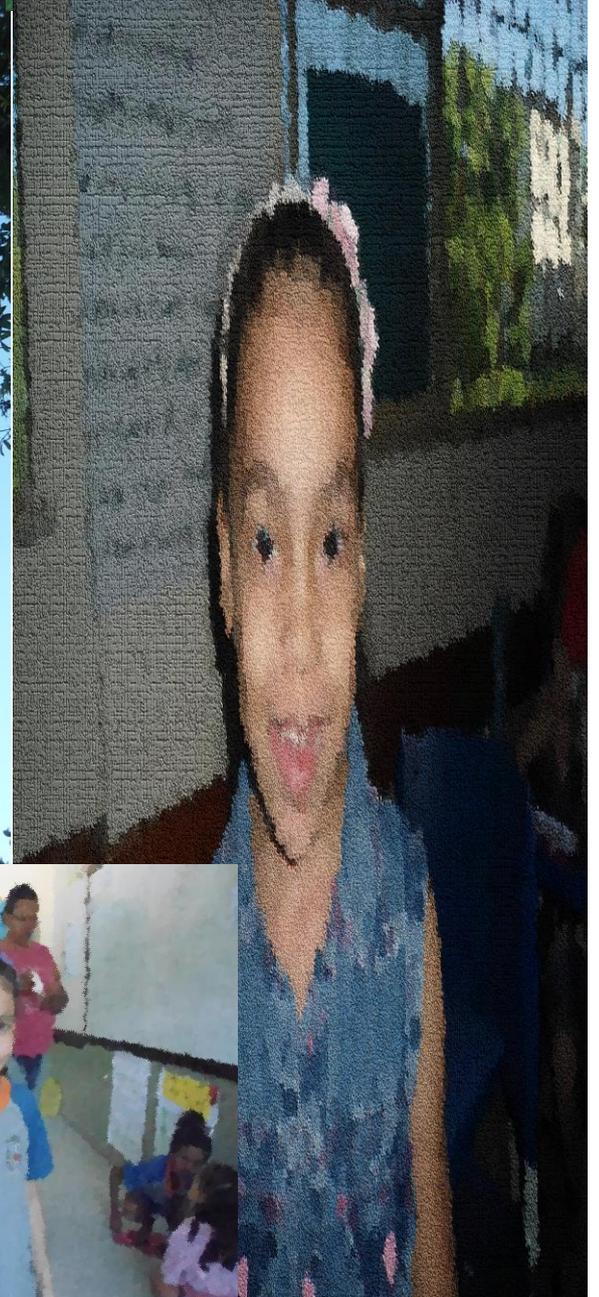




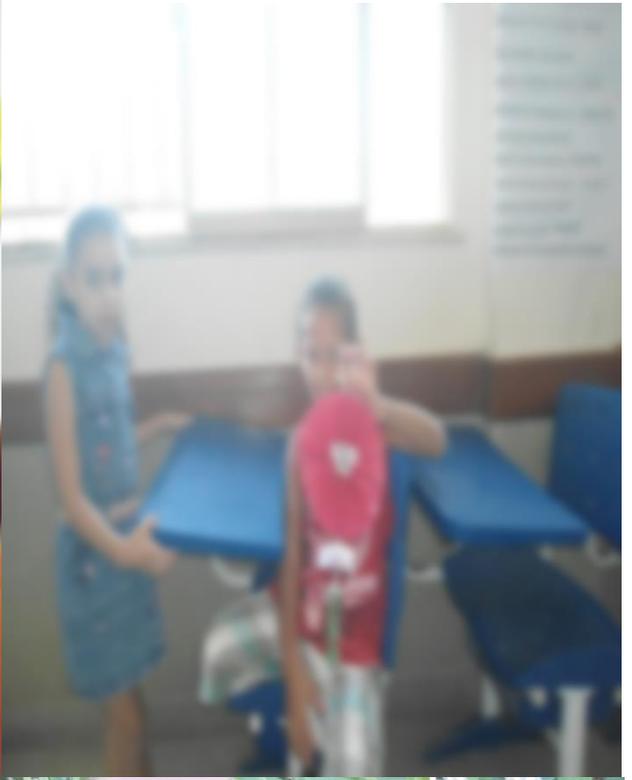




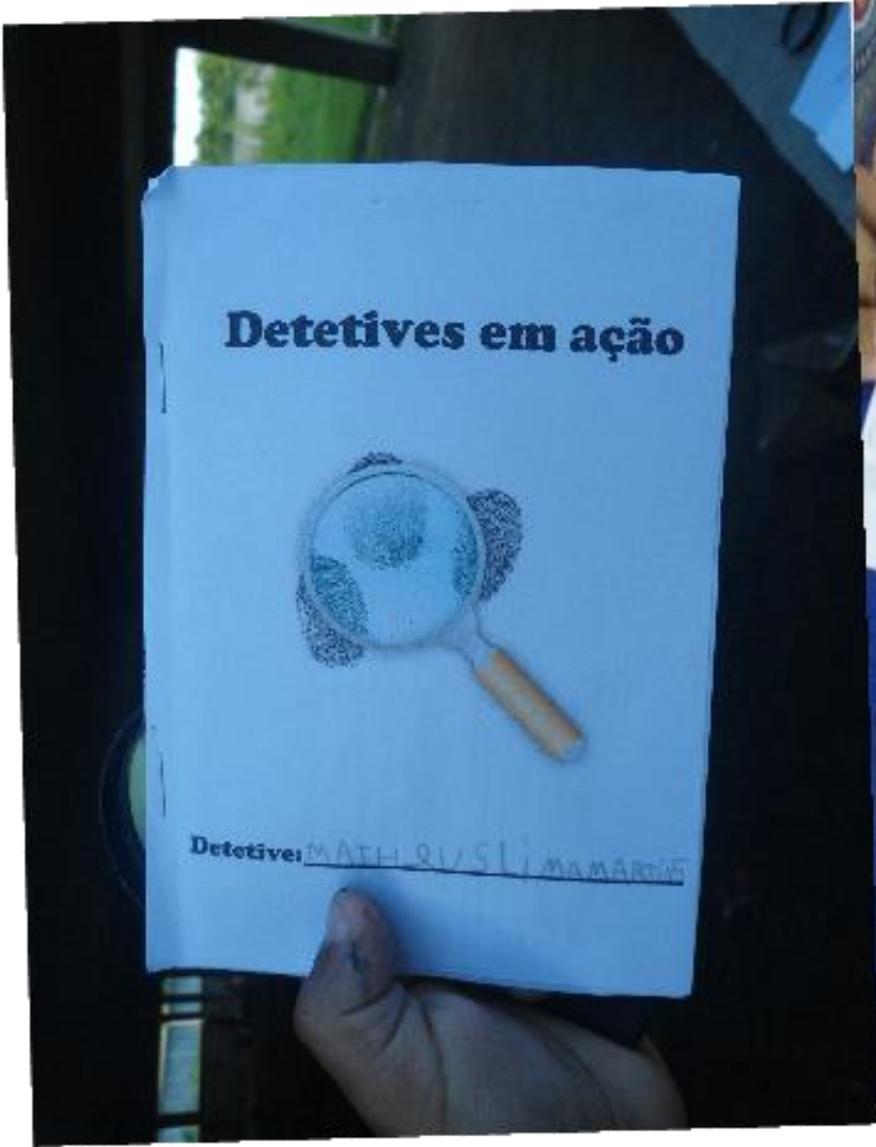




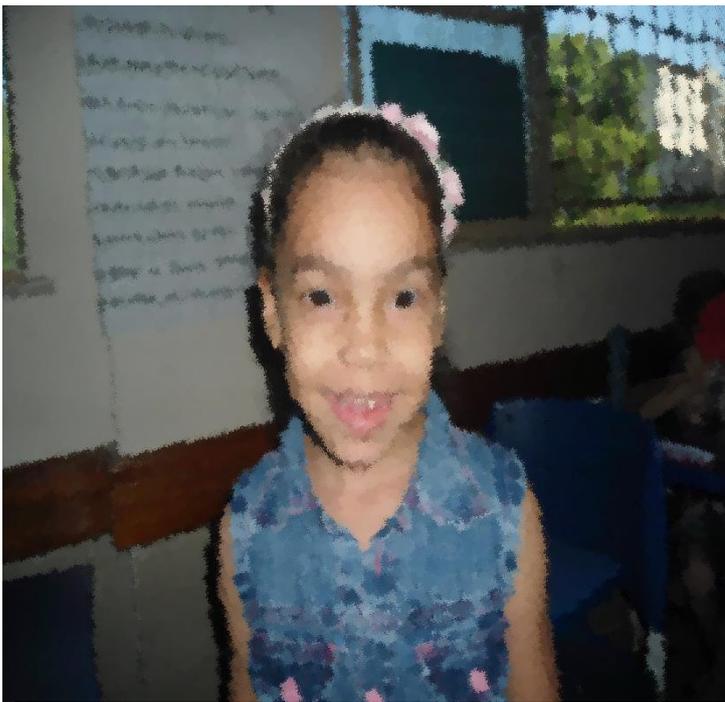
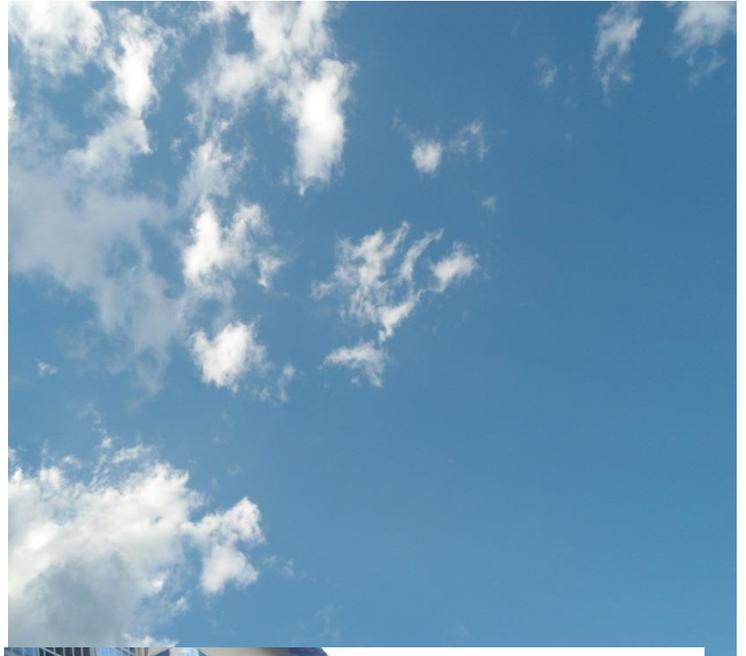










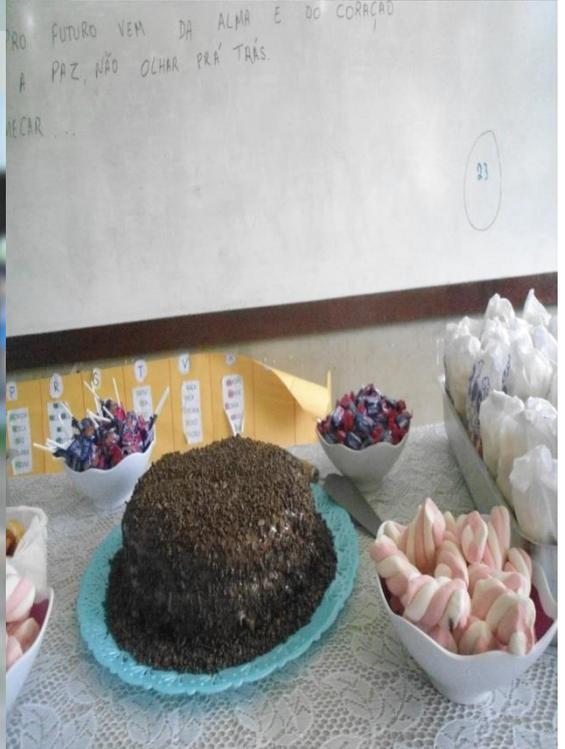


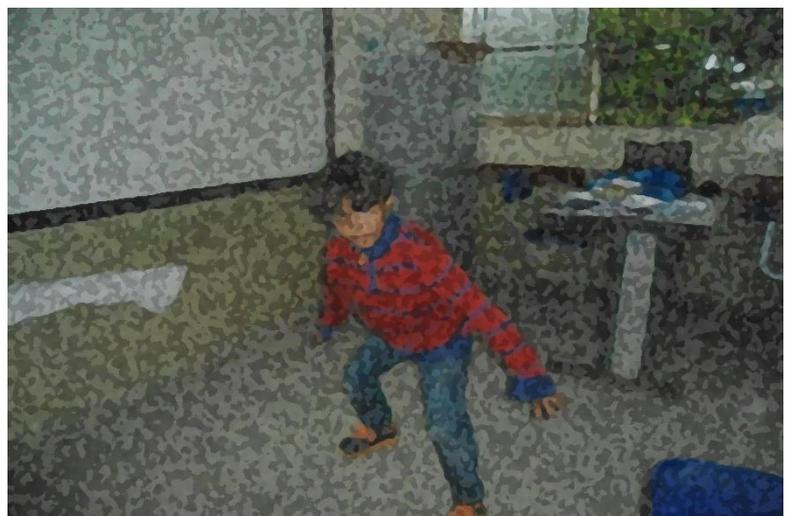
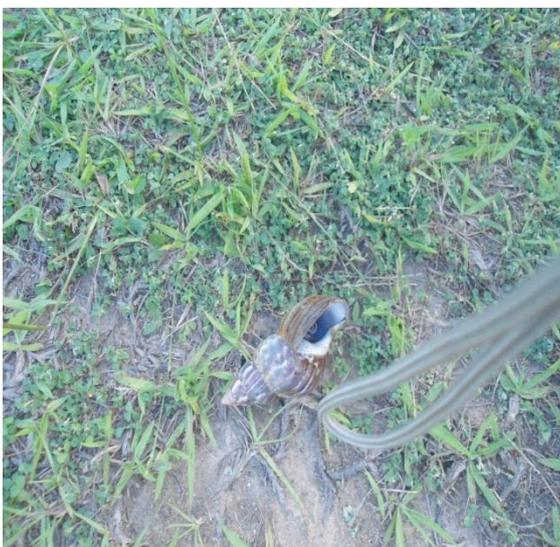
















## EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE TENSÕES, APROXIMAÇÕES, AFASTAMENTOS E A ALFABETIZAÇÃO



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma 101(2018)

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

*Cecília Meireles*

Ao longo da caminhada da pesquisa, algumas vezes foi preciso escolher entre isto ou aquilo. Pude, entretanto, perceber que, em alguns momentos, diante da complexidade, da fluidez, especialmente das relações humanas, não era preciso definir coisa ou outra, uma vez que, por mais que possam parecer excludentes, quando olhadas mais de perto, são complementares, conexas. Durante o trabalho investigativo, fui compreendendo que a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não é apenas marcada por rupturas e afastamentos, mas guarda muitas aproximações, articulações e afetações, o que me fez entender que talvez não fosse preciso definir nessa relação entre isto ou aquilo, mas que muitas reflexões poderiam ser isto e aquilo.

As epígrafes-imagens que abrem este texto podem nos ajudar nessa reflexão. São fotografias que podem ser isto e aquilo. Como não sabemos o que foi captado, nossa leitura parte do que imaginamos que podem ser, acreditamos ser ou compreendemos ser. Leituras que cada um fará, partindo do seu ponto de vista, modo de olhar e relacionar com seus repertórios. As imagens podem ser isto ou aquilo e, mais do que isso, podem também ser isto e aquilo.

Nesse sentido, as reflexões que compõem este texto não se propõem a enquadrar ou categorizar práticas ou modos de fazer. A proposta é refletir acerca de como a pré-escola e o primeiro ano têm se relacionado, evitando a dicotomia que constituía o meu olhar inicialmente. Para tanto, sigo atenta não apenas às tensões e aos afastamentos, mas às aproximações entre as concepções e o trabalho pedagógico desenvolvido tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Coloco em debate as questões referentes à alfabetização, visto que, durante o processo de constituição da pesquisa, essas apareceram como centrais nas propostas pedagógicas. Ao acompanhar o trabalho desenvolvido com a turma na pré-escola, percebia que o ensino da leitura e escrita tinha certo destaque, sendo, no primeiro ano, a alfabetização central na proposta pedagógica. Destaco que as ponderações aqui apresentadas, que foram se constituindo na articulação entre os estudos empreendidos, os achados da pesquisa e as reflexões produzidas ao longo deste trabalho, são entendidas como provisórias, mas buscam contribuir com a problematização do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

Sabemos que a educação das meninas e meninos no Brasil, principalmente nas últimas décadas, vem sofrendo alterações significativas, colocando em discussão os modos de educar e cuidar. Tal questão se constituiu como desdobramento de um cenário de disputas dos diferentes setores da sociedade civil, luta também assumida pelos movimentos sociais e pesquisadores, em prol do reconhecimento da educação como direito de todas as crianças brasileiras.

Nesse contexto, foi se constituindo um aparato legal que assegura esse direito, como: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96); a Lei nº 11.114/05; a Lei nº 11.274/06; a Emenda Constitucional nº 59/09. Essas legislações, de forma complementar, instituem o direito à educação e legislam sobre sua organização e estrutura.

Muitos são os avanços decorrentes da compreensão da educação como um direito subjetivo e como dever do Estado garanti-lo, assegurado em 1988, por meio da Constituição Federal. Contudo, a despeito do aparato legal, algumas tensões ainda se mantêm, quais sejam: a relação entre a quantidade de vagas e a demanda de crianças; a garantia de um atendimento educacional de qualidade e desafios na formação de professores (KRAMER, 2014; CAMPOS, 2010; ARELARO, 2017).

Além disso, as tensões em relação às cisões na organização da educação no Brasil acompanham historicamente as etapas da Educação Básica. Para alguns autores (ARROYO,

2017; KRAMER, 2006; CAMPOS, 2010), essa tensão foi acentuada com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos, efetivada por meio da lei nº 11.274/06. A antecipação da obrigatoriedade e a retirada das crianças nessa faixa etária da Educação Infantil colocaram em debate a necessidade de pensar a transição de uma etapa para outra (ARELARO *et al*, 2011), bem como problematizar que implicações essa modificação estaria imprimindo tanto em uma etapa quanto na outra.

A ampliação do Ensino Fundamental colocou em discussão as tensões entre as primeiras etapas da Educação Básica, problematizando os modos de fazer e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas duas etapas, com certo destaque para a desarticulação entre elas. Essa discussão aparece, inclusive, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). De acordo com o documento, um dos desafios para o Ensino Fundamental é sua articulação com as outras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Médio), ressaltando-se o quanto essa desarticulação cria barreiras e dificuldades na vida escolar das crianças e jovens.

Segundo Vanessa Ferraz e Mônica Baptista (2016)<sup>45</sup>, conquanto alguns documentos oficiais defendam a necessária articulação entre as etapas da Educação Básica, não fica explícito de que modo ela pode acontecer. Destacam ser recorrente, nos documentos específicos da Educação Infantil, uma apresentação negativa do Ensino Fundamental, especialmente em relação às práticas demasiadamente disciplinadoras. Da mesma forma que, ao ser abordado o Ensino Fundamental, questiona-se a falta de sistematização do conhecimento presente na Educação Infantil. Contudo, argumentam que as Diretrizes Curriculares, ao questionarem a falta de articulação, têm se constituído como o principal documento que apresenta possibilidades de aproximação entre as etapas.

Nas Diretrizes, defende-se que o Ensino Fundamental iria ganhar, se absorvesse o caráter lúdico da Educação Infantil, reconhecesse as especificidades das crianças de 6 a 10 anos, garantisse propostas desafiadoras, prazerosas e que possibilitem a participação dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem (BRASIL, 2013). Problematizando essa relação, no artigo 11 das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, destaca-se a necessidade de as propostas garantirem a continuidade no processo de escolarização, sem a antecipação dos conteúdos da segunda etapa da Educação Básica.

---

<sup>45</sup> Entrevista que compõe uma reportagem especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) sobre a educação infantil. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news> Acesso em: 10 jan. 2017

A falta de integração entre as etapas tem se constituído como uma tensão muitas vezes vivida pelas crianças, professoras e famílias no processo de passagem da primeira etapa para a segunda. As mudanças em relação à organização da rotina, das propostas, das brincadeiras, das responsabilidades, dos materiais e mobiliários parecem ser sentidas nesse processo de travessia. Os “detetives”, ao chegarem ao primeiro ano, sentiram essas diferenças e compartilhavam comigo o que sentiam. Logo no início, demonstraram sentir falta dos brinquedos, de um tempo maior para brincar, já que, na escola, não raro, a brincadeira ficava restrita ao horário do recreio. Além disso, perguntavam várias vezes, ao longo da tarde, se já estava na hora de ir para casa, visto que, para elas, ali, o tempo estava parecendo passar mais devagar.

Entre as tensões, saudades do CEMEI e estranhamentos iniciais, a turma foi ressignificando o novo espaço e as experiências ali possibilitadas. Fui percebendo, ao longo da pesquisa e da parceria com as crianças, que, mesmo que as tensões e rupturas existam entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, acentuadas pelas diferenças na rotina e em seus objetivos, existem algumas, talvez muitas, aproximações entre essas etapas, especialmente no modo de organizar e propor o trabalho pedagógico.

Geralmente, nos debates sobre as relações entre as etapas da Educação Básica, há ainda uma tendência de destacarmos apenas os afastamentos entre elas. Considerando as diferenças na organização curricular, na rotina e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, fortaleceu-se a ideia de que essa etapa é completamente diferente das demais etapas. Todavia, aprofundando os estudos, ao refletir com mais calma sobre as pistas que fui encontrando na pesquisa, foi possível perceber as confluências. Semelhanças também percebidas pelos “detetives”, na chegada ao primeiro ano, já que algumas vezes, ao receberem as atividades, falavam:

— Tia, mas nós já fizemos essa lá na creche!

— Essa folhinha eu sei fazer, porque já fizemos uma parecida no ano passado.

(Caderno de campo, fevereiro de 2018).

Ao ouvi-las, segui pensando que, além dos afastamentos, como a compreensão das crianças como alunos, a centralidade nos conteúdos, a diminuição das brincadeiras, dimensões que marcam certo distanciamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, seria preciso ressaltar que tais características podem estar presentes tanto em uma etapa quanto na outra, dependendo do modo como o trabalho pedagógico é pensado e desenvolvido. Nesse

sentido, entendi que era preciso pensar também nas convergências entre as propostas pedagógicas das etapas da Educação Básica.

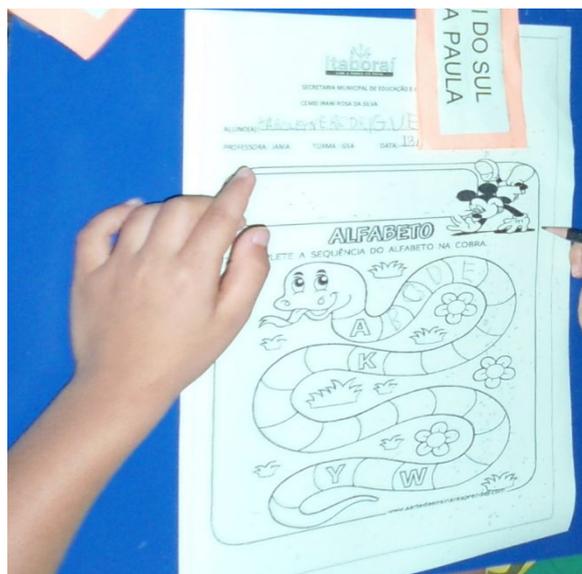
Reafirmando o movimento que fizera ao iniciar a pesquisa, já que antes olhava de forma dicotômica para as etapas, no exercício reflexivo e encontros com as crianças, fui entendendo que, por mais separadas e diferentes que pareçam, as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se afetam, aproximam, convergem, confluem. Nesse processo, compreendi que, apesar de ter abandonado o olhar dicotômico, ainda precisava estar atenta às tensões, às diferenças e às descontinuidades que constituem a relação entre as etapas e dão vida ao cotidiano escolar que, por sua vez, é marcado não apenas pelos afastamentos e divergências, mas também pelas aproximações e convergências.

Mergulhar no cotidiano, olhando para suas minúcias, ajudou-me a perceber que, em alguns contextos, as experiências/propostas da pré-escola são similares às dos primeiros anos do Ensino Fundamental, apontando que, a despeito do distanciamento, algumas concepções as aproximam: a compreensão das crianças como vir a ser; a concepção do processo de aprendizagem e ensino como linear, acumulativo que precisa seguir determinada ordem (do mais fácil para o mais difícil, do simples para o complexo); o enfoque no ensino de determinados conteúdos; a formação de hábitos, habilidades e competências.

A concepção de que a criança ainda não é, e que, por sua vez, cabe à escola prepará-la para ser, tem influenciado e constituído algumas propostas pedagógicas desenvolvidas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Ao fazer tal afirmação, não pretendo generalizar ou mesmo dizer que todas as propostas seguem esses princípios, pois, ao longo de minha trajetória na docência, pude encontrar-me com unidades escolares, redes municipais que, de algum modo, tentam romper com essas concepções, afirmando que as crianças são sujeitos, potentes, críticos e criativos, atentando para o que são e não para o que virão a ser.

Todavia, a compreensão da infância como tempo da carência, de ausência, de preparação vem, ao longo do tempo, influenciando e constituindo as propostas educativas para as crianças. Essa compreensão influencia o trabalho pedagógico das etapas da Educação Básica. Uma das aproximações que venho percebendo ao longo da trajetória docente e da pesquisa, por mais que se tente romper com essa concepção, algumas das escolhas, às vezes, ainda dialogam com ela. Quantas vezes se opta por atividades que visam preparar as crianças para o ano seguinte ou desenvolver alguma habilidade que se considera necessária para que futuramente aprendam determinado conteúdo.

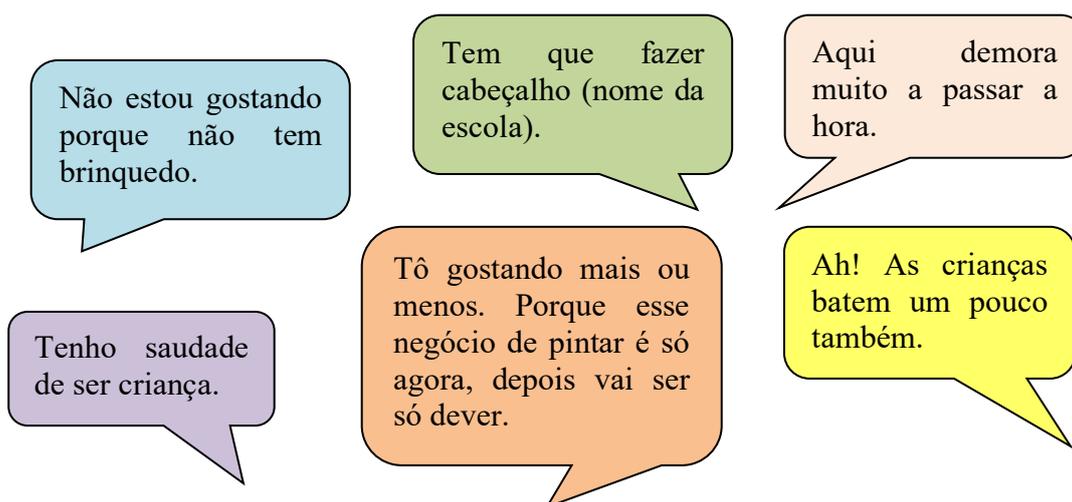
Durante o período em que estive com a turma na Educação Infantil, pude acompanhá-la na realização de propostas em que lhes apresentavam as letras do alfabeto, os algarismos. Lembro-me de que uma das músicas cantadas pelo grupo com bastante frequência era o “Abecedário da Xuxa”, o que me fazia compreender que o ensino das letras estava sendo central na proposta desenvolvida, talvez por uma preocupação de que tais conteúdos fossem necessários para o ano seguinte.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

Pensando nas relações entre o trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas da Educação Básica, venho também tentando compreender o modo como as crianças vivenciam a passagem de uma etapa para outra. Entendo que as reflexões partem das leituras que fui fazendo e podem ter sentidos outros para quem lê a tese ou mesmo para as crianças com as quais pesquisei, que talvez possam ler o material e dizer que não era bem isso que estavam querendo me dizer. Mas compartilho os pensamentos que fui tendo ao ver as pistas - modos de as crianças se relacionarem com a escola, os apontamentos que faziam sobre a proposta pedagógica, as fotografias que produziam as conversas que tecia com as professoras - tudo que fui encontrando ao longo da caminhada e que me ajuda a pensar nas relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

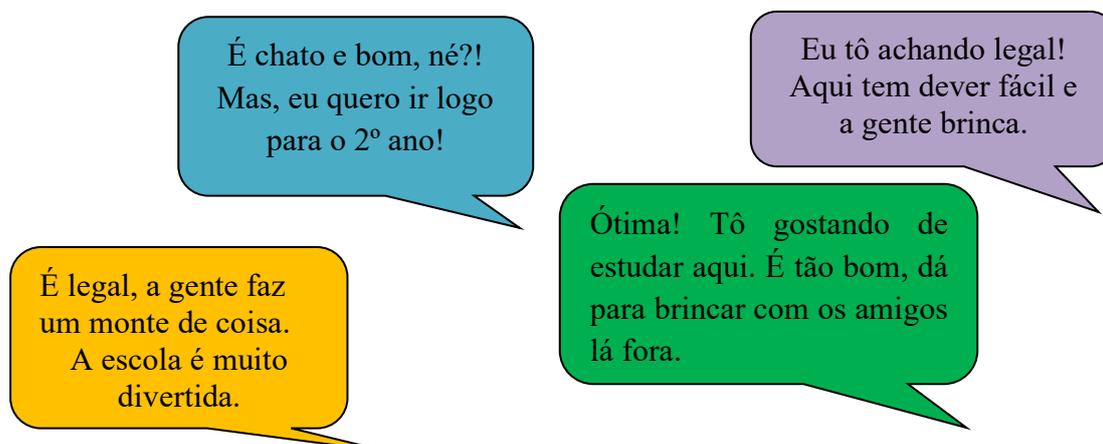
Nos encontros com as crianças, também fui compreendendo como estavam se experimentando esses espaços/tempos, modos fluidos, sem linearidade e nada previsíveis. Na trajetória, mostravam-me as aproximações, ao lembrarem as atividades que, segundo elas, já haviam sido feitas no ano anterior e apontavam também alguns distanciamentos. Recordo-me que, assim que iniciaram o 1º ano do Ensino Fundamental, perguntei a elas o que estavam achando da nova escola. As respostas me ajudaram a entender como estavam vivenciando a chegada à segunda etapa da Educação Básica. Elas me disseram:



(Caderno de campo, fevereiro de 2018).

Nessa conversa expressaram o que estavam achando do 1º ano, da escola e compartilhando suas primeiras impressões. Destacaram algum desconforto pela ausência dos brinquedos, pelo modo como as outras crianças se relacionavam com elas, o tempo que parecia demorar mais para passar, as atividades que se tornaram rotineiras e obrigatórias, como fazer o nome da escola. Além disso, algumas propostas dos primeiros dias eram encaradas com certa desconfiança, já que entendiam que seriam passageiras, ao compartilharem que “depois vai ser só dever”. Aliás, a palavra “dever” apareceu em outras conversas, com certo incômodo e, algumas vezes em contraposição ao brincar, pois, muitas vezes, a brincadeira teve de ficar em segundo plano, porque precisavam fazer as tarefas.

Apesar dos incômodos, conflitos iniciais, pude acompanhar, também um encantamento pelo novo espaço e pelas possibilidades que antes elas não tinham, como sair para beber água e ir ao banheiro sozinhas, no CEMEI iam sempre acompanhadas. O material escolar também despertava fascinação. Além disso, com o tempo, a meu ver, foram ressignificando, fazendo usos do novo espaço e das propostas ali desenvolvidas. Tanto que, ao retomar a pergunta sobre o que achavam da escola, ao final do ano letivo, elas compartilharam que a escola:



(Caderno de campo, outubro de 2018).

Nessa conversa compartilharam que seus modos de olhar para a escola estavam se transformando, talvez porque já se sentissem parte dela. Foram, ao longo do ano, criando vínculos, afetos e descobrindo os sentidos de estar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Seguiam percebendo os prazeres e desprazeres que estar na escola carrega. Afinal, sentimentos ambivalentes nos constituem e marcam nossa relação com o mundo e com os outros.

Contudo, retomo uma das falas da conversa do início do ano, de que só me dei conta durante o processo de mergulho no material da pesquisa. Depois de reencontrá-la, fiquei me perguntando o que estariam dizendo com “Tenho saudade de ser criança”. Confesso que, quando ouvi, não me atentei para ela, o que, naquele momento, poderia me ajudar a entender melhor o que essa criança quis me dizer. Ao ler essa fala em minhas anotações, penso que, talvez, estivessem compartilhando, em suas primeiras impressões, uma das marcas que a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental traz que é o enquadramento das crianças na categoria de alunos.

Apesar dos avanços no reconhecimento dos direitos das crianças, ainda existem algumas questões pendentes, especialmente na compreensão de quem são os meninos e meninas com os quais trabalhamos. Segundo Arroyo (2017), as crianças de 6 a 10 anos têm sido consideradas como “escolares, alunos do ensino fundamental” (ARROYO, 2017, p. 209), tendo, muitas vezes, suas marcas infantis e do ser criança apagadas, ao serem enquadrados nessa categoria. De acordo com o autor, as demarcações etárias, os modos de compreender os sujeitos interferem no modo como a infância e as propostas pedagógicas são estruturadas.

Essa relação entre as categorias criança e aluno traz a marca de um dos afastamentos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, visto que muitas vezes são consideradas crianças apenas as que estão matriculadas na primeira etapa da Educação Básica, sendo promovidas à categoria de alunos, assim que ingressam na segunda. Cabe ressaltar que essa

compreensão (criança/aluno) não é tão simples e demarcada, pois ela aparece e constitui as propostas das duas etapas da Educação Básica. Mesmo sendo essa categorização usualmente compreendida como uma marca do distanciamento entre elas, em alguns contextos, podemos tratá-la como uma aproximação.

Encontramos propostas pedagógicas e instituições de Educação Infantil que também têm colocado as crianças na categoria de “alunos”, apagando as particularidades das infâncias (diferenças de gênero, econômicas, sociais, étnicas,...) que as meninas e meninos carregam. Seguem tentando enquadrá-las num modo de agir na escola, ensinando “bons hábitos”, desenvolvendo competências e habilidades, homogeneizando as formas de aprender e padronizando modos de ser.

Picanço (2008, p.155) nos alerta que “invariavelmente, associam-se ao vocábulo “aluno” palavras tais como disciplina, dever, escola, silêncio...” As palavras carregam muitos sentidos e significações, trazem também as dimensões sociais e históricas. Pensando na relação entre professor e aluno, muitas vezes demarca-se o lugar do primeiro como o de quem ensina e do segundo como o de quem aprende, relação que pode ser vivida tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Em sua tese de doutoramento, Motta (2010) estudou esse processo de transformação social das crianças em alunos, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, trazendo contribuições importantes para a reflexão sobre essa relação. Discute como as crianças vão aos poucos adquirindo os modos de agir como alunos. Mesmo não sendo esse um processo sem resistência, aponta que, progressivamente, vão adequando-se às regras sociais que envolvem o ser aluno. Muitas vezes orientado por princípios de que, para aprender os conteúdos, é preciso abandonar a brincadeira, fazer silêncio, estar sentado, conversar menos. Sigo me perguntando, se tais modos de compreender o processo de aprendizagem e comportamentos necessários para que ela aconteça também não norteiam muitas das práticas desenvolvidas inclusive na primeira etapa da Educação Básica.

Ao acompanhar os “detetives”, pude perceber que eles mesmos compreendiam essa aproximação, quando faziam comparações com as experiências vividas no ano anterior. Contudo, na chegada ao primeiro ano, a mudança na rotina e nas propostas parece ter sido sentida por elas, especialmente nos primeiros dias, quando diziam que o tempo demorava muito para passar, quando mal sabiam como sentar-se nas carteiras, quando tinham que fazer as tarefas e restava menos tempo para brincar. Ao me recordar dessas experiências, acredito que, talvez por isso, diziam sentir saudade de ser criança. Destaco que, ao caminhar com a

turma, pude perceber que essa relação não é linear e com o tempo vai sendo ressignificada pelas crianças, que, ao se apropriarem do espaço escolar, vão dando-lhe novos sentidos e usos.

Ainda pensando sobre as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, cabe ressaltar que os sentidos atribuídos a cada uma das etapas constituem os modos de se relacionar. Atrélado a isso, ao longo do tempo, construiu-se um discurso de que caberia à primeira etapa a formação de hábitos, habilidades e competências necessárias para que, no 1º ano da segunda etapa, possam ter sucesso, especialmente na alfabetização.

De alguma forma, o termo utilizado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), para nomear os agrupamentos de crianças de 4 e 5 anos, oferece pistas para pensar essa relação, uma vez que, ao manter a ideia de pré-escola, confere-se a essa etapa um caráter de espaço/tempo que antecede a escola, por isso, precisaria preparar as crianças para ingressarem nela. Arroyo (1994, p. 91) destaca que as crianças, na pré-escola, segundo essa visão, “já tem que dominar, se possível, habilidades de leitura, de escrita porque assim evitamos a reprovação na primeira série”, ou seja, precisariam estar pré-escolados, talvez, já iniciados como alunos.

Seguindo essa perspectiva, o trabalho pedagógico desenvolvido, muitas vezes, privilegia conteúdos e habilidades que são entendidas como necessários para a próxima etapa. Assim, não é raro ver propostas da pré-escola que se fundamentam no ensino das letras, algarismos, formas geométricas. Conteúdos que, em tese, serão/são necessários para uma aprendizagem posterior, mantendo a ideia da infância como tempo de passagem. As fotografias feitas pelas crianças captaram o quanto tais propostas estavam presentes no cotidiano e nas propostas por elas experimentadas na Educação Infantil.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

Entendo que, desde que a criança entra na escola, é importante trabalhar os diversos conhecimentos socialmente produzidos, no entanto, preocupo-me com o modo como são trabalhados, escolhidos e propostos. Quantas vezes o trabalho com a linguagem oral e escrita é priorizado em detrimento das outras linguagens, atrélado à preocupação de inserir as crianças na cultura letrada. Pensando acerca da relação entre o trabalho pedagógico e o

processo de alfabetização, vim compreendendo que a centralidade das propostas, tanto de uma etapa quanto da outra, tem estado, muitas vezes, no ensino da leitura e da escrita, algumas o restringindo às técnicas de codificação e à decodificação, esvaziando outras dimensões que constituem o aprender a ler e escrever.

As questões referentes à alfabetização foram sendo compreendidas como importantes para a pesquisa, pois marcam as aproximações nos modos de fazer e parecem se constituir como um dos fios que liga a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Além disso, as crianças sempre compartilhavam as experiências relacionadas a propostas que envolviam a leitura e a escrita. Uma delas, inclusive, apareceu no encontro em que apresentei à pesquisa a turma na Educação Infantil, talvez porque fosse, desde então, central no trabalho desenvolvido com elas na pré-escola. Tais reflexões também dialogavam e se articulavam com inquietações acumuladas em minha atuação como professora e como assessora pedagógica.

Assim, no emaranhado de fios que compõem o cotidiano escolar, segui pensando sobre as tensões em relação ao processo de alfabetização. A democratização do acesso à leitura e escrita ainda é um grande desafio para a educação no Brasil, parecendo ser um ponto nevrálgico e/ou de contato na relação entre as primeiras etapas da Educação Básica. Ao discutir essa temática, é necessário refletir o quanto esse processo pode marcar a vida dos sujeitos de forma positiva e/ou negativa, demarcando, muitas vezes, o início de novas histórias também marcadas pela privação do direito a aprender a ler e escrever.

Historicamente, a leitura e a escrita trazem marcas de poder, das desigualdades sociais e históricas que caracterizam a constituição da América Latina. Angel Rama (2015), ao recuperar o processo de formação do continente latino, coloca-nos a pensar sobre as questões que constituíram a formação das cidades. Segundo o autor, esse processo era compreendido como a possibilidade de uma inserção dos agrupamentos urbanos, que estavam sendo formados, em uma nova realidade cultural, na qual os colonizadores instituíam modelos e buscavam constituí-los dentro de padrões.

Nessa constituição, instaura-se o que chama de “cidade das letras” (RAMA, 2015) que se constitui a partir de relações de poder, pois os que sabem ler e escrever assumem funções sociais de liderança, demarcando a supremacia dos sujeitos letrados em relação aos demais, especialmente, por estarem em um espaço no qual a grande maioria não possuía a técnica da leitura e escrita. Essas marcas históricas ainda fazem parte da nossa constituição enquanto país, tamanha a discriminação que sofrem aqueles que não sabem usar o código escrito.

No processo de constituição da “cidade das letras” (RAMA, 2015, p. 49), hierarquizações foram sendo demarcadas a partir do distanciamento entre “a letra rígida e a fluída palavra falada”. O distanciamento entre a oralidade e a escrita veio demarcando formas de poder, o poder ler e escrever, habilidade que não estava ao alcance de todos e ainda hoje é atravessada por privações e negações para alguns grupos sociais. Em nosso país de origem, essencialmente oral, a negação do valor das narrativas e vozes populares coloca-as em um lugar de desprestígio. Além disso, no processo de constituição da cidade das letras, Rama (2015) destaca que a primazia do que está escrito em relação ao que é falado, fez com que a “cidade letrada” se tornasse uma “cidade escriturária”, à qual uma minoria teria acesso.

Nesse sentido, podemos refletir sobre essas relações, aproximando-se da compreensão de “economia escriturística” (CERTEAU, 1999, p.224), na qual a cidade das letras se constitui. De acordo com Certeau (1999), a prática escriturística adquiriu, na modernidade, o valor de um mito, atrelando-se a ela a ideia de progresso, contrapondo-se à oralidade, compreendida, nessa perspectiva, como atraso.

Segundo o autor, o escriturístico foi ganhando primazia em relação à oralidade, pois é responsável por apartar o mundo da fantasia e da tradição compartilhada por meio oral. O registro escrito foi sendo legitimado e a cultura oral invalidada, passando a sociedade a ser produzida pelo texto, não pelo que se narra. Nessa economia, a oralidade, ao ser considerada como dimensão que não traz o “progresso”, foi sendo descartada, ficando marginalizada em relação à supremacia do texto escrito, hierarquizando, a partir da escrita, as relações sociais, políticas, econômicas e culturais, demarcando “uma fronteira (e uma frente) da cultura ocidental” (CERTEAU, 1999, p. 224).

Esse movimento de primazia do saber ler e escrever tem cerceado o direito de muitos sujeitos de dizerem suas histórias, por não dominarem a linguagem escrita, compelindo os sujeitos a buscarem o acesso a essa aprendizagem para, de algum modo, se inserirem nesse meio e poderem usufruir de bens que são negados aos que não a possuem. Imersas nesse contexto, nossas crianças desejam aprender a ler e escrever, buscando acessar a “cidade das letras” e poder fazer parte dela. Reconhecendo e defendendo a alfabetização como um direito de todo ser humano, o que proponho aqui é uma reflexão acerca da pressão de que, para se “incluir” socialmente, é preciso dominar o código escrito.

Acredito, como Geraldi (2016, p.8), que ainda existem “aqueles que se contrapõem à cidade das letras para construir uma cidade outra, de outras vozes.” Assim, buscam aprender a ler não apenas para pertencer a essa cidade, mas alfabetizar-se para conseguir, de algum

modo, ter direito à palavra, rompendo com o processo de silenciamento ao qual muitos são submetidos por não se enquadrarem nos padrões dominantes. São vozes caladas pelo lugar social, cultural, econômico que ocupam, mas que têm muito a nos dizer sobre a vida, sobre o mundo, as relações interpessoais, mesmo que não disponham da leitura e da escrita.

Saber ou não ler, escrever, marca a desigualdade e a discriminação entre os sujeitos. Mesmo que as legislações indiquem a igualdade de direitos, ainda sim, o acesso ao código escrito é privado para alguns, quer seja por questões sociais, econômicas, culturais. A privação do acesso à cultura escrita relaciona-se, muitas vezes, com a manutenção das classes populares no lugar do não saber. Nesse contexto de tensões e da linguagem como uma questão de poder, as crianças, imersas nessa sociedade marcada pela escrita, desde que nascem, estão lendo o mundo à sua volta e interessam-se pela aquisição da escrita e da leitura, talvez, para que possam ter ampliadas as possibilidades de acessar os textos que compõem a “cidade das letras”.

Nos encontros com as crianças, fui compreendendo que elas experimentam a leitura e a escrita, seguem lendo o mundo e mostrando que também desejam ler a palavra. Quem sabe, o processo de alfabetização não poderia ganhar sentidos outros, se as propostas desenvolvidas se articulassem ao desejo das crianças de aprender a ler, possibilitando-lhes vivê-lo enquanto experiência. Em um exercício criativo, no qual professora e as crianças possam experimentar a linguagem escrita, mas não apenas ela, perpassando pelas demais linguagens. Nessa perspectiva, Tavares<sup>46</sup> traz à reflexão que há sentidos hegemônicos que só podem ser fraturados na perspectiva do cotidiano de um tempo desobediente, sendo o tempo/espço da educação das infâncias propício a desobediência como parte do exercício criativo.

O desejo de escrever e as marcas das propostas de alfabetização que já vinham experimentando desde a Educação Infantil foram aparecendo ao longo da caminhada com a turma do G5A. Lembro que, em uma das manhãs em que estava com as crianças no CEMEI, ao me ver escrevendo em meu caderno de campo, um dos meninos se aproxima e diz: “Tia, eu



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

<sup>46</sup> Trata-se de uma contribuição e destaque feito pela professora Maria Tereza Goudard Tavares no dia da defesa da tese em 31/10/2019.

sei escrever, posso?” Compartilho o caderno para que ele escreva. As demais crianças, ao verem a possibilidade de também deixarem seus registros, se aproximam para experimentar a escrita. Assim, muitas escritas infantis também passaram a fazer parte do meu caderno de campo.

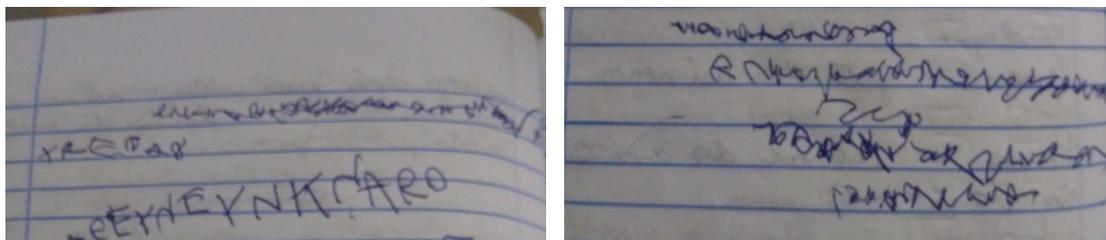


Figura 38 e 39: Escrita cursiva de criança no caderno de campo

Ao me pedirem espaço para seus registros, demonstravam ter compreendido algum dos sentidos da escrita e suas funções. Além de expressarem seus saberes sobre o ato de escrever, sinalizaram o quanto desejavam aprender mais. Mostravam-me que estavam experimentando os modos e as possibilidades de escrever. Mesmo que as letras pudessem aparecer de forma aleatória, traziam aprendizagens sobre o código, afinal, nas palavras, aparecem apenas letras. Além disso, experimentaram a escrita cursiva, num movimento de deixar seus registros tal como eu fazia ao escrever nesse caderno sobre os nossos encontros.

Nesse contexto, fui compreendendo que, ao experimentarem a leitura e a escrita, estavam aprendendo e se desenvolvendo, dialogando com Vigotski (2018, p.115), que aponta que a aprendizagem e o desenvolvimento, apesar de serem processos independentes, se afetam e acontecem de forma interligada. Desde que nasce, a criança está aprendendo e se desenvolvendo. Para o autor, a aprendizagem possibilita e afeta o desenvolvimento, não sendo necessariamente preciso desenvolver-se para aprender, pois, enquanto se aprende, se desenvolve e vice-versa.

Além disso, em seus estudos, aponta para as interferências das dimensões sociais e históricas na formação humana, destaca os atravessamentos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, ressalta que as inter-relações são indutoras do aprender e do desenvolver. Ao ser considerada a realidade na qual a criança vive, são também considerados seus conflitos, contradições, sejam elas afetivas ou sociais. Segundo Perez e Sampaio (2008, p.69), o desenvolvimento e a aprendizagem se relacionam em “um processo marcado por crises e conflitos que não obedece nenhuma progressão e que não é hierarquicamente organizado”, acontecendo de forma fluida, complexa e nada linear.

Articulado à compreensão das influências do contexto social e histórico no processo de desenvolvimento, Leontiev (2004; 2018) afirma que a própria vida da criança e seus processos são determinantes em seu desenvolvimento psíquico. O desenvolvimento das dimensões internas (psique) e externas (corpo) depende das condições de vida, no sentido de que suas atividades interferem e possibilitam que a criança se desenvolva.

Em seus estudos, traz como discussão “as atividades” como um processo no qual o sujeito executa determinada ação para alcançar algum objetivo. Segundo o autor, para cada estágio do desenvolvimento, existe uma atividade principal. Cabe dizer que essa atividade não está relacionada à duração, constância ou prazer, mas torna-se principal por desencadear mudanças relevantes no processo de desenvolvimento. Coloca o jogo, por exemplo, como atividade principal das crianças em idade pré-escolar.

Ao considerar as interferências das relações dos sujeitos com o contexto e os objetos de conhecimentos, Leontiev relaciona as atividades à dimensão sócio-histórica que constitui o processo de desenvolvimento, entendendo que o desenvolvimento psíquico está relacionado às relações sociais, culturais nos quais a criança está a interagir desde que nasce.

Mesmo que discuta os estágios do desenvolvimento, Leontiev (2018) esclarece que não é a idade que determina a mudança de um estágio para outro, já que essa mudança depende das condições sócio-históricas. Destaca também que não existe uma determinação temporal de cada estágio, o que marca a passagem para um novo estágio é o seu conteúdo que se relaciona com as condições nas quais se desenrola o desenvolvimento da criança.

Pensando na complexidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem, marcado pelas subjetividades, modos próprios de cada um experimentar a vida e a escola, ao longo do período em que estive com as crianças, pude perceber o quanto aprender a ler e escrever pode acontecer de forma processual. Seus escritos foram ganhando outras formas e passaram a expressar o que desejavam dizer ou compartilhar comigo. Entre os desenhos e escritas, mensagens de afeto e carinho foram aparecendo. O desafio de escrever meu nome e me dizer algo também foi por elas experimentado.

Além de compartilharem comigo palavras afetivas,



Figura 40 e 41: Escrita e desenho no caderno de campo

usaram o espaço do meu caderno de campo para deixarem registradas algumas das palavras que já sabiam escrever e sem que fosse preciso ter ajuda para tal. Experimentavam a escrita, partilhavam suas aprendizagens, descobertas.

Discutindo sobre a alfabetização, Gnerre (2017) questiona a pressa em relação ao ensino das letras e o apagamento dos sujeitos que estão se alfabetizando e seus interesses, destacando a necessidade de “lembrar que as aspirações dos alfabetizados variam não somente de acordo com diferenças de idade, de classe social, de grupo étnico, mas também de acordo com as relações de classes próprias de cada momento histórico” (GNERRE, 2017, p. 59). O autor propõe que a alfabetização dialogue com os desejos de quem está a aprender e possa ir além do domínio do código.

Na relação com as crianças, venho percebendo que estão atentas e desejosas de participarem da “cidade das letras”. Convidam a pensar que, para além da aquisição do código, elas veem sentido nessa aprendizagem, pois querem dizer suas palavras, querem ampliar sua leitura de mundo, lendo, também, as palavras. Vim aprendendo, com a pesquisa, com os estudos empreendidos e com os encontros com as crianças, que, talvez, o grande desafio não seja pensar onde e quando alfabetizar, debate comumente feito em relação à alfabetização, à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, mas problematizar de que modo compreendemos esse processo e como o trabalho pedagógico por nós realizado o tem encaminhado.

Aprendo, com Garcia (1992, p. 11), “que a alfabetização não tem início a partir da entrada da criança na escola e na primeira série, mas vem acontecendo desde que a criança nasce.” Ao nascer, a criança já está se alfabetizando. Segundo a autora, algumas pesquisas afirmam que, durante o período de gestação, o bebê está, de certo modo, interagindo com o mundo que o espera, reconhecendo a voz da mãe, as canções que embalam esse processo.

Essa compreensão filia-se à ideia de ser a alfabetização um processo mais amplo do que o ensino do código, dialogando com Freire (2011, p. 28) que o defendia “como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”. Na perspectiva freiriana, alfabetizar não está restrito ao trabalho de memorização das letras, sílabas e palavras ou ensino da técnica e uso do código. Práticas, que, segundo o autor, muitas vezes desconsideram os saberes de quem está se alfabetizando e partindo do princípio de que cabe ao processo educativo encher as cabeças dos educandos.

Ao reconhecer a alfabetização como ato de conhecimento, Freire defende que ninguém desconhece tudo e não há alguém que saiba tudo. Considera o conhecimento como algo

peçoal e intransferível, destaca que ninguém pode aprender pelo outro e também não aprendemos sozinhos, mas em comunhão, na interação com o contexto e com as outras pessoas. Entendo que as crianças desejam aprender a ler, porque puderam ver alguém lendo, desejam escrever, pois viram alguém escrevendo e querem ser mais, querem ir além do que já sabem.

Na perspectiva freiriana, trata-se de um ato político, pois gera transformação, já que, ao acessarem o direito de ler e escrever, podem compreender o mundo de outro modo e desejar mudá-lo. A alfabetização, quando compreendida em sua dimensão política, filia-se à perspectiva da “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1975), através da qual os sujeitos podem, juntos, intervir e transformar seu contexto, buscando torná-lo menos competitivo, mais solidário e acessível para todos.

Assim, alfabetizar-se é também um ato de criação, no qual as crianças e professoras podem criar modos de apropriação da linguagem escrita e das tantas outras linguagens que os seres humanos foram produzindo ao longo dos tempos. Nessa perspectiva, quem aprende e quem ensina não são objetos da alfabetização, mas são sujeitos desse processo e estão em constante interação, buscando, inventando e criando.

Segundo Vigotski (2018), a aprendizagem da linguagem escrita ativa uma fase do desenvolvimento nova, considera-o como um processo complexo, pois desencadeia mudanças psicointelectuais na criança. Trata-se de um processo que se articula às experiências sociais, históricas e culturais que as crianças vão tendo desde que nascem, mas que demanda apreender o sistema de signos e seus usos.

Ao defender que o contexto sócio-histórico articula-se aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, o autor propõe que a aquisição da escrita também se relaciona com essas dimensões. Nesse sentido, para aprender a linguagem escrita, as crianças vão lançando mão das experiências com esse sistema, das interações com as outras pessoas e dos usos dessa linguagem, criando maneiras de se apropriar delas, iniciando-se na relação com a fala para, posteriormente, adquirir um simbolismo próprio.

Em uma situação vivida com a turma da pesquisa, pude acompanhá-los em seus exercícios criativos e na criação de modos próprios para aprender a ler e escrever. Depois da roda de conversa, em uma manhã no CEMEI, a professora trouxe alguns livros de literatura e deixou que as crianças contassem as histórias.

A primeira criança escolheu o livro dos Três porquinhos. Manejando-o como uma leitora, contou a história para o grupo. Em seguida, outra criança começou a contar, sua leitura partia das imagens. No entanto, em

algum momento, as ilustrações não foram suficientes para que continuasse a contar e, ao ter sua leitura apressada pelo grupo, a pequena responde:

— Calma, né! Aqui tem um monte de letras (apontando para o texto e que de fato era formado por grandes parágrafos).

O menino que foi o último a ler, depois de um tempo, se aproxima e me pergunta:

— Tia, eu sei ler?

Respondo:

— Você está aprendendo!

Seu sorriso confirma que, apesar de ainda não saber ler convencionalmente as palavras, ele tem se aventurado no mundo da leitura e deseja aprender a decifrar as letras. Ainda nessa manhã, depois de desenharem a história que mais gostaram, sou convidada a ler com/para eles. Depois de ler alguns livros, sugiro que eles mesmos leiam. Nesse momento, uma das meninas me responde:

— Mas, eu não sei ler. Àquela hora só olhei as imagens.

Sugeri que fizesse o mesmo que havia feito, conversando com eles que essa também era uma forma de leitura.

(Caderno de campo, outubro de 2017).

Essa e outras experiências que tive com as crianças possibilitaram compreender que elas lançam mão de estratégias, criam seus modos próprios de ler e partem das experiências que já tiverem nas relações interpessoais: leem as imagens, procuram histórias conhecidas, produzem enredos partindo dos seus repertórios, entendem que onde há muitas palavras, a leitura pode ser um pouco mais demorada. Para aprender, arriscam-se, sem medo e de forma curiosa, no mundo da leitura e da escrita, parecendo compreender o quanto criativo pode ser esse processo.

Os modos como as crianças vão apreendendo a leitura e a escrita ajudam a compreender o quanto a linguagem é um produto da coletividade, como afirmava Leontiev (2004). Para o autor, a criança se apropria das produções históricas, culturais nas experiências da vida. Nesse sentido, na situação descrita acima, é possível perceber esse movimento de apreensão da linguagem escrita e da leitura pela as crianças na relação com as experiências que foram tendo, com os modos de leitura desenvolvidos pela professora com a turma, com os usos da escrita no contexto familiar.

Além disso, os “detetives” mostravam-me as leituras de mundo que estavam a fazer quando compartilhavam os modos como viam a escola, os afetos/conflitos/tensões vividos no contexto familiar, as leituras dos espaços onde vivem, os modos de ver captados pela lente da câmera ao fazerem as fotografias. As crianças, com suas lógicas e modos de pensar,

convidavam-nos (pesquisadora e professoras) a pensar que aprender a ler e escrever vai fazendo sentido e, de algum modo, precisa dialogar com as leituras outras que elas vinham fazendo.

Novamente encontro, em Freire (2011), a possibilidade de ampliar a ideia acerca da alfabetização, pensando-a como uma articulação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra. Segundo o educador, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 19-20). Quando nasce, a criança vai fazendo a leitura do mundo no qual está inserida e, ao se apropriar da leitura da palavra, torna-se capaz de lê-lo de outras formas.

Nesse movimento de leitura da palavra e leitura de mundo, as crianças da pesquisa compartilharam comigo, em meu caderno de campo, a escrita de algumas palavras que faziam parte do seu repertório e ainda fizeram questão de registrar a quantidade de letras<sup>47</sup> utilizadas para escrevê-las, marca, talvez, de uma escrita que dialoga com a proposta de alfabetização escolar que vinham experimentando.



Figura 42: Palavras e o número de letras  
Fonte: Caderno de campo

Embora, Paulo Freire não tenha se dedicado ao estudo da alfabetização de crianças, reconhecida por ele como “a maior lacuna que tenho como educador” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.73), suas discussões sobre a educação e o processo de alfabetização contribuem para (re) pensarmos o trabalho pedagógico desenvolvido quer seja com crianças, com jovens ou adultos, possibilitando compreender o alfabetizar-se como processo para além da codificação e decodificação.

Em algumas de suas obras, Freire (2011a, 2011b, 2015) parte da sua infância, cronológica, para propor reflexões sobre a alfabetização. Ao recordar esse processo, Freire compartilha a experiência vivida enquanto era menino de ser alfabetizado por seus pais embaixo de uma mangueira, o chão era o quadro negro e um graveto, o giz. Além da beleza e poesia com que descreve o processo, destaca que seus modos de pensar e propor o processo

<sup>47</sup> Os números logo abaixo das palavras, em um primeiro olhar, eram, para mim, um mistério. Só na segunda ou terceira olhada que consegui entender o que a criança desejava registrar. Destaco que, com o exercício da pesquisa, no movimento de ter sempre a “dúvida como método” (GARCIA, 2003a), muitas reflexões que aparecem na tese só foram possíveis após idas e vindas entre os materiais produzidos ao longo da pesquisa. Os desenhos, as escritas, as fotografias foram olhados várias vezes e sempre, ao mirá-los novamente, descobria algo novo.

de alfabetização tem, como princípios, os encaminhamentos dados pelos seus pais. Ele compartilha que, para ensiná-lo a escrever, eles partiam “de palavras minhas, palavras de minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não palavras deles” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.31).

Quando propõe a articulação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, Freire parte de uma experiência que marcou sua relação com a escrita e tantas outras que foi tendo como educador. Por mais que as crianças ainda tenham pouca idade, já estão lendo o mundo à sua volta, fazendo suas leituras e conexões, um modo de ler fluido e em constante transformação, afinal, elas estão a explorar, conhecer e pensar. Em suas colocações e proposições sobre alfabetização, o autor nos convida a pensar as crianças pelo que elas são, ao propor que o processo parta do que os meninos e meninas trazem e das leituras de mundo que vêm fazendo.

Para Paulo Freire, a alfabetização aproximaria a leitura das palavras à leitura de mundo. No caso das crianças, uma leitura muitas vezes inaugural ou em transformação, pois, na intensidade da infância, uma coisa pode ser muitas, seus sentidos e significados vão se transformando na relação com o contexto social, cultural, econômico no qual a criança está inserida. Perseguindo essa proposição, o ato educativo visaria educar as crianças para correr riscos, lutar com as formas de poder vigentes, muitas vezes desiguais, a se apropriarem criticamente dos conhecimentos, a fim de, sempre que necessário, transformá-los.

Segundo Freire (2014), o trabalho pedagógico teria outros sentidos, se articulasse, ao processo de alfabetização, a leitura de mundo que a criança vem fazendo desde que nasce, na convivência em casa, no bairro, na vizinhança, na cidade. Trata-se de saberes que ela carrega consigo quando chega à escola e que, muitas vezes, são desprezados em prol do ensino das letras, esvaziadas de sentidos e das compreensões sobre a língua que as crianças estão fazendo.

Algumas das tensões acerca do processo de alfabetização atravessam e constituem o trabalho pedagógico, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Ao longo da caminhada fui encontrando, propostas que compreendem ora pré-escola como preparatória, seguindo uma lógica mecanicista, de que é preciso treinar as crianças, mantida inclusive, nos anos iniciais da segunda etapa da Educação Básica. Em outros momentos ancoram-se numa perspectiva de escola como tempo/espaço de produção de conhecimentos, no qual as crianças podem aprender, se desenvolver e, junto com suas professoras, podem experimentar e criar.

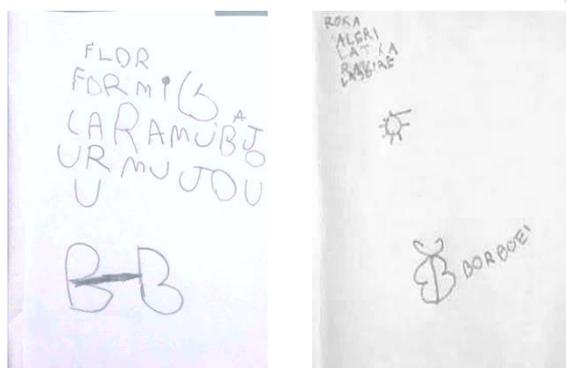
Em meio a esse contexto de tensionamentos e reflexões, a prática pedagógica vai se constituindo nessa complexidade que nos constitui e que marca a educação, demonstrando que o fazer pedagógico não se enquadra em um determinado método ou em outros, transitando entre as diferentes perspectivas acerca do processo educativo, da aprendizagem e do ensino, apesar de as propostas tradicionais, ainda, serem hegemônicas. Durante a pesquisa, pude acompanhar propostas que se filiavam a uma lógica tradicional de ensino e a outras que possibilitavam às crianças explorar as múltiplas linguagens, dentre elas, a escrita e a leitura.

Uma das propostas realizada com a turma na Educação Infantil, pela professora Thamirys, além de demonstrar o modo como a pesquisa vinha afetando e fazendo parte do trabalho pedagógico, nos ajuda a também a pensar como podemos possibilitar que as crianças experimentem a linguagem de várias formas. Em uma manhã, realizaram uma expedição pelo entorno do CEMEI. Além de fotografar, registraram em seus bloquinhos o que foram encontrando e, depois, coletivamente, puderam organizar uma lista com os elementos encontrados do lado de fora. Aqui, com a escrita sendo usada para registrar suas descobertas, elas puderam também aprender como se escrevem algumas palavras.

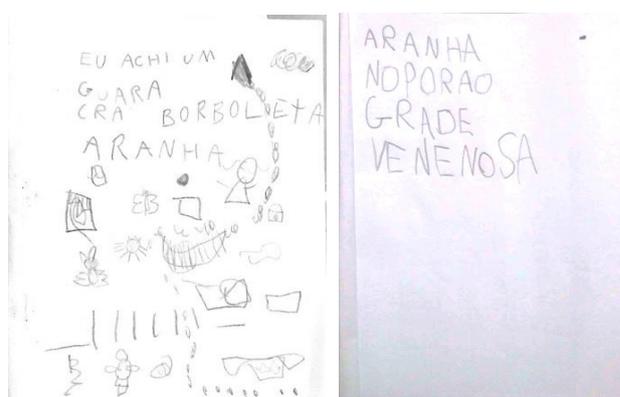
Assim como no ano anterior, nos primeiros dias do ano letivo de 2018, na chegada ao 1º ano, realizamos uma proposta parecida. Dessa vez, a proposta foi desenvolvida por mim. Em uma tarde, segui com os “detetives” para o espaço externo da Escola Sidnei, para que elas pudessem conhecê-lo. Como fizeram no



Figura 43: Confeção e leitura do cartaz coletivo



Figuras 44 e 45: Registros feitos pelas /pelos detetives (2017)



Figuras 46 e 47: Registros feitos pelas/pelos detetives (2018)

CEMEI, puderam investigar os mistérios pelo quintal da escola e encontrar pistas para nossa pesquisa. Nessa aventura escreveram seus achados no bloquinho, mostraram o que encontraram e como estavam se apropriando da escrita.

Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)



Ao longo dos anos, tanto no CEMEI alfabetizando, vivenciando, com certa centralidade, atividades de cunho técnico, focadas na codificação. Mas também puderam experimentar propostas que lhes possibilitavam ampliar seus modos de compreender a escrita e a leitura. Puderam experimentar o ler como fruição. Mesmo que ainda não lessem convencionalmente, em vários momentos, pude acompanhá-las em

suas leituras ou mesmo ler com/para elas.

Durante a Educação Infantil, lembro-me ainda de que algumas atividades mantivessem a lógica tradicional da educação. Embora a própria professora compartilhasse comigo que desejava mudar, isso se constituía como um desafio. Conquanto acreditasse que as crianças demonstrassem suas aprendizagens nas “folhinhas”, entendia que precisava avançar. Ao longo do tempo em que estive com ela e a turma, acompanhei suas tentativas para mudar, para romper com um modo de organizar e propor o trabalho pedagógico que ela mesma considerava limitado e limitador.

A despeito de a maioria das atividades, quando a turma estava na pré-escola, se fundamentar na lógica mecanicista e de treinamento, tendo como eixo norteador a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento como processos de acumulação, pude, ao rememorar as experiências vividas com a professora e as crianças, perceber também um diálogo com os Referenciais Curriculares da Educação Infantil da rede municipal, documento que propõe romper com essa perspectiva. Algumas das atividades que acompanhei a turma, sugeridas no material de orientação curricular, foram experimentadas pelas crianças e pela professora.

Destaco, como afirmado anteriormente, que os Referenciais Curriculares foram produzidos coletivamente. Seus princípios e propostas foram debatidos nas unidades escolares, todos os profissionais da educação que compunham a rede no ano de 2012 puderam participar com contribuições, críticas. Em 2013, foi realizado um período de avaliação das

propostas e, mais uma vez, as escolas e CEMEIs foram convocadas para discutir os referenciais, a fim de serem feitas as adequações necessárias.

Na apresentação dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil, compartilham-se qual o objetivo do documento e alguns de seus princípios, como pode ser lido no recorte a seguir:

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí, através do Documento de Reorientação Curricular da Educação Infantil, busca articular a proposta pedagógica das creches e pré-escolas, a fim de que estas tenham uma linha de trabalho comum que norteie o pensar, a construção e o desenvolvimento singular de suas propostas de trabalho, considerando a diversidade da rede municipal, as crianças, o grupo de professores e funcionários, as famílias, a localização, além da própria estrutura física de cada unidade (ITABORAÍ, 2013).

Além desses princípios, outros também aparecem no documento, como a ação docente como ato criativo, a necessidade de a proposta pedagógica considerar o saber das crianças, propondo como referência pedagógica o trabalho com projetos. Fundamentalmente, a proposta é considerar os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, reconhecendo-os como responsáveis e autores do fazer. Ao dar vida ao que propõe o documento, pude acompanhar, ao longo da pesquisa, uma professora que, apesar se reconhecer como tradicional, dialogava com propostas presentes no referencial.

Os referenciais curriculares conceitualmente propõem uma Educação Infantil fundamentada na tendência crítica, compreendendo a importância de as experiências escolares possibilitarem que as crianças sejam sujeitos e corresponsáveis por suas aprendizagens e desenvolvimento. Apontam a necessidade dos aspectos sociais, culturais serem constituidores do trabalho pedagógico, tendo, como eixo central, o reconhecimento da criança pelo que ela já é e da professora enquanto autora de sua prática.

O material foi produzido de forma dialogada com as propostas oficiais apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Aliás, não pretendia de modo algum, sobrepor-se a estas, inclusive por serem as DCNEI de caráter mandatório. A proposta dos Referenciais Curriculares era a de orientar as ações pedagógicas das unidades escolares da rede e possibilitar a constituição de uma identidade para o trabalho pedagógico, mas sem engessar as propostas em determinados modos de fazer. O objetivo era de reafirmar os princípios defendidos pelas Diretrizes e coloca-las em evidência nos projetos político-pedagógicos dos CEMEIs e Escolas Municipais.

Compartilho, a seguir, parte do documento. Como afirmei em outro momento, o material está organizado nos seguintes eixos: linguagens (oral e escrita, artística, musical e corporal), linguagem matemática e meio ambiente. Como o debate tem se direcionando para a leitura e escrita, trago o quadro referente à linguagem oral e escrita.

<b>Quadro 1: Recorte do Referencial Curricular da Educação Infantil</b>		
<b>Expectativas de aprendizagem</b>	<b>Eixo</b>	<b>Orientações metodológicas</b>
<p>Desenvolver o gosto e o prazer pela leitura e compreensão da escrita.</p> <p>Explorar os múltiplos usos e funções da língua oral e escrita.</p> <p>Utilizar diferentes formas de texto para exploração oral e escrita.</p>	<p><b>Linguagem oral e escrita</b></p> <p>Práticas de leitura espontânea</p> <p>Práticas de escrita espontânea</p> <p>Escrita coletiva</p> <p>Práticas de ouvir o outro</p> <p>Práticas de expressão oral</p> <p>Diversidade de gêneros textuais</p> <p>Função Social da língua oral e escrita</p>	<p>Criação de situações em que os adultos e as crianças leem textos de diferentes gêneros e suportes textuais (contos, poemas histórias em quadrinhos, jornais, textos informativos, receitas, rótulos, parlendas, adivinhas, lendas, trava-línguas, placas, símbolos, figuras, mapas e livros imagéticos, entre outros).</p> <p>Observação e manuseio de materiais impressos (livros, revistas, encartes, mapas e jornais, entre outros).</p> <p>Criação de situações em que as crianças possam falar, contar e recontar casos e histórias, descrever cenas e gravuras, dar recados e instruções, cantar músicas e ouvir os outros em pequenos e grandes grupos.</p> <p>Registro das conversas e discussões sobre textos incentivando o uso destes registros nas diferentes situações tendo como possibilidade o desenho, a escrita, a pintura, a foto, filmagem, entre outros.</p> <p>Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas, canções, entre outros.</p> <p>Produção de textos individuais e/ou coletivos para diversos fins tendo o professor como escriba.</p> <p>Prática da escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.</p> <p>Respeito à produção própria e alheia.</p> <p>Estímulo ao grafismo como representação gráfica (a partir de histórias, desenho de pessoas, objetos, cenas e situações).</p>

**Fonte:** Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Itaboraí (2013)

Ao longo do ano em que estive no CEMEI, algumas das atividades que pude acompanhar aproximavam-se das que aparecem no documento. Enquanto estavam no G5A, as meninas e meninos puderam experimentar diferentes gêneros textuais, ouviram, contaram, leram, criaram histórias. Puderam escrever ora de forma orientada, ora de forma espontânea, vivendo, desde a Educação Infantil, as múltiplas possibilidades da alfabetização, mesmo que a centralidade das propostas ainda estivesse atrelada a uma concepção técnica e mecanicista dessa aprendizagem, mostrando que, na constituição do trabalho pedagógico, transitamos entre as diferentes concepções e perspectivas.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

Acompanhando o trabalho pedagógico tecido com a turma na Educação Infantil, pude perceber a coexistência das diferentes tendências pedagógicas. Algumas propostas fundamentavam-se na compreensão das crianças como sementes que precisam ser regadas para que possam se desenvolver, quando se pensava nas meninas e meninos como tábulas rasas ou na necessidade de serem preenchidos com os conteúdos que lhes serão necessários posteriormente.

Em outros, era possível perceber uma preocupação com o desenvolvimento da inteligência e autonomia, trazendo elementos da tendência cognitiva, do mesmo modo que, em alguns momentos, fundamentava-se na tendência crítica, tornando o trabalho pedagógico coletivo e dialogado com as crianças. Assim, como sinaliza Kramer (1991), as propostas pedagógicas se constituem na articulação das tendências e trazem elementos de uma ou de outra perspectiva.

Destaco que, por mais que a preparação para o Ensino Fundamental não seja uma tendência pedagógica, como afirmado anteriormente, no período em que estive com a turma na pré-escola, compreendi que essa perspectiva fundamentava a maioria das ações. Muitas das atividades propostas, filiadas a uma lógica mecanicista da alfabetização, propunham a leitura e a escrita com centralidade. Aos poucos, a turma foi apresentada às letras do alfabeto, realizando propostas centradas na escrita.

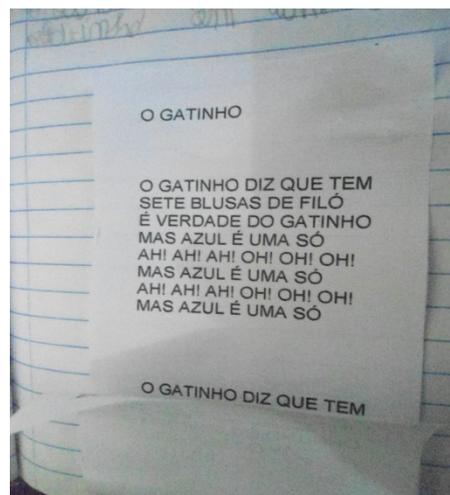
No 1º ano do Ensino Fundamental, puderam experimentar uma proposta pedagógica que, de algum modo, se aproximava da vivenciada na Educação Infantil, talvez com uma centralidade maior no trabalho com a leitura e a escrita e, algumas vezes, partindo dos princípios que orientam a alfabetização apenas em sua dimensão técnica. Mas também puderam realizar atividades que estavam centradas na produção das crianças e seus modos de aprender. Assim, ao longo do ano, puderam experimentar

momentos de leitura deleite, em outros, escreveram textos coletivos, paródias. Um fazer que também foi se constituindo em articulação ao projeto anual da escola “Quem canta seus males espanta”, produzido a partir do interesse das crianças por músicas. Cada ano de escolaridade pôde desenvolver suas propostas partindo de um gênero musical. A turma 101 explorou as cantigas populares.

O trabalho pedagógico desenvolvido com a turma no primeiro ano transitava entre as três perspectivas de alfabetização descritas por Smolka (2003), apresentadas em outro texto que compõe a tese, constituindo-se em propostas que se fundamentavam na transferência dos conhecimentos, seguindo a lógica do mais fácil para o mais difícil, compreendendo o processo de aprendizagem como acumulativo. Ao longo do ano, foram sendo apresentadas as famílias silábicas, partindo das fáceis para as mais complexas. Apesar das tentativas de romper com essa lógica, muitas das propostas ainda se filiavam a ela.

Mesmo que a centralidade do trabalho estivesse fortemente atrelada à perspectiva tradicional de alfabetização, pude acompanhar um movimento de transformação da prática e a construção de propostas que se filiavam a uma outra forma de alfabetizar, buscando aproximar o fazer das experiências e modos de aprender das crianças. Mais uma vez, me dou conta do quanto o trabalho pedagógico é fluido e complexo, tornando difícil enquadrá-lo em determinada perspectiva, mesmo que essa não tenha sido a intenção.

Contudo, é preciso sinalizar que as concepções de aprendizagem, desenvolvimento, criança, entre outras, são fundantes nos modos de propor o trabalho pedagógico e orientam a prática. Ainda que as atividades transitem entre as diferentes perspectivas, os princípios orientadores interferem no fazer pedagógico e deixam transparecer as concepções que defendemos às quais nos filiamos.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma 101(2018)

Pude observar que as propostas desenvolvidas no 1º ano também buscavam dialogar com os princípios dos Referenciais Curriculares Municipais do Ensino Fundamental. Assim como o documento da Educação Infantil organiza-se em Expectativas de Aprendizagem, Eixos Temáticos e Orientações metodológicas, os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental I estão organizados em disciplinas e com orientações específicas para cada ano de escolaridade. O material referente à Língua Portuguesa divide-se em quatro eixos, a saber: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística. Para cada um dos eixos são propostas algumas expectativas de aprendizagens e orientações metodológicas, que são sugestões para orientar o trabalho pedagógico, não buscando engessar os modos de fazer.

Algumas das atividades e propostas realizadas com a turma no 1º ano aproximavam-se das sugestões que compõem os Referenciais. Apresento, no quadro abaixo, algumas orientações metodológicas que foram experimentadas e adaptadas pela professora Patrícia em seu trabalho. Contudo, destaco que não se restringem a essas, inclusive porque suas ações não ficaram voltadas apenas para o trabalho com Língua Portuguesa.

<b>Quadro 2:</b> Recortes do Referencial Curricular de Língua Portuguesa (1º ano)	
<b>Eixos</b>	<b>Orientações Metodológicas</b>
<b>Oralidade</b>	Participação em rodas de conversa, em apresentação de relato de experiências, em tomadas de decisões sobre assuntos de interesse comum e em planejamentos coletivos. Proposição de situações de produção de texto oral de forma orientada. Exploração de textos da tradição oral: apresentação de cantigas, campeonato de trava-línguas, roda de adivinhas.
<b>Leitura</b>	Participação de momentos/ atividades de leitura mesmo antes de saber ler convencionalmente. Proposição de momentos que oportunizem o comportamento leitor dos alunos. Leitura e análise de listas, cantigas de roda, poemas... Leitura feita pelo professor, em voz alta para os alunos, de gêneros textuais diversos abordando as características gerais do texto (do que trata, como se organiza, para que serve...)
<b>Produção de texto</b>	Escritas de textos (autorais ou reconto, individuais ou coletivos) pautados em gêneros textuais, mesmo antes de saber escrever convencionalmente, adequados aos objetivos, destinatários e comunicação.
<b>Análise linguística</b>	Uso de livros, revistas e impressos diversificados, contendo diferentes formas gráficas, facilitando a observação da diferença entre texto e desenho, escrita alfabética e ícones. Uso do alfabeto móvel. Escrita e análise de listas, etiquetas, crachás, cantigas de roda, cruzadinhas sem banco de dados, poema, etc. Jogos ortográficos, cruzadinhas, desafios e charadas. Escrever palavras e textos espontâneos fazendo relação grafema/fonema (letra/som).

**Fonte:** Elaborada com base nos Referenciais Curriculares da rede municipal de Itaboraí.

Destaco que articular seu fazer com as propostas e princípios que constituem o referencial curricular da rede foi encarado pela professora como um desafio. Ao longo da

pesquisa, minha ajuda foi solicitada algumas vezes, para que pudesse auxiliá-la na compreensão e no modo como as atividades que vinham sendo desenvolvidas com a turma pudessem dialogar ainda mais com a proposta da rede.

Nesse movimento de pensar sobre o trabalho pedagógico e o fazer cotidiano na Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pude, em minhas andanças pela educação e no contato com as crianças, perceber o quanto gostam de ser desafiadas, o quanto desejam saber mais e não se envergonham de perguntar, tentar, errar. Recordo-me de, em um de nossos encontros, perceber que um dos meninos estava escrevendo de um jeito diferente, aventurava-se para fazer em seu caderno a escrita com a letra cursiva. Aproximo-me dele e pergunto: “Mas quem te ensinou a fazer essa letra?” Ele me responde tranquilamente: “Eu que aprendi, fui olhando ali (aponta para o alfabeto) e fui copiando”. Mesmo que sua escrita na “letra de mão” ainda não fosse muito compreensível, percebi um exercício criativo e o seu desejo de ir mais além.

Encontro, nessa situação, diálogo com a importância da imitação defendida por Vigotski (2018), para quem a interação com outros possibilita aprendizagens e desenvolvimento. Nesse contexto, a imitação tem um papel fundamental, pois, nos processos interpessoais, são internalizadas pelas crianças aprendizagens que desencadeiam o desenvolvimento das funções mentais superiores que consistem nos processos do domínio dos meios externos e culturais (linguagem, escrita, cálculo) e nos processos psíquicos (memória, formação de conceitos).

Lembro-me de outra atividade que me mostrou o quanto as crianças gostam de desafios e de explorar a linguagem escrita. Foram convidadas a formar palavras usando as mesmas sílabas que compõem a palavra FORMIGA. Não era necessário usar todas elas, mas não poderiam acrescentar outras. O engajamento delas foi tamanho que o banco de palavras foi se ampliando. Mesmo que essa possa parecer uma atividade corriqueira, ainda fincada em uma concepção tradicional de alfabetização, pude perceber o movimento e o exercício de pensamento feito pelas crianças, que, ansiosas e eufóricas, iam formando as palavras.

Essas duas lembranças me ajudam a refletir no quanto as crianças estão interagindo entre elas, com o contexto, com o objeto do conhecimento, pensam sobre suas aprendizagens e querem ir além dos seus saberes. No exercício investigativo, pude ir ampliando minha visão sobre a importância de dialogarmos com as crianças. Venho há algum tempo, em minha trajetória, pensando/fazendo (n)isso, muito influenciada pelas experiências vividas na graduação, no mestrado e agora no doutorado, partindo da ideia do quão importante é dialogar

com os sujeitos com os quais trabalhamos, para que, juntos, possamos pensar os caminhos e os desdobramentos para o trabalho pedagógico. Afinal, as crianças têm se mostrado curiosas, interessadas, inquietas pelo conhecer. Quando reconhecidas como tal, podem nos indicar outros caminhos para a educação escolar, pensando em uma escola, uma pedagogia que respeita e reconhece as crianças pelo que elas são.

Nas fotografias produzidas pelas crianças aparecem, muitas vezes, as paredes das salas que também nos ajudam na reflexão acerca da alfabetização e dizem muito sobre as práticas e concepções nas quais se ancoram. De alguma forma, foi possível aos leitores fazer suas leituras e inferências, ao verem as imagens produzidas pelas crianças. No entanto, destaco a presença dos cartazes com o alfabeto e os algarismos, materiais que muitas vezes trazem desenhos que reforçam estereótipos e trazem palavras que pouco dialogam com a leitura de mundo feita pelas crianças.

Além de estarem, em alguns contextos, fora do alcance dos olhos das crianças, dispostos acima do quadro, o que dificulta a leitura/consulta de quem mede em média um pouco mais de um metro de altura, muitas vezes, são materiais que entram nas salas de aula sem que as crianças tenham pensado ou contribuído para essa construção. A intenção, na maioria dos casos, é a de construir um ambiente alfabetizador.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma 101(2018)

Quanto a isso, Sampaio (1992) propõe uma reflexão sobre a organização de um ambiente que possibilite às crianças pensar sobre a escrita. Para a autora, as experiências com a escrita e a leitura que acontecem nesse espaço são mais significativas do que apenas a exposição de textos escritos ou letras soltas pelas paredes, elementos que aparecem desconexos e não provocam a reflexão sobre a função social da leitura e escrita.

Essa questão da organização das salas foi sendo por mim compreendida como outro ponto de aproximação entre a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, pois alguns dos materiais (alfabeto, algarismos) expostos nas paredes são bem semelhantes. Recordo-me que, na visita feita pela turma do CEMEI à Escola Sidnei, no final do ano letivo

de 2017, semelhanças foram destacadas pelas crianças. Quando lhes foi perguntado, pela então professora do 1º ano, se conheciam as letras e os algarismos, o grupo compartilhou com ela que, na sala deles, também havia o alfabeto e os números.

Criar o ambiente alfabetizador pode ser uma possibilidade de experimentar a alfabetização partindo do princípio de que “só se aprende a ler, lendo” e “alfabetização implica, sempre, a construção do SENTIDO” (SAMPAIO, 1992, p.35, grifo da autora). Então, por que não compor as paredes das salas com as produções das crianças? Carrego essa reflexão em minha bagagem, entendendo que esse ambiente poderia ganhar outros sentidos, se fossem as crianças responsáveis por sua construção, que nela pudessem expor as experiências com a escrita e com a leitura.

No contexto da pesquisa, tanto na pré-escola quanto no Ensino Fundamental, percebia a preocupação com a construção desse ambiente alfabetizador. No entanto, como podemos ver em algumas das fotografias que estão compondo a tese, compunham o espaço da sala de aula cartazes produzidos pelas crianças, mas ainda eram maioria os materiais que já vêm prontos e dos quais elas não puderam participar da confecção. O alfabetário usado na sala da turma do G5A e no primeiro ano é exemplo desse tipo de material e trazia, inclusive, algumas palavras que eram desconhecidas pelas crianças e causavam estranhamento.

Ao longo da caminhada docente e de pesquisa, tenho compreendido que tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental podem ser espaços/tempos que possibilitem às crianças o contato com a leitura e a escrita. A organização do ambiente alfabetizador pode criar na criança “que não vê sentido no aprender a ler e escrever, o sentido para ler e escrever” (SAMPAIO, 1993, p. 60), ajudando-a a pensar nas possibilidades de usos dessas aprendizagens, ampliando seus saberes.

Aproximando-nos da compreensão de alfabetização também como processo discursivo, colocando em destaque a função social/histórica da escrita e pontuando a necessidade de compreender o sentido de aprender a ler e escrever, compreendemos, como Smolka (2003, p. 69), que a alfabetização não está relacionada apenas com a “aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações”, ou seja, a criança precisa compreender para que escreve/lê, por que escreve/lê. Para aprender, é preciso entender por que aquela aprendizagem é necessária e como tais aprendizagens podem potencializar as relações construídas no cotidiano e podem ser essenciais para a transformação do contexto no qual se vive.

Nesse sentido, as produções das crianças, suas escritas iniciais, suas experiências com a escrita e a leitura são elementos importantes no processo de alfabetização. O trabalho

pedagógico, em diálogo com essas experimentações, pode potencializá-las, ao disponibilizar as mais variadas formas, fontes, suportes, gêneros textuais, permitindo que as crianças tenham condições de experimentar a linguagem escrita, explorando as diferentes possibilidades de seu uso.

Ao acompanhar as crianças na pesquisa, as reflexões oferecidas pelo trabalho de pesquisa e os estudos empreendidos, tenho compreendido as inúmeras possibilidades de experimentar a alfabetização em sua dimensão criativa, dialógica, política, ética e estética, dialogando com a perspectiva freiriana. Em um processo no qual crianças e professoras possam seguir se alfabetizando, produzindo, juntos, uma escola onde aprender a ler e escrever tenha sentido e que se torne possibilidade de dizer a palavra.

Entendo que isso pode ser feito numa relação pedagógica em que seja possível sonhar e viver relações mais solidárias, mais humanas, nas quais todos tenham assegurado o direito à palavra. Contribuindo para que a nossa cidade não se restrinja às letras, mas que possa acolher as diferentes linguagens e formas de expressão que nos atravessam, encantam, emocionam, poetizam e nos fazem, sobretudo, esperar, em uma alfabetização cidadã como propunha Paulo Freire.

## ENTRE PISTAS E ACHADOS: PENSAMENTOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017) e Turma 101(2018)

Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.  
O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos. É sempre uma descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo.  
*Manoel de Barros*

No mar de fios, histórias e imagens que a tese está se constituindo, muitos têm sido os achados e as possibilidades de reflexão produzidas ao longo da caminhada de pesquisa. Entre os tesouros encontrados nessa aventura, estão as fotografias produzidas pelas crianças, suas falas, nossos diálogos e encontros. Lançando mão dessas produções e do que fomos encontrando, sigo pensando sobre as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Amparada na ideia de “imagem pensamento” (GALLO, 2016), tenho pensado a partir das fotografias e imagens produzidas no processo de pesquisa, entendendo-as não como ilustração, representação ou figuração, mas como aquelas que provocam sensações, que nos atravessam, afetam e, por isso, fazem pensar, como pensei, (re)pensei, pensei novamente ao me encontrar com as imagens, as crianças, suas professoras e o cotidiano escolar do CEMEI Irani e da Escola Sidnei.

Durante o período de organização da tese, ao me reencontrar com o que produzimos durante a pesquisa, com meu olhar infantil, via o que não tinha visto, pensava em algo que não havia pensado. Segui compreendendo que era importante olhar várias vezes para que novas leituras fossem possíveis. Assim, ao enveredar pelos achados da pesquisa, fui tendo alguns pensamentos acerca das relações entre as etapas da Educação Básica.

A proposta deste texto é usar as fotografias, mas não apenas, por isso, trago falas, desenhos, escritos, lembranças, como disparadores para pensar as crianças, as infâncias, suas relações com a escola e compartilhar como as imagens (as fotografias e as que produzi ao refletir sobre a nossa pesquisa) me tocaram, afetaram e fizeram pensar sobre outras dimensões que atravessam e constituem o trabalho pedagógico tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Sigo reconhecendo a provisoriedade das reflexões que, por se manterem em aberto, poderão ser ampliadas, (re)pensadas, (re)novadas, sempre que necessário.

Enquanto pensava nas relações entre imagens e o quanto elas nos fazem pensar, recordei-me do livro “O Catador de pensamentos”, de Monika Feth (1996), que traz a história do Senhor Rabuja, que tem um trabalho incomum. Todos os dias ele acorda cedo e, sem atrasar, sai para cumprir sua missão diária: catar pensamentos. Estes podem ser dos mais diferentes tipos — “alguns são tão inquietos e desajeitados (...). Cada pensamento tem seu comportamento próprio. Pensamentos são coisas imprevisíveis” (FETH, 1996, p.8). Sua tarefa é fundamental para que as pessoas sempre tenham o que pensar.

Diariamente, o Sr. Rabuja guarda os pensamentos que vai encontrando pelo caminho em uma velha mochila. Assim como ele, fui, ao longo da trajetória de pesquisa, guardando-os, em meus cadernos, na memória, e seguí renovando-os, já que experimentei uma transformação, inclusive dos pensamentos. Tiro, agora, da “minha mochila”, alguns dos pensamentos que catei/tive ao longo do trabalho e da elaboração da tese, com os quais tento compreender o que as crianças estavam a dizer sobre sua relação com a escola e com o trabalho pedagógico.

Coloco-me aqui como uma catadora de pensamentos. Afinal, “se não existissem catadores de pensamentos, estes ficariam o tempo todo se repetindo e provavelmente um dia deixariam de existir” (FETH, 1996, p.25). Catando os pensamentos produzidos pelas imagens, falas, encontros com as crianças, sigo buscando compreender que outras questões aparecem relacionadas ao trabalho pedagógico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além da alfabetização.

No diálogo com as crianças e suas produções, fui encontrando pistas que me ajudam a pensar sobre dimensões que são por elas consideradas como importantes na prática pedagógica. Assim como as fotografias produzidas pelas crianças, vim compreendendo seus desenhos como produções que trazem marcas da criação e das culturas infantis.

Amparada nas proposições de Gobbi (2008) compreendo o desenho feito pela criança como uma linguagem que expressa a criatividade, a imaginação das crianças e como uma possibilidade de nós adultos aproximarmos-nos dos modos como as crianças compreendem o mundo. Da mesma forma que não entendo a fotografia como representação da realidade, defendo o desenho como expressão criativa das meninas e meninos que articula suas reflexões, pensamentos, apreensões acerca do contexto em que vivem e traz marcas imaginativas.

Nesse sentido, entre os achados da pesquisa estão alguns dos desenhos feitos pelas crianças como desdobramento de uma proposta que tinha como objetivo compor os trabalhos que vinham sendo produzidos para comemoração do aniversário do CEMEI. Para tanto, a professora propõe que em uma roda de conversa as crianças compartilhem o que mais gostavam de fazer no Irani. Cada criança compartilhou sua preferência e depois a proposta foi produzir um desenho a partir do que foi conversado.

Compreendendo toda potência das produções das crianças, assim como busquei nas fotografias elementos para pensar sobre as infâncias e a educação, lanço mão dos desenhos feitos na atividade para propor algumas reflexões sobre as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ao retomar os apontamentos e os desenhos entendo que reaparece uma questão que é muito discutida pela Educação Infantil e, a meu ver, não se restringe a essa etapa, que é a relação entre o educar e cuidar. Na atividade apresentada acima lembro-me que algumas crianças sinalizaram (falando e desenhando) a importância do educar e também dos momentos de cuidado.

Eu gosto de estudar e às vezes dormir.



Eu gosto de comer.



Gosto dos  
números!



Em suas falas e produções, compreendi que mostravam que, para elas, é importante que o cuidar e educar estejam articulados e atravessando o trabalho pedagógico. As relações entre as dimensões do cuidado e educação parecem constituir, com mais destaque, os debates sobre a Educação Infantil, especialmente, pois, nessa etapa, algumas ações de cuidado (banho, alimentação, sono, fraldas) são mais presentes.

Além disso, em algumas redes municipais, algumas tensões adentram essas relações. Isso acontece também em Itaboraí, onde o trabalho é dividido entre professoras e agentes educativos de creche. Assim, a quem cabe o educar? E o cuidar? Conquanto possa parecer desnecessário fazer essas perguntas, em minha caminhada como professora e como assessora pedagógica, pude perceber que ainda costumam emergir nos espaços de Educação Infantil, geralmente nos que funcionam em horário integral.

Pensar o educar e o cuidar como dimensões desarticuladas, ou que a cada uma das profissionais cabe uma dessas tarefas, revela a marca histórica dessa dicotomia entre a educação e o cuidado. Lembro-me de que, ao escrever a dissertação do mestrado, nas falas das normalistas com as quais fiz a pesquisa, essas tensões também apareceram. De algum modo, retornaram ao longo da pesquisa do doutorado, abrindo-me outras possibilidades para pensá-las. Assim, sigo pensando, ajudada pelas crianças, que parecem não compreendê-las como dissociadas.

Relacionar essas dimensões de forma dicotômica tem a ver com concepções históricas que separam corpo e mente, restringindo muitas vezes o cuidado às ações que envolvem higiene e alimentação, esvaziando dessas ações a dimensão do educar. Além disso, desconsiderando que, enquanto educo, estou a cuidar da criança, quando a reconheço como sujeito, especialmente se compreendemos o cuidado como dimensão ontológica do ser humano. Entendo, amparada em Kramer (2005), que não é possível educar sem cuidar, pois,

ao reconhecermos as crianças em suas dimensões sociais, culturais, éticas, subjetivas e ao nos preocuparmos/comprometermos com elas, estamos também cuidando delas e de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, ao possibilitarmos que explorem, ampliem seus saberes sobre a vida e produzam conhecimento sobre o mundo.

Refletir sobre as relações entre o educar e cuidar me fez lembrar uma situação que vivi como professora, com a minha turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em 2018. Em uma das tardes, durante a realização de alguma proposta, ouço alguém me chamando: “Mãe...ops! Tia Bruna!”. Atendo ao chamado, dizendo, no entanto, que estavam fazendo alguma confusão, pois nenhum deles era meu/minha filho (a). Mas um comentário é feito e me faz pensar, quando alguém diz: “Ué, mas você poderia ser nossa mãe, afinal, você cuida da gente.” Para minha surpresa, a justificativa para terem me chamado de mãe coloca-me a refletir no quanto, ao educá-los, estou também cuidando deles.

Essa fala me ajuda a pensar que as crianças, quer seja na Educação Infantil, quer seja no Ensino Fundamental, parecem considerar as dimensões do educar e cuidar muito importantes e imbricadas e o quanto nosso fazer, quando é comprometido e atento ao outro, possibilita que vivenciemos as dimensões do educar e cuidar de forma partilhada. Isso porque, algumas vezes, são elas (as crianças) que cuidam de nós, preocupam-se, quando estamos tristes, doentes, preocupadas. Tais relações de cuidado e educação reafirmam o cuidar enquanto princípio ontológico do humano e indissociável do educar, por serem dimensões que nos constituem.

Assim como Kramer (2005, p. 60), entendo que “cuida-se sempre da Educação Infantil à universidade; cuida-se de crianças, de jovens e adultos”. Compreendo que toda ação de caráter educativo, quando fundamentada em um comprometimento e uma ética, que reconhece o outro como sujeito, está circunscrita por um ato de cuidado e vice-versa. Encontro aqui aproximações com a ideia de amorosidade proposta por Freire, compreendendo que tal concepção altera a composição do trabalho pedagógico, pois, ao ser entendido como um ato amoroso, parte-se de princípios como escuta, confiança, respeito, fundado numa relação dialógica, na qual se busca a transformação.

Paulo Freire (1975, p. 107) nos convida para pensarmos na educação como ato de amor, atravessado pelo diálogo, meio pelo qual compreende que é possível ser amoroso, em um ato de coragem e confiança no qual “com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo”. A amorosidade freiriana é ética na qual se doa e se compromete com o outro em uma relação de escuta, trocas, no reconhecimento desse outro como semelhante.

Aprendo, com Freire (2006, p 30), que, ao educar, estamos cuidando, cuidado que precisa “(...) inquietar os educandos, desafiando-os ao mundo dado; para que percebem que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado”, transformando, inclusive, a escola em um espaço no qual as crianças e as professoras tenham condições “de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (FREIRE, 2006, p.42).

Nessa relação dialógica, as crianças aprendem a dizer e a ouvir, ao se escutarem e na troca “de pontos de vista, sentidos e sentimentos”. Podem, nesse exercício, experimentar “a dimensão cidadã de sua inserção no mundo” (OSTETTO, 2017, p.57), ao vivenciarem propostas que lhes permitam se colocar, expor a opinião, aprendendo a respeitar os outros em seus modos de pensar. Algumas dessas relações podem ser vivenciadas nas brincadeiras, já que, para brincar com outras crianças, é preciso negociação, trocas, parceria.

Ao longo da pesquisa, as crianças foram indicando o quanto consideram importante a brincadeira. Tais apontamentos também trazem elementos para (re)pensarmos o trabalho pedagógico. O brincar apareceu em vários momentos da nossa caminhada, em um movimento em que o próprio pesquisar foi assumido como uma brincadeira, já que uma das perguntas que marca a pesquisa foi: “Tia, a gente não vai brincar de detetive, não?” Além desse momento, em outros, a brincadeira e/ou o brincar apareceram. Quando compartilharam o que gostavam de fazer no CEMEI, elas desenharam e diziam que gostavam de:

Do pátio azul!



De brincar de boneco.



Da caixa de brinquedo.



Brincar no parquinho!



De brincar de carrinho!



O brincar tem um papel fundamental na vida das crianças e nós, professoras, precisamos estar atentas às brincadeiras. No entanto, muitas vezes utilizamos a brincadeira como pressuposto para ensinar conteúdos, esvaziando sua dimensão cultural e as possibilidades de as crianças, ao brincarem, experimentarem o mundo. Leontiev (2018) destaca o brincar como atividade principal, pois gera mudanças no desenvolvimento da criança e também desencadeia processos psíquicos. Na brincadeira, as crianças estão experimentando, explorando, vivendo e se desenvolvendo.

Para Leontiev (2018), as atividades são marcadas por ações, que partem de alguma motivação e têm um objetivo. A brincadeira é compreendida por ele como atividade principal nas crianças de idade pré-escolar, pois, em seus jogos, as criança experimentam um mundo que não inclui apenas o que está próximo a elas, mas também os seus modos de pensar sobre os objetos que os adultos conseguem operar e elas, por questões físicas, ainda não podem. Por isso, mesmo sem saber dirigir, vemos as crianças dirigindo seus carros, ônibus, pilotando avião. Ao brincar, elas vão pensando sobre o mundo e suas possibilidades.



Acervo da Pesquisa  
Autoria: Turma G5A(2017)

Segundo o autor, “em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra no mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz” (LEONTIEV, 2018, p.59). Durante a brincadeira, não apenas exploram o ser criança, mas podem experimentar diferentes modos de ser, viver, desempenhar papéis sociais e profissões, partindo das relações e interpretações que vão produzindo na relação com o contexto em que vivem.

Ao brincar, as crianças também podem ter experiências culturais, produzir conhecimentos, pensar sobre as diferenças, sobre a vida. A atividade brincante possibilita que o mundo conhecido pelas crianças siga “continuamente expandindo-se” (LEONTIEV, 2018, p.120), tornando-se um potente aliado, no trabalho pedagógico, não para ser utilizado como um meio para, mas como um meio em si. Ao longo da pesquisa, fui percebendo que a



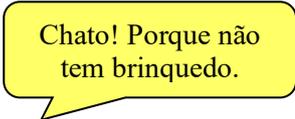
Acervo da Pesquisa  
Autoria: Turma G5A(2017)

relevância do brincar é também compreendida pelas crianças, já que, na chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental, em um de nossos primeiros encontros, uma das meninas me pergunta: “Tia, aqui não tem brinquedos? Será que eles escondem?”. A desconfiança em sua fala apresenta questões para pensar qual o lugar da brincadeira na escola, sobretudo no Ensino Fundamental. Temos dado importância ao brincar, tão referenciado pelas crianças, reconhecendo-o como uma das dimensões do fazer infantil que se desdobra no desenvolvimento dos meninos e meninas.

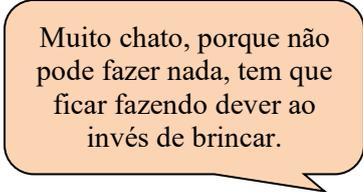
Nas brincadeiras, as crianças podem reelaborar suas experiências com/no mundo, “reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social, a um contexto cultural” e podem aprender “sobre si mesmo”, sobre suas relações, “e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida”



Gosto da hora do recreio, porque a gente pode brincar. Não gosto quando bate o sinal.



Chato! Porque não tem brinquedo.



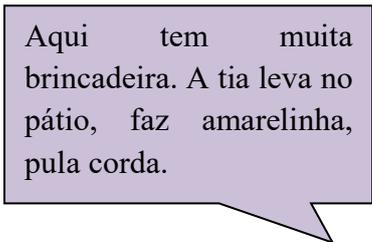
Muito chato, porque não pode fazer nada, tem que ficar fazendo dever ao invés de brincar.

(Caderno de campo, setembro, 2018).

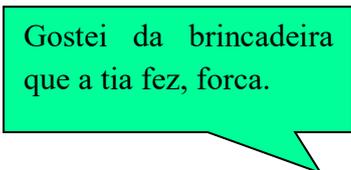
(BORBA, 2008, p.82). Diante das muitas possibilidades do brincar, venho compreendendo que são importantes para o trabalho pedagógico e o quanto precisam ganhar espaço na escola, como disparadoras de outras aprendizagens, não sendo usadas como meio para ensinar algo, mas que possam ser experimentadas como exercícios de cultura, da infância, de criação, da imaginação, das relações interpessoais, entre outras.

Ao longo da investigação, o brincar pareceu ser reconhecido pelas crianças como uma dimensão muito importante em suas vidas, pois as brincadeiras eram sempre citadas por elas em suas falas. Inclusive, quando, ao final do ano, pergunto-lhes o que estavam achando da escola, o poder brincar com os amigos apareceu como algo positivo. Ao ouvi-las sempre falando acerca de suas brincadeiras, entendo que parecem estar o tempo todo dizendo que a escola e a proposta pedagógica, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, precisam estar atentas ao valor dessa atividade.

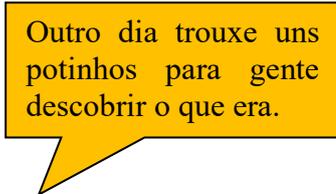
Recordo-me que, em uma conversa com as crianças, na qual o foco não era o brincar, mas ouvir suas impressões acerca da escola e as experiências no primeiro ano, a brincadeira apareceu e foi destacada como elemento positivo no trabalho realizado pela professora Patrícia. As crianças me disseram que:



Aqui tem muita brincadeira. A tia leva no pátio, faz amarelinha, pula corda.



Gostei da brincadeira que a tia fez, forca.



Outro dia trouxe uns potinhos para gente descobrir o que era.

(Caderno de campo, outubro, 2018).

Ao escutar suas falas e refletir sobre elas, entendi que a brincadeira é compreendida como dimensão potente do trabalho pedagógico com elas realizado e a ausência dela é criticada. As leituras que as crianças fazem da escola é múltipla e parte de pontos de vista

singulares e plurais. Algumas compartilham que o brincar constitui o cotidiano da escola, já outras dizem que brincam pouco, porque precisam fazer o dever e destacam ser o recreio o espaço/tempo do brincar.

A brincadeira constituía o trabalho pedagógico desenvolvido tanto no CEMEI quanto na Escola Sidnei da Silva, as próprias crianças deram destaque em relação a essa dimensão. Ao longo do período em que estive com a turma, pude perceber que os momentos de brincadeiras livres eram mais presentes na Educação Infantil. No primeiro ano do Ensino Fundamental eram poucos esses momentos, um apontamento feito, inclusive, pelos “detetives”. Contudo, pude perceber que propostas com a dimensão lúdica compunham tanto as práticas da pré-escola quanto da escola, visto que as crianças indicavam essa presença em nossas conversas.

Com os achados da pesquisa em relação à brincadeira e a importância dada a ela pelas crianças, sigo pensando que precisamos refletir sobre como o brincar pode constituir nosso fazer, sem que seja utilizado como pressuposto para ensinar algum conteúdo, ou que, no espaço escolar, “apenas” se brinque, desconsiderando nossa ação enquanto mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento e que, algumas vezes, precisa ir além da brincadeira, sem que, para isso, percam-se a dimensão lúdica e as possibilidades criativas do brincar.

A esse respeito, Ostetto (2017, p.61) nos convida a refletir o quanto é importante que o espaço escolar possa oferecer “oportunidades para, as crianças, explorarem diferentes materiais em suas histórias e construir enredos fantásticos, viajando por mundos e territórios imaginários”. Em suas brincadeiras, podem explorar o imaginário e também produzir conhecimentos, vez que, ao desempenhar papéis, pensar sobre diferentes épocas, espaços, vão tendo experiências com as diferentes linguagens, conhecimentos, saberes, ampliando seu repertório e saberes.

Enquanto brincam, os objetos, para as crianças, podem ser muitas coisas. Elas conseguem virar o mundo de ponta cabeça, transportam-se para outros tempos e lugares. Ao interagir com seus pares, criam enredos, contextos que lhes permitem ser autoras de suas histórias, viver diferentes personagens e aprender mais sobre a vida e as relações, experimentando o criar à flor da pele, ou seja, ao criar, também aprendem. Considerando as possibilidades criativas que permeiam o brincar, se as articulássemos ao nosso fazer, não estaríamos contribuindo para a ampliação dos repertórios das crianças e produzindo juntos com elas conhecimentos sobre o mundo?

Amparada nas compreensões de Leontiev (2018) de que o alvo do brincar não é o produto da ação, mas o processo, compreendo que a importância da brincadeira não está apenas na dimensão da imaginação ou fantasia, que também são relevantes, mas nas possibilidades experimentadas pelo fazer, pelo criar. Lembro-me de que, quando era criança ao brincar de casinha, meu prazer estava mais na montagem da casa, na organização dos espaços e utensílios do que nos momentos de desempenhar o papel da mãe ou da filha. Assim, o lúdico não está ligado apenas à brincadeira em si, mas também em seu processo criativo.

Algumas vezes acompanhei as crianças organizando suas brincadeiras e percebia o quanto se envolviam, criavam. Tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, algumas atividades que guardavam em si a dimensão lúdica eram experimentadas pelas crianças com tamanho entusiasmo que, quando aconteciam em ocasiões em que eu não estava com o grupo, assim que me encontravam, depois de tê-las vivenciado, faziam questão de me contar como foram. Contaram-me sobre a expedição que haviam feito no espaço externo do CEMEI, sobre o piquenique literário realizado quando estavam no primeiro ano.

Compreendo que articular o nosso fazer pedagógico à brincadeira ou à ludicidade não está restrito ao uso de jogos, brinquedos ou brincadeiras livres. A relação entre a professora e as crianças pode ser lúdica, assim como o fazer e o aprender. Venho compreendendo que uma prática lúdica não é esvaziada de (des)prazeres, mas atravessada por sentimentos e emoções que marcam o processo de produção e o fazer. Planejar a aula coletivamente, produzir textos, ler livros, organizar a feira de ciências, a festa dos aniversariantes do mês, recitar uma poesia são atividades que não são, à primeira vista, brincadeiras, mas que podem ser assumidas pelas crianças como tal, ao trazerem em si a dimensão lúdica, além de poderem dar sentidos outros para o trabalho pedagógico.

Ainda pensando sobre essa relação entre o brincar, a ludicidade e a criatividade, consegui perceber, nas fotografias, outra dimensão importante para refletirmos tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, que é a relação do corpo com a escola, às vezes lúdica e em outras nem tanto. Pergunto-me como temos compreendido as crianças enquanto sujeitos corporais. O trabalho pedagógico que vimos desenvolvendo tem possibilitado experiências com o corpo ou temos cerceado, com certos modos de fazer, as expressões dos corpos infantis e também os nossos?

Diante da importância dada pelas crianças para as brincadeiras e seus atravessamentos no fazer pedagógico, fico pensando o quão limitadores podem ser os carimbos das mãos e pés frequentemente utilizados nos trabalhos chamados artísticos desenvolvidos com as crianças, visto que a ação muitas vezes é controlada pelo adulto e não se permite que a criança a crie. Pergunto-me que outras possibilidades teríamos, se deixássemos que criassem livremente, mesmo que usando suas mãos e pés como carimbos.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

Outra questão que pode refletir sobre a relação do corpo com a escola é a de quando não atentamos para o mobiliário que não se adequa ao tamanho das meninas e meninos. Carteiras que, além de pouco confortáveis, deixam, algumas vezes, as crianças com os pés suspensos, indicando-nos que, apesar dos debates acerca da importância da dimensão corporal como fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem, parece-me que ainda pouco nos preocupamos com ela.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma 101(2018)

Os encontros com as crianças da pesquisa, suas fotografias e seus modos de ocupar o espaço escolar me fizeram pensar o quanto temos negligenciado e inviabilizado as experiências corporais na escola. Muitas das crianças estão se “descobrendo como ser de múltiplas possibilidades, donas de um corpo capaz de inúmeros movimentos” (ESTEBAN, 1993, p.25). Descubrem que, com seu corpo, podem criar sons, imagens, explorar o mundo com seus sentidos, sendo importantes aprendizagens, no início da escolarização, o controle dos corpos, o adestramento dos movimentos, das vozes infantis, a domar sua imaginação.

Com as fotografias produzidas pelas crianças, pude ver/ler que seus corpos foram experimentados e utilizados como parte das imagens que estavam a produzir. Não era um simples abaixar para fazer a foto de mais perto, existia uma interação entre o corpo e a produção da imagem. Os dedos e as mãos entraram em cena não de forma despreziosa, algumas vezes talvez, mas, na maioria delas, pude perceber que faziam parte da composição,

quem sabe para não mostrar o contexto à volta ou para que, na imagem, pudéssemos ter a sensação de que aquela criança conseguira, com seu pequeno dedo, tocar o céu ou minúsculas folhas.



Acervo da Pesquisa  
Autoria: Turma G5A(2017) e Turma 101(2018)

Ao refletir sobre as crianças e seus corpos no espaço escolar, Leite (2016, p. 24) afirma que as imagens produzidas pelas as crianças, “nos oferecem formas de ocupação dos espaços por elas na escola, (...). Corpos que rompem com lugares e formas fixas, gerando verdadeiras metamorfoses que rompem com a rigidez de certas hierarquizações de tempos e espaços”. Com seu corpo, estão manifestando o desejo de ir além, de conhecê-lo. Apesar disso, em muitos casos, desde a Educação Infantil, já estão imersas em práticas e propostas que limitam a exploração corporal, nas quais a compreensão de que, para aprender, é preciso estar sentado, em silêncio, não se pode correr, pular, brincar.

Na experiência da pesquisa e da produção das fotografias, as crianças puderam mostrar que seus corpos são vivos e precisam estar em diálogo com o fazer pedagógico. Ao se abaixarem, aproximarem, deitarem para fotografar, mostravam-nos que é preciso ter diferentes pontos de vistas e o quanto nosso corpo pode nos ajudar nisso.

Além disso, ao longo da minha trajetória de pesquisa e na docência, tenho visto as crianças com seus corpos “explorando os espaços e os territórios da sala de aula e da escola, produzindo, assim, desvios, rotas, linhas de fugas aos processos de massificação e de modulação da infância e da criança” (LEITE, 2016, p.24). São crianças que parecem voar e nos convidam a também experimentar, com o nosso corpo, a viver a infância da docência e, quem sabe, nos descobriremos enquanto professoras infantis, inclusive ao explorarmos nossas possibilidades corporais junto às meninas e aos meninos.



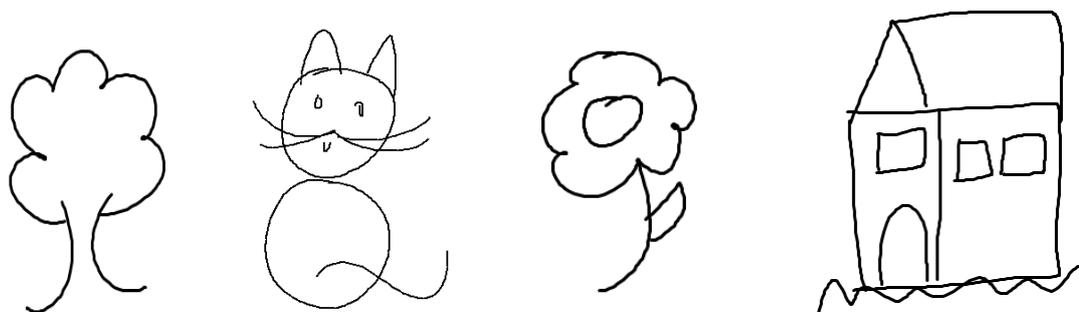
Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

Na caminhada com as crianças, suas professoras, as fotografias e com nossos encontros tem sido possível pensar na relação com a estética das produções infantis e o trabalho pedagógico. O encantamento produzido pelas imagens feitas pelas crianças colocou-me a refletir sobre a arte enquanto linguagem e como muitas vezes a afastamos das crianças, não lhes permitindo experimentar o fazer artístico enquanto criação, sensibilização, exercício do olhar, entre outras possibilidades.

Para pensar sobre a estética no trabalho com as crianças encontro Ostetto (2011,2016) que propõe reflexões sobre o fazer artístico com/pelas crianças, fundamentando seus estudos nas discussões que versam sobre o fazer artístico na escola. Suas reflexões são direcionadas para o trabalho na Educação Infantil, mas, ao me aproximar delas, pude fazer inferências e ampliar o debate para esse tipo de abordagem também para o Ensino Fundamental, reflexões, inclusive, que vão atravessar meu trabalho com minhas turmas nos próximos anos.

A autora nos convida a refletir sobre o que as atividades que temos escolhido para “trabalharmos” com a arte no cotidiano escolar nos dizem sobre a arte, enquanto linguagem, e como interferem no modo como as crianças a compreendem como tal. Pergunta-nos que concepções estamos reforçando, quando oferecemos às crianças “desenhos prontos para colorir; modelos de trabalho para reproduzir; datas comemorativas com suas lembrancinhas; exercícios de prontidão, como seguir e completar desenhos e letras pontilhados” (OSTETTO, 2017, p.58), propostas que encontramos com certa recorrência no cotidiano escolar tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental.

Ao priorizarmos essas atividades, estamos colocando em segundo plano as possibilidades criativas das crianças, seus pontos de vista, sua sensibilidade, seus modos de fazer, tanto que aos poucos, em muitos casos, o desenhar vai se moldando aos “desenhos de escola”. Quantos de nós, ao ser solicitados que desenhe uma árvore, um gato, uma flor ou uma casa, farão algo diferente dos “modelos” abaixo.



**Figura 48: Modelo dos desenhos de escola**  
**Fonte: Produzidos pela pesquisadora**

Em um dos encontros das formações continuadas realizadas em Itaboraí, quando era assessora pedagógica, foi proposto que as professoras fizessem esses desenhos. Para nossa surpresa ou espanto, praticamente todas desenharam seguindo o padrão acima. Naquela ocasião nos perguntávamos: como a arte entra em nosso fazer? A releitura de uma obra de arte é sua reprodução apenas com a alteração de cores? Ou posso criar minha leitura para aquele quadro, transformando-o em algo novo, criando uma releitura? Pensávamos ainda: Como os desenhos vão se moldando?

Seguimos pensando no quanto as propostas desenvolvidas com as crianças podem ampliar ou não suas possibilidades expressivas, criativas, estéticas, entre outras. Tal reflexão precisa nos acompanhar ao longo do planejamento e desenvolvimento das propostas. Afinal, nossas práticas têm se filiado a quais princípios? Temos oportunizado às crianças e a nós mesmas experiências que nos permitam criar sem modelos? Trago essas reflexões para problematizar quanto o fazer das crianças tem sido negligenciado tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, tendo em vista que, muitas vezes, temos negado a elas a possibilidade de se expressarem com suas múltiplas linguagens e de conhecerem tantas outras.

Sampaio (1993) destaca que é preciso que, na escola, as crianças tenham acesso às diferentes linguagens — gráfica, gestual, plástica, cenestésica, musical, corporal, televisiva —

experiências nas quais as linguagens não sejam usadas como pretexto para ensinar algum conteúdo ou habilidade, mas que lhes possibilitem experimentá-las como linguagens. No caso das fotografias produzidas ao longo da pesquisa, pude experimentar com as crianças esse fazer “livre”. As imagens foram sendo feitas não para ensinar algo e sem ter um fim determinado, mesmo que inicialmente existisse uma intenção com essa proposta. As crianças experimentaram a fotografia pelo exercício de fotografar e, além de produzirem conhecimentos sobre essa linguagem, puderam criar, ao produzir as imagens e, posteriormente, ao compor o texto de imagens.

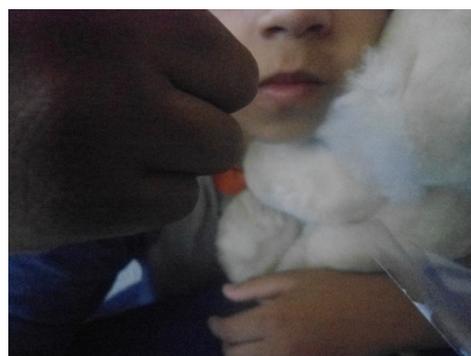
Essas reflexões vêm me atravessando ao longo da trajetória docente e da pesquisa. Quantas vezes padronizamos os desenhos, as produções, são várias dobraduras do mesmo formato (praticamente todas

iguais), construções que não permitem que as crianças criem e possam ir além. E como elas vão, quando tem oportunidade. Tais propostas expressam a percepção de trabalho pedagógico que tem orientado nosso fazer e o quanto limitador pode ser, quando propomos que todos façam o mesmo desenho ou pintem cópias de desenhos prontos. No encontro com as crianças, tenho entendido que poderíamos nos surpreender com as produções e seus modos de se expressar, caso elas tivessem mais liberdade para criar.

A produção das fotografias me permitiu pensar ainda mais sobre isso. Parto do lugar adultocêntrico e desconfiava das imagens que seriam produzidas: Será que serão nítidas? Como serão essas fotos? Para minha surpresa, sempre, ao olhar as imagens, me desloco, sou atravessada, sigo encantada. Isso porque não são apenas representações, são criações, montagens, novamente aprendo com as crianças que elas podem, são poetisas, criam belíssimas poesias visuais, planejam o fazer, exploram ângulos, cortes, modos de ver.



Acervo da Pesquisa  
Autoria: Turma G5A(2017) e Turma 101(2018)



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma 101(2018)

Refletindo sobre as possibilidades estéticas da educação, sigo transformando meus modos de pensar o trabalho pedagógico. Encantada pelas produções das crianças, com a cabeça cheia de novos pensamentos do quanto potente poderia se tornar o nosso fazer, ao recuperarmos alguns princípios que são importantes para o trabalho pedagógico que se pretende ser dialógico, estético, político e ético (FREIRE, 1975; FREIRE; SHOR, 1986).

Freire, ao defender que a educação precisa considerar o sujeito em sua dimensão global, contribui para pensarmos na importância de um educar que se constitui pelas dimensões éticas e estéticas. O patrono da educação brasileira nos convida a pensar em uma ética movida pela relação que constituímos com o mundo e com as pessoas, ao construirmos nosso “ser-no-mundo-com-os-outros” (FREIRE, 1975). Ao nos comprometer e respeitar o outro, vamos também nos formando.

Articulada a essa ética está a estética, como o reconhecimento da beleza presente em todas as formas de expressão humana. Expressões que trazem marcas de uma estética própria e de seu aprimoramento a partir da relação com os outros, com o mundo. Beleza que não se restringe a uma classe, mas que marca a produção compartilhada e experimentada como exercícios de criação e (re)criação.

Ostetto (2011, p.31) defende a educação do “ser poético”, recuperando a arte como linguagem que está implicada na “totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos”. Encontro, nas reflexões propostas pela autora, possibilidades para repensarmos a arte em nosso trabalho pedagógico, ao pensarmos para além do ensino da arte, para que possamos, junto às crianças, vivenciar uma estética que possa ser experimentada e vivida diariamente.

Lançando mão das experiências proporcionadas pelo exercício de produção de fotografias pelas crianças, venho pensando nas possibilidades desdobramentos no trabalho pedagógico tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, ao propor que as crianças fotografem. Durante a pesquisa, as meninas e meninos puderam experimentar a criação e a produção de imagens. Partindo dos seus repertórios e na relação com os colegas, iam ampliando os usos do equipamento e a composição das imagens.

As fotografias se constituíram como experimentações corporais, quando se abaixavam, ao deitarem, ao esticarem os braços ou ao usarem partes do corpo para compor as imagens. Entendo a fotografia como uma linguagem e compreendo que muitas são as possibilidades de tomá-la como parte do trabalho pedagógico, destacando a potência das imagens produzidas pelas crianças e os desdobramentos posteriores, como a leitura das fotografias, o

compartilhamento das sensações produzidas ao ver as imagens, exercícios de apreciação, respeito à produção do outro.

Nesse sentido, imersa no encantamento produzido pelas fotografias das crianças, suas possibilidades reflexivas, encontro, neste trabalho, condições para que nossa prática consiga recuperar a poesia, possa constituir-se na dimensão estética na qual a alfabetização possa tornar-se um processo no qual possamos experimentar as diferentes linguagens possibilitando-nos ampliar nossos modos de compreender o mundo e desejar transformá-lo.

Educar também é, para Freire (1975), ato político e poético, pois nossas escolhas e modos de pensar/fazer não são neutros, visto que estão atrelados a um projeto de educação ou a concepções que partem de certa perspectiva política. O modo como me relaciono com os estudantes, os encaminhamentos das práticas, as relações, dialógicas ou não, partem de um posicionamento político. Compreendendo que na perspectiva freiriana, defende-se a política enquanto ação criadora que guarda a beleza do humano, por isso, também resguarda uma dimensão poética. Assim, quer seja na Educação Infantil quer no Ensino Fundamental, nossas escolhas partem das nossas concepções e modos de ver. Em meio aos achados da pesquisa, entendo que é preciso (re)pensar constantemente o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Assim, seguimos em um movimento reflexivo no qual, além de pensar nosso papel enquanto professoras, buscamos nos construir enquanto pessoas melhores, que procuram, a partir das questões cotidianas que nos inquietam, transformar a realidade na qual estamos imersas. No caso da escola, lutamos para que ela se constitua espaço/tempo privilegiado de produção de conhecimentos, no qual todos os envolvidos possam contribuir, tornando-a um espaço mais alegre, solidário, amoroso, dialógico.

Renovando os pensamentos, sigo, acompanhada pelas crianças, colegas, professoras e todos, que, assim como eu, muito ajudada por Paulo Freire, entendem que “SER no mundo significa transformar e recriar o mundo, e não adaptar-se a ele” (FREIRE, 2014, p.50, grifo do autor), acreditando que, mesmo em tempos de desmontes da educação pública, manteremos viva a esperança e os sonhos de que estar na escola ainda pode ser uma experiência infantil e democrática.

## INFÂNCIA(S), CRIANÇAS, IMAGENS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E/OU A INFÂNCIA DA EDUCAÇÃO.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017) e Turma 101(2018)

É bom ser criança porque... Nós podemos aproveitar mais a infância, podemos brincar bastante, e também fazer muitas travessuras. E criança também pode ser engraçada e pode melhorar a vida de um adulto. O principal que uma criança pode ser é ela mesma. E tudo que uma criança já aprendeu um adulto já esqueceu. Que pena! Criança pode ser mais feliz do que a gente imagina, se estiver perto de um adulto que ainda sabe ser criança.

*Ana Júlia<sup>48</sup>*

Entre brincadeiras, travessuras, conversas e encontros, aprendo que as crianças sabem das coisas, algumas, inclusive, que os adultos vão esquecendo. Ao longo da vida, tenho buscado me aproximar das meninas e meninos para que, mesmo sendo uma adulta, consiga manter minha infância. Não me refiro a voltar a ser criança, mas para aprender com eles como viver de modo infantil, surpreender-me a cada nova descoberta, estar aberta para sempre aprender, reconhecer-me como incompleta, como alguém que está sendo, tornando-se.

Caminhando com as crianças, os estudos e, ao me aproximar das poesias de Manoel de Barros, venho entendendo que a infância não é apenas uma fase da vida ou uma questão de idade, compreendendo-a como experiência, acontecimento, intensidade, por isso, condição que atravessa nossa vida. O poeta, ao escrever suas memórias inventadas, convida-nos muitas vezes a pensar a infância, que transcende marcos temporais/etários. Convoca-nos a manter nossos modos de ser cranceiros, infantis, sendo “quando infante”. Dizia:

---

<sup>48</sup>ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **Uma pedagogia poética para as crianças**. Americana, SP: Adonis, 2013.

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o *quando*. O *quando* mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou *quando* uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. (...) Hoje eu estou *quando* infante. Eu resolvi voltar *quando* infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou *quando* infante (...). Nesse tempo a gente era *quando* criança. Quem é *quando* criança a natureza nos mistura com suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Porque o tempo não anda para trás. Ele só andasse pra trás botando a palavra *quando* de suporte. (BARROS, 2018, p.49)

Assim como o poeta, sigo tentando manter-me infante, compreendendo que, por mais que originalmente esse termo signifique sem linguagem, aquele que não fala, mas que é falado, o encontro com a infância tem nos possibilitado ir além dessa compreensão. Os estudos de Agamben (1999, 2012) nos ajudam a pensar o infante sob outro ponto de vista. Ao relacionar infância e linguagem, não destaca a ausência da fala como algo negativo e, sim, como potencialidade, pois as crianças, ao buscarem aprender a falar, experimentam a condição humana que lida com as descontinuidades, pois podem experimentar a ausência e, ao mesmo tempo, a presença, ao se apropriarem da linguagem.

Na perspectiva agambeniana, o não falar é uma condição da existência e não simplesmente uma carência ou falta. Segundo o autor, a infância é o que nos constitui como seres humanos, pois, ao longo da vida, seguimos aprendendo a falar e a sermos falados, já que “nossa experiência (infância) da e na linguagem” (KOHAN, 2005, p.244) nunca acaba, estamos sempre aprendendo, perpassados pela incompletude que marca nossa humanidade.

Mesmo que a infância não tenha sido estudada a fundo por Freire, ao me aproximar de suas obras e de alguns estudos sobre o pernambucano (NETO; ALVES; SILVA, 2011; KOHAN, 2018, 2019), pude perceber algumas aproximações entre a concepção de infância enquanto condição da experiência (AGAMBEN, 2012) e a ideia de inacabamento (FREIRE, 1981). A experiência com a linguagem vivida por nós desde que nascemos mantém-se ao longo da vida, pois estamos sempre aprendendo algo novo, o que permite, ao nos percebermos incompletos, seguirmos abertos, desejarmos aprender, constituirmo-nos nas relações, somos história e fazemos história.

A busca por ser mais e nossa incompletude são defendidas por Freire (1981) como marca ontológica e histórica dos seres humanos. O autor defende que precisamos reconhecer que estamos em um constante devir, entendendo-nos como seres inacabados em um constante processo de humanização. Compreensão que se aproxima da ideia de infância na perspectiva agambeniana, que considera o ser infantil não como etapa da vida, mas como condição que

nos constitui humanos, pois seguimos experimentando, ao longo da vida, a ausência e a presença de saberes.

Na perspectiva freiriana, o ser humano é inacabado, vai tornando-se relação com os outros, mas, apesar disso, mantém suas singularidades, criando seus modos de ser, viver e compreender o seu contexto. No entanto, destaca que a desumanização, processo em que os sujeitos são tratados como objetos, rouba-nos a possibilidade de reconhecermos nossa humanidade. Aponta que, mesmo que os processos de opressão tenham se materializado historicamente, a desumanização não foi reconhecida como vocação dos homens e como um destino dado, mas como resultado da ação dos opressores.

Em contrapartida ao movimento de desumanização, Freire (1981) discute as possibilidades de a educação, quando filiada a uma prática libertadora, ter um papel fundamental para que os seres humanos possam se reconhecer como sujeitos, que, apesar de serem inacabados, possuem saberes, produzem conhecimento. Por isso, desejam ser mais em uma relação, na qual a ação educativa, constituída por meio do diálogo, possibilite aos sujeitos se reconhecerem como tal, como seres históricos, sociais, políticos, culturais. Assim, acredita-se que, juntos, podem seguir transformando-se e transformando, visto que, para Freire, ser mais não pode realizar-se isoladamente, mas na comunhão, na solidariedade, na coletividade.

A aproximação das ideias desses autores contribui para pensarmos nas potencialidades que constituem a infância, enquanto condição e nosso inacabamento, como possibilidade de “ser mais”, vez que, ao nos reconhecermos como inacabados e infantis, podemos seguir desejando e esperando sermos diferentes, sermos outros, tornarmo-nos. Nesse processo, o não saber não desqualifica o que sabemos e nossos movimentos para aprender, nos quais ausência e presença marcam nossa condição humana.

Sabemos que muitos são os fios, histórias e imagens sobre infância, criança e tempo que povoam nosso imaginário e também influenciam o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. A concepção moderna, de infância como tempo do não saber, de criança como aquela que ainda não é e de tempo como a soma do passado, presente e futuro, ainda tem orientado muitas práticas e propostas pedagógicas. Contudo, diante da compreensão de suas limitações, essas concepções vêm sendo questionadas e (re)pensadas ao longo do tempo.

O encontro com as crianças, que dão vida a esta pesquisa e a tantas outras com as quais fui me encontrando na trajetória docente, tem refirmado os limites da compreensão da infância e criança, como falta ou vir a ser. Com as meninas e meninos, aprendo o quanto são

potentes, criativos, críticos, reflexivos e que, apesar da pouca idade, pensam sobre a vida, o mundo e a escola. Quantas não foram as vezes que compartilharam comigo seus pontos de vista sobre determinados assuntos ou acontecimentos. Em alguns momentos, faziam colocações que nós, eu e a professora, colocava a pensar sobre o que estavam nos dizendo. Em nossos encontros, tenho tido a oportunidade de experimentar a infância não só em sua dimensão cronológica, mas como condição da experiência humana (AGAMBEM, 2012; KOHAN, 2005), o que me possibilitou viver/escrever uma pesquisa e uma tese infantis.

Em relação ao tempo, ao longo dessa caminhada compartilhada, fomos atravessadas pelo *chrónos*, pelo *kairós* e nos permitimos viver o *aión*. Experimentamos o *chrónos* — que é a ideia de tempo consecutivo, uma passagem numerada de tempo—na sucessão dos dias, meses e os anos em que a pesquisa foi se desenhando. Vivemos o *kairós* — que acontece dentro de um limite de tempo, temporada — quando o trabalho precisava se realizar nos 48 meses do doutorado. E o tempo *aiónico* — marcado pela intensidade dos acontecimentos, aquele tempo que não cabe em números, é fluido, movimentado e nos atravessa/acontece — quando a pesquisa nos permitiu ter experiências que nos tocaram, encantaram e nos fizeram viver o pesquisar como uma aventura.

As experiências vividas ao longo da pesquisa foram me ajudando a olhar para as potencialidades das crianças e da infância de outro modo, ampliando e transformando meu modo de olhá-las, compreendê-las. Afinal, desde que passei pela graduação, a maneira de me relacionar com as infâncias foi se modificando. Ao me tornar professora, tenho buscado aprender sempre com elas. Ao viver a pesquisa com as crianças, especialmente a produção das fotografias, pude aprender, ver, sentir o que não imaginava.

Aventurar-me com os “detetives” e a suas imagens aproximou-me ainda mais das reflexões do quanto as crianças são potentes não pelo que serão, mas pelo que já são, produtores de conhecimentos, culturas, histórias, geografias. As imagens infantis produzem um encantamento e transformam os modos de olhar para as crianças e suas produções. Como dito anteriormente, ao propor que fotografassem, partia de uma ideia de que as imagens poderiam ser apenas a representação do cotidiano ou o reflexo de um simples apertar o botão, imagens sem a dimensão criativa. Reconhecia uma ausência, afinal, as crianças não sabiam sobre técnicas de fotografia e, ao entregar a câmera para elas, imaginava que talvez saíssem fazendo fotos sem pensar sobre o que estavam fotografando.

No entanto, ao me encontrar com as fotografias feitas pelos “detetives”, fui surpreendida pela criatividade, pelos recortes, modos de olhar e experiências criativas. Tenho aprendido com a produção das imagens que, mesmo sendo a técnica ausente, as possibilidades criativas estavam presentes e foram pelas crianças experimentadas. Movimento semelhante ao modo como se relacionam com a linguagem, vez que, quando nascem, não sabem falar, mas seguem experimentando-a, criando modos de utilizá-la e de dela se apropriar. Ao fotografar, mostraram-me que faziam o mesmo, seguiram experimentando essa linguagem, ao criar uma cena, ao captar detalhes.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma 101(2018)

Nessa relação, segui aprendendo que a infância constitui-se na articulação entre presença e ausência. O não falar, não saber, aqui, não são compreendidos como negatividade, mas como condição, (des)continuidade que marca nossa humanidade. Agamben (1999) aponta que a possibilidade de nos mantermos infantis relaciona-se com nossa incompletude e experiências com a linguagem, permitindo-nos viver como infantes, mesmo sendo adultos. Por podermos explorar o mundo pela “primeira vez” (AGAMBEN, 1999, p.92), visto que, mesmo estando nele há algum tempo, sempre existe algo novo a aprender, explorar, descobrir.

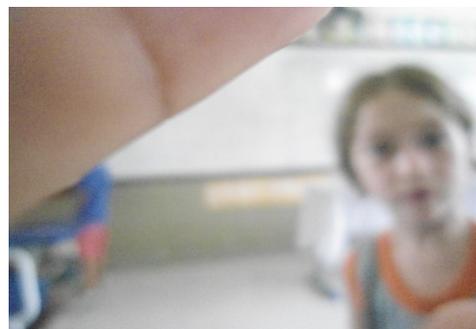
Ainda que uma das rupturas propostas por Agamben seja a de não associar a infância exclusivamente às crianças, seus estudos nos ajudam a desconstruir a ideia de fragilidade e incapacidade atribuída a crianças, por serem pequenas ou terem pouca idade. Segundo o autor: “(...) foram as crianças, e não os adultos, as primeiras a aceder à linguagem.” (AGAMBEN, 1999, p. 93). Além disso, amplia nossos modos de compreender a infância e vivê-la, enquanto experiência que nos atravessa por toda a vida, quando a define como “condição de rupturas, experiência de transformação e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar a idade” (KOHAN, 2005, p.246).

Agamben (1999, 2012) reconhece as crianças como sujeitos potentes e não como seres incapazes como historicamente foram sendo consideradas as meninas e meninos. As fotografias por elas produzidas, suas falas, os diálogos travados ao longo da pesquisa reafirmaram o quanto são potentes. Suas imagens foram me dando pistas para pensar que, no exercício de fotografar, às vezes planejam, em outras não, mas todas compartilham

experiências singulares e plurais de produção/criação. Além disso, trazem narrativas, são produções que mostram que as crianças estão, o tempo todo, (re)criando, (re)pensando, (des)construindo, explorando o mundo.

As fotografias trazem marcas de um processo de produção, de experimentação, que às vezes durava segundos, porque a câmera era de uso coletivo. Mas, apesar do pouco tempo para tal, comunicam um olhar, o recorte de uma cena, um detalhe, uma aproximação, a imagem produzida através de um objeto, os dedos e mãos que aparecem, ora de forma despercebida ora com um propósito. Pensando a esse respeito, questiono-me, se as crianças podem tanto, ao produzir uma fotografia, o que podem mais? Por que ainda hoje, apesar de todos os estudos sobre as infâncias, pouco dialogamos, na escola, na vida, na cidade, no mundo, com as crianças?

Antes de seguir pensando sobre as relações entre criança, infância e a escola, precisamos pensar quem são as crianças com as quais convivemos cotidianamente em nossas escolas. Para tentar entender a ideia de criança, ninguém melhor do que as próprias crianças para me ajudar. Para isso, lanço mão dos verbetes escritos por meninas e meninos, que compõem o livro “Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças”<sup>49</sup>, eles me ensinam que criança:



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017) e Turma 101(2018)

<sup>49</sup> Livro organizado pelo professor colombiano Javier Naranjo, composto por definições escritas pelas crianças para muitas palavras. Ao longo de sua trajetória, o professor, propôs que as crianças escrevessem o que significava algumas palavras, depois reuniu os verbetes nesse lindo e poético livro.



**“Tem ossos, tem olhos, tem nariz, tem boca, caminha e come e não toma rum e vai dormir mais cedo.” (Ana María Jimenez, 6 anos)**

**“Que nasce pequenininha e quando cresce um pouquinho e não sabem seu nome, chamam de menino.” (Daniel Jaramillo, 7 anos)**

**“Humano em tamanho pequeno.” (Alejandro López, 9 anos)**

**“Para mim, criança é algo que não é cachorro. É um humano que todos temos que apreciar.” (Johana Villa, 8 anos)**

**“São humanos, às vezes são maus, às vezes são bons, choram, gritam; brincam, brigam, tomam banho, às vezes não tomam banho, entram na piscina e crescem.” (Natalia Calderón, 6 anos)**

**“Tem coração e pernas e pés com relógio e com roupa. Olhos, cabelo e cores.” (Sebastián Santo Domingo, 4 anos)**

**“Responsável pelo dever de casa”(Luisa María Alacrón, 8 anos)**

As crianças podem ser muitas coisas, desde um pequeno humano, que tem como responsabilidade o dever de casa. Aprendo que criança não é cachorro e precisa ser apreciada por todos. São aqueles que nascem pequeninhos e, quando crescem um pouco, são chamados de menino, quando não sabem o seu nome. Mas será que nossas crianças são olhadas e ou compreendidas pelo que são e pelo que podem? Sigo na docência e na pesquisa ancorada nessa reflexão, pensando o quanto nossos modos de olhar para as crianças são atravessados pelas concepções de infância e criança que nos constituem.

Cabe ressaltar que, historicamente, conquanto esses conceitos tenham sido considerados como sinônimos, são categorias diferentes. De acordo com Sarmiento e Pinto

(1997), as crianças existem desde sempre, enquanto a infância é uma construção social e histórica que se estabelece a partir de representações sociais e crenças a partir das quais se estabelecem modos de socialização e controle da criança. Uma categoria que se constitui como território de disputa entre os diferentes agentes e setores da sociedade que criam maneiras de controle dos corpos, dos movimentos, dos seus modos de agir, das relações com o espaço (LOPES, 2018).

A infância é uma representação social e as crianças “sujeitos reais, produtores de cultura, fazedores de histórias, construtores de geografias e, portanto, co-responsáveis na própria sistematização da noção de infância que o mundo adulto lhes confere.” (LOPES, 2008, p.64). Tais concepções articulam-se, visto que o modo como a infância é compreendida interfere nos modos de ser criança, articulados às questões sociais, econômicas, culturais, históricas.

Nesse sentido, a infância tem sido compreendida como categoria histórica/social que se define para além de aspectos biológicos, uma vez que a imersão nos contextos socioculturais possibilita que se constitua como uma categoria com marcas do contexto e realidade social no qual está inserida. As crianças, por sua vez, sujeitos dessa categoria, têm seus modos de ser e viver atravessados pelas compreensões que determinam o que é infância e criança, concepções produzidas histórica e socialmente. Uma produção marcada por maneiras contraditórias de entender as crianças, ora como sujeitos, possuidores de direitos e ora como incapazes, imaturos, quem ainda não é.

Sabemos que, ao longo da história, a ideia de uma infância única e imutável foi se constituindo. Kramer (2007, p. 15) afirma que “a ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes”. De acordo com a autora, para melhor compreender a infância, é preciso levar em conta os diferentes aspectos culturais, políticos e sociais que influenciam o modo como ela é compreendida.

A autora destaca que, no caso do Brasil, coexistem diferentes infâncias marcadas pelas particularidades que constituem a população brasileira, tais como as características dos povos indígenas, os resquícios da escravidão da população negra e a expressiva pobreza que marca grande parte do povo brasileiro. Diante dessa pluralidade, em nosso país, não é possível buscar uma idealização do que seja ser criança ou ter infância, visto que muitas são as infâncias que o constituem.

Ajudando-nos no exercício reflexivo e criativo de pensar nas dimensões plurais que instituem as infâncias e os modos de ser criança, encontramos com meninas e meninos que têm sua infância atravessada pelo trabalho, responsabilidades com os cuidados da casa e da família; pela violência, a urbana que mantém alguns confinados em seus condomínios, a outros nega o direito de ir e vir, sem contar os modos violentos com os quais são tratados em casa, na escola, na cidade, na sociedade; outros que, com suas agendas lotadas, pouco tempo têm para brincar, para o ócio; aqueles que são migrantes, sem casa, os abandonados e aqueles que trazem marcas de uma escolarização que os reconhece por suas diferenças, rotulando-os como os que têm dificuldade, os que não aprendem, os indisciplinados. Contudo, em meio a essa pluralidade, compreendo que algo os aproxima, a potência que têm e que, mesmo em meio a modos precários de se viver, estão sempre a nos ensinar algo.

Tenho me encontrado com crianças que me mostram os múltiplos sentidos de ser e viver. Muitas delas subvertem os padrões da infância moderna, questionando modos homogeneizadores de aprender/ensinar, quando revelam que aprendem de formas diferentes, quando nos mostram o quanto sabem e pensam sobre a vida. Convidam a rever a concepção de que a infância é vivida apenas pelas crianças até determinada idade e que todas precisam se desenvolver do mesmo modo e no mesmo tempo, seguindo uma lógica de ser o desenvolvimento um processo linear e homogêneo. Contrapondo-se a essa ideia, sigo pensando a infância como “um tempo” (não uma fase) que não se encaixa em roteiros ou linearidade e no qual ser criança é um emaranhado de fios que trazem marcas do lugar, do tempo e de diferentes modos de viver.

Venho caminhando, ao longo desses anos de pesquisa, com crianças de pernas “russas”, “pintadas” pelo pó do barro das estradas por onde andavam para chegar ao CEMEI e à escola. Ao me aproximar delas, lembrava-me das crianças com as quais trabalhei no início da docência, que também traziam as marcas de uma infância que transita pelo chão de barro e chega à escola carregando resquícios dos caminhos por onde passa. Recordava também da minha infância, vivida em um sítio, distante do centro da cidade, não tão longe, mas sem os calçamentos das áreas urbanas e, assim como as crianças, precisava seguir pela estrada de chão para ir à escola. Entre essas aproximações, pensava que, mesmo tendo semelhanças entre nossas infâncias, muitas são suas diferenças, são crianças de diferentes lugares, épocas, grupos sociais...

A ideia de uma única infância, o que, de certo modo, empobreceu o pensamento pedagógico, ignorou as diferenças e modos plurais de ser criança. Em nosso país, com suas

dimensões continentais e nossa história colonial, mestiça, não podemos pensar em uma infância única e, sim, em infâncias brasileiras, já que, em cada região e/ou localidade, existem diferentes compreensões do que seriam as infâncias e modos distintos de ser criança.

Reflexões que abalam a ideia de poder ser a infância uma categoria universal e estática, pois, mesmo tendo semelhanças, cada grupo de crianças traz suas marcas, ou melhor, cada criança traz em si marcas sociais, étnicas, culturais, religiosas, entre outras, fortalecendo a compreensão de que a infância se constitui a partir das relações espaciais, sociais, temporais, nas quais vão produzindo “diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças, ao se apropriarem dessas dimensões, reconfiguram-nas, reconstroem-nas; ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias” (LOPES, 2008, p.64).

Segundo Lopes e Vasconcellos (2006, p.110), “toda criança é criança de algum lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar”, pertence a um grupo social, imersa em culturas que vão dando vida aos modos de ser, viver e constituindo culturas infantis. Articula-se a essa compreensão a noção de territorialidades das infâncias, visto que a produção das culturas infantis está ancorada nas dimensões territoriais. O território não apenas é o contexto no qual as ideias sobre a infância se produzem, mas é também constituinte delas.

Nesse sentido, ao pensarmos as infâncias precisamos levar em consideração o modo como são produzidas em cada local e em que condições sociais, compreendendo que cada grupo social estabelece relações com o espaço, com outros grupos, outros espaços e a partir dessas relações vai construindo um lugar para ser ocupado pelas crianças. O movimento entre as relações com o espaço, o tempo, os grupos sociais cria “arranjos culturais e diferentes formas de ser criança” (LOPES; VASCOCELLOS, 2006, p.111), marcas simbólicas e subjetivas que são carregadas ao longo da vida. Seguindo essa perspectiva, o espaço e o território não são apenas ocupados pelas crianças, mas essas dimensões constituem o ser criança.

Entrelaçado ao lugar social comumente atribuído às crianças, marcado muitas vezes, pelas questões biológicas e cronológicas, associou-se a ideia de ser a infância o tempo do vir a ser. Cabendo as crianças as marcas de sujeitos que não são e que estão em constante preparação para vida adulta, por isso, muitas das ações em relação aos meninos e meninas visam prepará-los para o que ainda não são, mas poderão ser.

As propostas educativas muitas vezes propõem preparar para vida, para cidadania, desconsiderando que as crianças podem, desde pequenas, exercê-la. Entendo que a educação tem um papel fundamental na formação dos sujeitos, na apresentação dos conhecimentos

socialmente produzidos, mas, ao constituirmos o trabalho pedagógico na lógica da preparação, entendo que estaremos negando o direito de as crianças viverem a infância como presença, ao focarem apenas no futuro, no que poderão ser, apagando, frequentemente, o que já são.

Pensando nas infâncias populares que ocupam o espaço da escola pública, pergunto-me: que garantia nós temos de que todas as crianças que compõem nossas escolas conseguirão chegar à idade adulta? Pode parecer dura essa reflexão, mas convivemos com infâncias que têm seus “corpos precarizados” (ARROYO, 2012), quer seja pelas ausências (saúde, moradia, saneamento básico, segurança, entre outros), pelo trabalho, pelos modos de viver. Infâncias que, muitas vezes, têm suas histórias invisibilizadas, mas, apesar disso, estão, a todo tempo, interrogando e desafiando a escola, a pedagogia e a ética docente.

Essa reflexão faz-me recordar de uma situação vivida com as crianças enquanto ainda estavam no CEMEI, que demonstra um pouco dessa realidade precarizada em que vivem os “detetives” da pesquisa, que sempre me tiravam do lugar de conforto, colocando-me a refletir sobre as infâncias com as quais tenho convivido cotidianamente.

Enquanto a turma está tomando o café da manhã, uma das meninas fala comigo:

-Tia, tô triste porque estou com saudades do Nem.

No instinto adultocêntrico e na tentativa de resolver o problema da saudade, digo:

-Fica tranquila, depois você mata a saudade dele.

E, para minha surpresa e deslocamento do lugar de quem sabe alguma coisa sobre a vida ou mesmo é capaz de dar soluções para questões que aos meus olhos eram simples, sou deslocada e recebo como um soco do estômago a seguinte informação:

-Não, não dá ele foi morto, era bandido.

Meu chão se abre e tenho que pensar rapidamente em algo para dizer àquela pequena que parecia esperar um consolo. Digo:

-Você pode matar a saudade lembrando-se dele.

E ela continua:

-Tia, eu sonho com bandido e é muito tiro.

(Caderno de campo, maio de 2017).

Com essa conversa e ao lembrá-la durante a escrita da tese, entendi que um dos desafios de trabalhar com crianças das classes populares é o de sempre (re)pensar o modo como as crianças vivem suas infâncias e de algum modo articulá-lo ao trabalho pedagógico. Reconhecendo as particularidades do grupo com o qual se trabalha e partindo não de uma ideia universal de infância, mas reconhecendo-a em sua pluralidade e ao mesmo tempo

singularidade, venho entendendo, ajudada pelas produções acadêmicas, pelos estudos empreendidos, encontros com professoras e as crianças que precisamos pensar em propostas pedagógicas que nos possibilitem viver experiências que marquem nossas vidas no aqui/agora e reconheça a criança pelo que ela é. Não projetando sempre em um futuro, que, para muitos, especialmente meninas e meninos das classes populares, é ainda tão distante ou incerto.

De acordo com Arroyo (2012, p. 29), “assumir a precarização do viver das crianças (...) pode significar avançarmos na afirmação de outras teorias e de outra ética profissional”. Amparada nessa opção de reconhecer quem são as crianças das classes populares, é que tenho caminhado na docência e caminhei no processo de pesquisa. Entendendo que nos aproximando delas e nos comprometendo com elas, poderemos transformar nossos modos de fazer e pensar a educação. Experiência vivida ao longo da trajetória deste trabalho, já que, em parceria com as crianças, pude me transformar, tornar-me outra.

Os encontros com as meninas e meninos na pesquisa e as reflexões produzidas a partir deles foram colocando como questão quanto ainda precisamos fazer por/com as crianças que, apesar da precariedade à qual são submetidas, têm muito a nos ensinar sobre a vida e dão pistas para (re)pensarmos a escola. Por isso, “prometer o futuro e até ajudar nos avanços no percurso escolar” talvez não seja o caminho e a maneira como podemos ajudar essas infâncias, pois “não consegue mudar seu viver precarizado no presente” (ARROYO, 2012, p.29). Mas ainda me pergunto: como podemos fazer, então? Que caminhos seguir para que, de alguma forma, possamos (re)pensar as propostas e articular a elas os modos precários em que vivem as crianças, não para naturalizá-los, mas para transformá-los?

Nesse exercício reflexivo e buscando abalar propostas, ideias, compreensões que negam os saberes e particularidades infantis, encontrei, nos estudos das infâncias, na relação com as crianças e nas reflexões a partir da minha ação (como professora, pesquisadora e assessora), pistas que têm me ajudado a questionar o modo como as infâncias e as crianças vêm sendo compreendidas socialmente. Com a ampliação de estudos e pesquisas sobre a infância, encontramos uma articulação multidisciplinar<sup>50</sup> que tem se preocupado e investigado as propostas educativas oferecidas às crianças, ampliando os desdobramentos e as possibilidades de (re)pensar as infâncias e a educação.

---

<sup>50</sup>Atualmente, encontramos no campo dos estudos da infância representantes de diferentes áreas do conhecimento, a saber: Psicologia, Pedagogia, Antropologia, Geografia, Sociologia, Filosofia, entre outras.

No texto “O significado da Infância”, Arroyo (1994) coloca em discussão as relações entre as concepções de infância e as propostas educativas. Em suas reflexões, propõe que pensemos a infância como tempo em si, reconhecendo as crianças a partir do que elas são, não no que ainda poderão ser. Em relação à proposta educativa, sugere uma educação escolar como serviço público que permita a vivência de todas as dimensões (sociais, afetivas, psicológicas, culturais, etc) da pessoa no presente. Propõe uma escola na qual a cidadania seja realidade experimentada pelas crianças, indicando que, ao (re)pensar e mudar os modos de se relacionar com a infância, poderíamos acessar novos começos.



Amparada nas proposições de Arroyo (1994), tenho compreendido as possibilidades de pensarmos na educação da infância, compreendendo-a como um processo que se preocupa com o presente, não apenas com o futuro, pensando em uma escola na qual se possa experimentar, viver, produzir conhecimentos, aprender e se desenvolver no aqui e agora, na qual a singularidade das crianças seja respeitada e que as especificidades de cada idade possa ser reconhecida como tempo em si e não como um tempo para. Segundo o autor, cada idade precisa ser vivida e experimentada em sua totalidade e no presente, não ficando em função do adulto que poderão ser, em prol de “vivências que muitas vezes não chegam” (ARROYO, 1994, p.90).

Argumenta que a escolarização das crianças ganha outros sentidos, quando compreendida como algo cíclico, contínuo, não fragmentado. Sugere que a ideia de infância enquanto tempo humano possa ser nuclear nas propostas educativas, combatendo a fragmentação decorrente da organização em etapas, anos ou séries, que, além de ser fraturada, costuma seguir a lógica da preparação. O autor propõe uma educação e escola que reconhecem as particularidades dos sujeitos e orientam seu trabalho pedagógico nas possibilidades e experiências do presente.

Nesse sentido, venho compreendendo a proposta de educação das infâncias como a possibilidade de pensarmos a educação escolar como um processo *continuum*, no qual se respeitam as características das crianças, as especificidades de cada faixa etária, dos contextos

e das etapas do sistema educacional, sem compreendê-las como dimensões desconexas ou hierarquizando as etapas, seguindo a lógica da preparação. Na caminhada da pesquisa, venho compreendendo que, mesmo que muitas sejam as continuidades e aproximações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ainda assim, é necessário considerar as diferenças e particularidades de cada uma das etapas e não desconsiderar que existam as rupturas e as discontinuidades.

Entendo que, ao propor a compreensão do processo educativo como algo contínuo, Arroyo (2017) contribui para atentarmos para o distanciamento entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental, apontando o reconhecimento da infância como possibilidade de articulação entre elas, evitando as fragmentações, ao compreender que ambas lidam com crianças e é com elas que precisam se comprometer. Isso é feito propondo um trabalho pedagógico que leva em conta as particularidades das infâncias e das crianças, respeitando-as e constituindo-se no diálogo com elas, independente da etapa em que estão.

Ao pensar na educação das infâncias, proponho, no diálogo com a Arroyo (1994, 2017), uma educação escolar que dê condições de as crianças serem crianças, reconhecidas como sujeitos de direitos e que experimentem propostas pedagógicas atravessadas por discussões culturais, corporais, sociais, humanas, marcada por um trabalho pedagógico que lhes possibilite viver a infância enquanto tempo humano e de experiência com/na história, cultura.

Na relação entre as etapas da Educação Básica, compreendo que, ao pensar na educação da infância, poderíamos, além de aproximá-las, transformá-las em espaços/tempos nos quais as infâncias e as crianças sejam reconhecidas pelo que são e não pelo que virão a ser. Além disso, possam ser compreendidos como sujeitos corresponsáveis pelas suas aprendizagens e também como produtoras de conhecimento, cultura e história.

Por mais que as discussões de Arroyo (1994, 2012, 2017) versem sobre a perspectiva cronológica da infância, encontro possibilidades de também dialogar com a perspectiva filosófica, defendida por Kohan (2009, p. 41), que define a infância “(...) como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade”. Essa compreensão expressa a potência da infância como tempo de presença, demarcando-a pelo que ela é, tentando romper com a compreensão de ser esse o tempo da ausência, do vir a ser, visão também questionada por Arroyo (1994). A diferença que encontro é que a ideia de educação da infância ou na infância, como usa algumas vezes, é que Arroyo aponta para questão etária, enquanto a

dimensão filosófica propõe uma infância que nos constitui e atravessa-nos independente da idade.

Durante a pesquisa, transitamos entre essas duas compreensões de infância, entendendo que “não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência” (KOHAN, s/d, p. 2). A infância, pensada como possibilidade constitutiva do ser humano, veio se constituindo com a possibilidade de pensar em infantilizar a educação, dar outros sentidos para o fazer pedagógico, em uma relação dialógica na qual, crianças e adultos possam, juntos, pensar as propostas e viver a relação educativa ao “lado da experiência, do acontecimento, da ruptura, da história, da revolução, da resistência e da criação” (KOHAN, 2009, p. 52), vivendo, além da educação da infância, a infância da educação, num exercício de infantilizarmos as propostas pedagógicas.

Infância aqui compreendida como início/origem, como possibilidade de olhar/pensar o cotidiano como antes não havíamos olhado/pensado, possibilitando um movimento de (re)ver o trabalho pedagógico, pensando-o como um encontro no qual seja possível criar, pensar, mudar, transformar, tornar-se. No sentido de que adultos e crianças possam viver a educação como experiência, como devires, atravessada pelo tempo *aiônico* e não apenas marcada pelo *chrónos* (KOHAN, S/D, p.8). A pesquisa e o encontro com as crianças foram me convidando a fazer essas reflexões em um movimento de (re)pensar a educação oferecida às infâncias nas escolas públicas.

Encontro algumas contribuições nas reflexões acerca da ideia de “povo criança”<sup>51</sup> apresentada por Gallo, (2009; 2013) que podem articular-se às possibilidades da infância da educação. Segundo o autor, é possível conhecer e compreender melhor as crianças, quando estão entre seus iguais. Aponta que a escola tem se constituído como espaço/tempo potente para esses encontros, nos quais as meninas e meninos podem compartilhar saberes e experiências entre eles. Nessa relação, vão criando, recriando, ressignificando a escola e seus modos de serem crianças.

Para Gallo (2013), a noção de povo criança nos ajuda a pensar a infância em suas possibilidades e potencialidades, indicando para a necessidade de uma relação dialógica entre crianças e adultos. Ao dialogarem, as relações entre eles poderiam ser menos desiguais. Afirma que as crianças estão a falar o tempo todo e desejam ser ouvidas, quem sabe num

---

<sup>51</sup> As reflexões sobre o conceito de povo criança apresentado por Gallo (2009; 2013) são construídas a partir dos trabalhos de Émile Chartier (Alain) que apresenta a ideia de que, ao se relacionarem como iguais, com leis próprias, as crianças constituiriam um povo. E a escola, como lugar onde os iguais se encontram, seria o território propício para a constituição do povo criança.

exercício infantil compartilhado com os adultos, propondo uma relação dialógica na qual subsistirão consensos e dissensos, mas que ambos possam ser compreendidos como sujeitos e a relação se constitua de forma mais horizontalizada.

Sigo pensando a educação das infâncias ou em infantilizar a educação não como sinônimos, pois trazem dimensões diferentes. A primeira refere-se à ideia de pensarmos as propostas educativas com o olhar para a infância enquanto tempo humano, reconhecendo as crianças pelo que elas são, tratando a educação como processo contínuo, mas não linear, que respeita as especificidades das idades sem hierarquizá-las. Já o segundo exercício, o de infantilizar a educação, seria a possibilidade de crianças e adultos experimentarem as relações educativas como infantis em um movimento no qual abandonamos roteiros fixos, fechados e nos permitimos aprender sempre, pensar o impensado, olhar várias vezes a mesma coisa e ainda nos surpreender com o que se vê, ao olhar de outros pontos de vista e tentar ver o que não via.

Seguindo em uma relação na qual possamos, juntos, encontrar possibilidades de contribuirmos com os movimentos de transformação de nossa sociedade, rompendo com a concepção de educação como preparação, com a ideia de que a escola, a cada ano, prepara para o seguinte e, concomitantemente, prepara para a vida e/ou para que as crianças sejam adultas, mas vivendo a escola como espaço do encontro, do pensar, de produzir conhecimento, do criar, do estar junto, espaço de experiências impensadas, (des)conhecidas, na qual as crianças sejam reconhecidas pelo que são, pelo que podem e pelo que fazem.

Na pesquisa, na escrita da tese, no reencontro com os achados dessa trajetória, ao rever as questões acumuladas na docência, venho pensando o quanto o trabalho pedagógico é fluido e composto por muitos fios, histórias e imagens. Os modos de fazer são complexos e, mesmo sendo a escola rígida, fragmentada, é também o espaço de experiências, de encontros, de vida, marcada pelos atravessamentos de ideias, concepções e práticas. Vamos em nossos caminhos e descaminhos nos reinventando, acertando, errando, entendendo que, às vezes, é preciso mudar, abalar certezas, questionar, transformar.

Nessa sentido, mudar, transformar-se são entendidos como possibilidade de se abrir para correr riscos, afinal, ser professora é ariscar-se sempre. Como defendia Paulo Freire, “é difícil encontrar uma profissão que não tenha risco, porque é a existência mesma que é arriscada. Mas o educador tem que viver intensamente o risco constante” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.86). Corremos os riscos de errar, acertar, não saber, fazer de um jeito que não gostaríamos, de nos acostumar e não mudar.

Contudo, das muitas coisas que aprendi ao longo deste trabalho, que não sou capaz de enumerá-las, uma me aconteceu e acompanhou ao longo de toda essa trajetória, que é entender que precisamos ser infantis na docência. Infantil, no sentido de quem é curioso, deseja aprender, num exercício de se reconhecer como incompleta e inacabada, afinal “onde há vida, há inacabamento” já dizia Paulo Freire (2008, p.50).

Nessa relação, tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental são espaços/tempos importantes para as crianças, mas ainda precisamos (re)pensar, discutir, (re)criar as práticas e o trabalho que neles desenvolvemos. Compreendo que ainda há um longo caminho de transformação, no qual é necessário reconhecer o que temos priorizado; como temos reconhecido as crianças, suas famílias, suas histórias; como vimos compreendendo o processo de aprendizagem/ensino e o de alfabetização. Dependendo do que encontrarmos nessas reflexões, talvez, seja preciso mudar, transformar-se, infantilizar-se.

Infantilizar a educação pode nos permitir a intensificação da caminhada junto com as crianças pelo mundo da cultura, da arte, da história, da leitura, da escrita e tantos outros mundos. Aprendo, com Vigotski (1990, p.17), que “a actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia”. Para criarmos, precisamos ter experiências. No trabalho com as crianças, compreendo ser importante que juntos possamos experimentar, explorar as diferentes linguagens, ampliar nossos repertórios, para seguir a vida criando e recriando, permitindo-nos viver a educação enquanto experiência infante, na qual crianças, jovens e adultos, ao se compreenderem como incompletos, sigam na eterna busca por “ser mais” (FREIRE, 1981).

Nesse processo, vamos experimentando exercícios que nos permitam criar, sem que haja modelos ou formas de fazer, mobilizando os sentidos, enriquecendo nossas experiências com as diferentes linguagens, “alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, da sua poesia” (OSTETTO, 2011, p.31). Nesse movimento, nós, professoras, também podemos nos encontrar, recuperando nosso “ser poético” (OSTETTO, 2011, 2017), ao vivermos a experiência com a infância, não apenas em sua dimensão cronológica, mas como condição que nos torna humanos, pensando nas possibilidades da infância da educação “que se abre à aventura ao desconhecido, à produção do novo, de uma educação inventiva, brincativa, sem função explicativa, descritiva, padronizativa” (LEITE, 2016, p. 21).

Ao me encontrar com minha infância, não a de quando era criança, mas em minha docência, pesquisa e modos de ver a vida, a ideia de infância da educação ou em infantilizar a

educação foi me atravessando, acontecendo, fazendo-me refletir sobre o que podemos quando o trabalho pedagógico não está totalmente definido *a priori*, mas vai se construindo nos encontros, na relação, no diálogo, no reconhecimento da criança, do jovem, do idoso, do ser humano, como sujeitos produtores do conhecimento.

A produção das fotografias me ajudou a pensar a esse respeito, como as crianças criaram, sem que tivéssemos feito roteiros, como criaram, sem que tivéssemos pensado “tudo” antes. Um exercício que começou sem muitas pretensões, até porque eu não sabia muito bem o que faria com as imagens produzidas, mas as fotografias possibilitaram a transformação da pesquisa e a minha. Uma aprendizagem infantil, que me permitiu ver (mais uma vez) o quanto podem as crianças e perceber o quanto eu também pude ir aprendendo, tornando-me outra e deixando-me também criar ao compor esta tese. As imagens são produções que, mesmo sem técnica, com cortes ora propositais, ora acidentais, comunicam, atravessam, fazem pensar, deixam aberturas, fazem convites para contemplarmos os detalhes, o despercebido, o desimportante.



Acervo da Pesquisa  
Autoria: Turma G5A(2017) e Turma 101(2018))

Afinal, nós, adultos, às vezes, nos acostumamos a não nos encantarmos, a deixarmos de viver a intensidade da vida para evitar sofrimentos, abrindo, assim, mão de viver. Já dizia Marina Colasanti (1996) “A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, de tanto se acostumar, se perde em si mesma”. Mas, continuo entendendo que “a gente se acostuma. Mas não devia”. Talvez, buscar a infância da educação possa nos ajudar a não nos acostumarmos, a mantermos práticas, porque foi sempre assim, permitindo-nos sempre viver a infância da docência e da escola.

Nesse sentido, compreender a “infância não como algo a ser educada, mas como algo que educa”, pensar a educação como ato político, ético, estético como nos ensinou Paulo Freire, que não busca moldar a infância, mas que se propõe a “escutá-la, cuidá-la, mantê-la e vivê-la” (KOHAN, 2019, p.161). Uma educação em que se pode perguntar e perguntar-se, tendo a dúvida como método (GARCIA, 2003) e a pergunta como pedagogia (FREIRE; FAGUNDEZ, 2017).

Nessa perspectiva, podemos ter uma escola infantil, que não dá voz às crianças, mas dá ouvidos ao que estão dizendo, que se permite ser menina, ao manter viva a curiosidade, a criatividade, independente de ser povoada por crianças, jovens, adultos, idosos. Uma escola na qual possamos viver os encontros, as perguntas como possibilidades de “ser mais” (FREIRE, 1981), não nos preparando o futuro, mas vivendo toda a potência que o hoje reserva, mantendo-nos curiosas, alegres, com a energia e a vitalidade de quem está a descobrir muito sobre a vida.

Quem sabe, buscar a infância da educação, encontrando pistas nos modos de viver a infância das crianças, para que possamos aprender a nos lançarmos num mundo que está sendo ao ser, não apenas que ainda será. Assim, permitindo-nos viver e brincar com os sentidos, tal como fazem os meninos e meninas, possamos, talvez, deixar-nos “meninar-se”, como fez Paulo Freire, ao brincar na neve com seus filhos, em Santiago, em seu primeiro exílio.

Infantilizar-me foi um lindo exercício, vivido inicialmente sem que me desse conta, já que, em minha caminhada docente, sigo sendo uma professora infantil, que se surpreende a cada encontro com as crianças, que tenta olhar para o cotidiano como nunca havia olhado. Talvez por isso, tenha sido comparada à “menina das estrelas”, assim que cheguei à rede municipal de Itaboraí. Não sabia ao certo porque ganhara esse apelido, mas hoje consigo

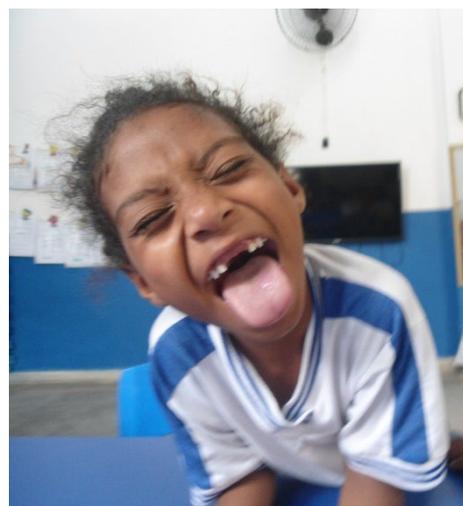
pensar que meus modos infantis de me relacionar com as crianças, com a escola, talvez, tenham possibilitado essa comparação.

Enfim, a infância da educação possibilita-nos ser muitas coisas, experimentar tantas outras, ser gente, passarinho. Carlos Rodrigues Brandão (2008), em seu poema “A ave-eu”, convida-nos a pensar:

Eu era um passarinho,  
e de repente amanheci...virado Gente.  
Antes eu voava nas mãos do vento.  
Agora só ando, e eu voo só com o pensamento.  
Pensar é bom!  
Eu pensei num pensamentozinho:  
va-ga-ro-sa-men-te.”  
Só que agora já não sei se voo e viro de novo um passarinho.  
Ou se eu penso e de vez eu fico assim...virado Gente.

Sigo pensando, às vezes voando, entendo que a potência da infância é nos permitir viver “quando infantes”, retomando as palavras de Manoel de Barros. Ao longo da pesquisa, venho compreendendo que talvez esse seja um dos caminhos possíveis para (re)pensarmos a educação oferecida às crianças, encontrando-nos e reconhecendo-nos como sujeitos que se permitem viver a escola como uma experiência, como espaço de encontro, como território de eternos inícios.

As crianças, mestres em ser infantes, podem contribuir nesse exercício com seus saberes, modos de ver, sentir, pensar, perguntar, ser... Estar com os “detetives”, ouvi-los, pensar com eles me ajudou a entender que mais do que marcar datas, talvez, seja melhor encher o tempo. Que seja este um tempo de encantamentos, aprendizagens, no qual estar na escola possa ser sempre uma experiência infantil.



Acervo da Pesquisa/Autoria: Turma G5A(2017)

## **SOBRE INCONCLUSÕES: PARA NÃO TERMINAR...**



**Acervo da Pesquisa  
Autoria: Turma G5A(2017)**

Não sei se a vida é curta ou longa para nós,  
mas sei que nada do que vivemos tem sentido,  
se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser: colo que acolhe,  
braço que envolve, palavra que conforta,  
silêncio que respeita, alegria que contagia,  
lágrima que corre, olhar que acaricia,  
desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,  
é o que dá sentido à vida.  
É o que faz com que ela não seja nem curta,  
nem longa demais, mas que seja intensa,  
verdadeira, pura enquanto durar.

*Cora Coralina*

O mar de histórias, fios e imagens que a pesquisa e a tese se tornaram só tem sentido porque pode tocar as pessoas e ainda tocará muitas outras, pelo menos é o que desejo. Assim, como no início da escrita deste trabalho não sabia por onde começar, termino, mesmo que provisoriamente, sem saber bem como fazer. Tal como a vida, a caminhada no doutorado ora pareceu longa, ora curta, vivida com tamanha intensidade, atravessada por encantamentos, surpresas e transformações. Ao finalizar este texto, convivo com a alegria de ter conseguido chegar até aqui, mas com o pesar de estar encerrando-o.

Durante a pesquisa e a escrita da tese, tive de lidar com sentimentos ambivalentes. Assim como minha relação com o mar, foi essa trajetória, guardo um deslumbre por toda a sua imensidão, porém, trago um medo de me perder em suas águas. Neste trabalho não foi diferente, como me senti insegura, como me desafiei a ser corajosa. Mesmo sendo eu uma medrosa de marca maior, a despeito de todo medo, lancei-me, permitindo-me ser uma pesquisadora infantil, tal como tenho me experimentado na docência.

Alegrias, trago muitas. Surpresas, tenho uma bagagem cheia delas. Dúvidas, essas me constituem. Certezas, ora me agarro a elas, ora as abalo. Lágrimas constituem minha história, quer sejam as de alegria, de desespero, de tristeza. Algumas delas compõem este trabalho, às vezes por não saber que caminhos seguir ou porque me via inebriada pelo que fui encontrando, pelo que produzimos, pelas relações constituídas ao longo dessa trajetória.

O que aprendi? Que a potência da educação pode estar no movimento de infantilizá-la, poetizá-la, ao se aproximar das crianças, permitir-se fazer perguntas infantis, assombrar-se, viver os desassossegos de quem desconhece, passa a conhecer e a cada novo encontro conhece de uma forma diferente. Na caminhada com as meninas e meninos, entendi que podem muito, são potentes, nos deslocam, ajudam-nos a ver o que muitas vezes não víamos.

O que pesquisei? Os modos como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se relacionam, investigando, em parceria com as crianças, de que forma o trabalho pedagógico em ambos vai sendo tecido, bem como o processo de alfabetização atravessa e constitui os fazeres nas duas etapas.

O que as crianças me ensinaram? Ao experimentarem os espaços/tempos, mostram que é possível viver a escola como espaço de alegria, afetos, poesias. Mostraram-me ser potente pensar na educação das infâncias como possibilidade de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, compreendendo a infância como o elemento de continuidade, mesmo que as diferenças e especificidades de cada etapa sejam respeitadas e levadas em consideração no trabalho pedagógico. Refletimos sobre as possibilidades de infantilização da educação, criando espaços/tempos nos quais seja possível viver a infância como experiência, em que se reconheçam as potências e as possibilidades que as crianças e professoras têm.

Aprendi que também podemos infantilizar o processo de alfabetização, apesar de, no contexto da pesquisa, não ter sido um processo tão infantil, mas, nos movimentos feitos pelas crianças, entendi que o aprender a ler e escrever pode ser vivido em exercícios criativos, como tempo de acontecimentos, exploração. Que alfabetizar-se seja uma aventura, que possibilite

transformação que possamos juntos produzir a nossa cidade das letras, com relações mais democráticas, na qual possamos juntos (crianças e adultos) mudar o mundo, mesmo que esse mundo seja apenas o contexto no qual vivemos.

Diante das tantas aprendizagens, defendo, como tese, que podemos experimentar outra escola, se nos possibilitarmos infantilizá-la, não no sentido pejorativo que usualmente essa palavra é usada, mas na compreensão de torná-la como espaço do estar junto, do fazer junto, do (re)pensar constante, do duvidar, do perguntar. Uma escola na qual a produção infantil tenha espaço e seja reconhecida como poesia, recheada de estética, ética e política. Que possamos viver relações menos competitivas, menos engessadas, em que crianças e professoras possam seguir produzindo conhecimentos e reconhecendo-se como sujeitos críticos, criativos.

Enfim, um exercício de transformação do qual as crianças possam ser parte e que juntos possamos transformar o mundo... quem sabe a começar pela escola, que pode ser nascedouro de sonhos, mas, ainda, mantém-se, muitas vezes, como cerceadora deles. Apesar dos tempos difíceis que vivemos em nosso país, nos quais a escola pública vem sofrendo desmontes, os professores seguem desvalorizados, as universidades e pesquisas sendo constantemente atacadas, no diálogo com Freire continuo acreditando que, para “ser mais”, é preciso sonhar, ter esperança e nunca desistir.

Aprendi, ao longo da pesquisa e da escrita da tese, especialmente nesse lindo processo, que era preciso recuperar a poesia que nos constitui enquanto seres humanos. Seguia amarrada com modos de dizer pouco poéticos, mas, ao me encontrar com as crianças da pesquisa e suas fotografias, fui atravessada pela necessidade de me fazer poeta (pelo menos tentei expressar todo o encantamento que fui tendo ao pesquisar e escrever).

Exercício iniciado quando pude, no exame de qualificação, reencontrar-me com minha escrita leve da época da graduação, em uma das cartas em que compartilhara a alegria do encontro com a professora Maria Tereza Goudard. Carta que me foi entregue para que eu pudesse lembrar-me e lê-la, sempre que fosse preciso, para me reencontrar com a Bruna que, recém-chegada ao curso de Pedagogia, não imaginava chegar ao doutorado e ainda escrevia sem se preocupar com os modos de dizer acadêmicos.

Assim, ao me infantilizar, poetizar-me, permiti-me criar, igualmente como fazem as crianças, fiz composições com as fotografias. Talvez tenha feito uma tese pouco convencional, uma escrita simples, sem ser simplista. Busquei produzir um trabalho que pudesse contribuir com o processo de (re)pensarmos a escola e que, sobretudo, possa dialogar

com as colegas de profissão e os tantos outros interlocutores que poderão aparecer no processo de compartilhamento/divulgação da tese. Tentei, de algum modo, deixar as marcas de um trabalho coletivo, que, por não ter sido feito apenas por mim, traz vozes, sorrisos, ideias, produções, contribuições de todos com os quais pude partilhar esse fazer.

Ao me poetizar, tentei, em poucas palavras, escrever uma “poesia” que, de algum modo, traz o que esta pesquisa significa para mim:

### **A aventura de uma pesquisa**

Mergulhar, caminhar, duvidar,  
Transformar-se, tornar-se.

Ser outra e Outros:

Haroun, Margarida, Rabuja, Menina das estrelas.

Encontrar-se com meninas e meninos, professoras,  
colegas, autoras e autores, poetas.

Permitir-se, encantar-se, descobrir-se

Viver a infância da pesquisa e da vida

Num eterno EXPERIMENTAR...

(Caderno de campo, julho de 2019).

Apesar de ser o momento de terminar, preciso dizer que tem sido difícil colocar o FIM, talvez porque não marque o fim do trabalho, mas, sim, novos começos, incompletudes. O desejo de sempre aprender é pulsante, por isso, acredito que encerro esta tese, provisoriamente, pois muito ainda há que percorrer. Durante a caminhada do doutorado, pesquisei um pouco sobre o fazer dos outros (professoras, instituições, crianças). Daqui para frente, vejo-me desafiada a (re)pensar, ainda mais, o meu fazer, partilhando-o com as crianças e professoras que constituem o cotidiano no Colégio Pedro II.

Desejo, em meus encontros cotidianos com as crianças, seguir na busca por compreender suas lógicas infantis, apreender sobre os modos como aprendem e de que forma, como professora, posso partilhar com elas a produção de saberes e conhecimentos. Entendo-me como uma “professora pesquisadora” (GARCIA; ALVES, 2008), não pelo fato de ter cursado o doutorado, mas por entender que o meu fazer e o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, quer seja na Educação Infantil, quer seja no Ensino Fundamental, precisam ser constantemente (re)pensados, transformados.

Nesse caminhar, aprendi com Paulo Leminski que, “nesta vida, pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo e chorar com força por tudo que quiser.” Sigo aprendendo, com os meninos e as meninas, a manter a alegria, a não parar e a buscar, com muita garra, o que desejo. Procuro aprender com elas a não desistir.

Fui compondo este trabalho em diálogo com as crianças com quem aprendo sempre sobre seus modos de ser, acreditando que é possível viver com alegria, inclusive, na escola. Alegria compartilhada em seus sorrisos. Mesmo em meio a tantas dificuldades enfrentadas no contexto atual em nosso país, mantenho a esperança. Acreditando, como diz a música “Enquanto houver sol” de Sergio de Britto Alvares Affonso, ouvida várias vezes durante a reta final da escrita da tese, enquanto as crianças da escola da qual sou vizinha ensaiavam, e que muito me ajuda a pensar que:

Quando não houver saída  
Quando não houver mais solução  
Ainda há de haver saída  
Nenhuma ideia vale uma vida

Quando não houver esperança  
Quando não restar nem ilusão  
Ainda há de haver esperança  
Em cada um de nós  
Algo de uma criança

Enquanto houver sol  
Enquanto houver sol  
Ainda haverá  
Enquanto houver sol  
Enquanto houver sol

Quando não houver caminho  
Mesmo sem amor, sem direção  
A sós ninguém está sozinho  
É caminhando  
Que se faz o caminho.

Parafrazeando a canção, acredito que, enquanto houver sol, ainda haverá esperança. Enquanto houver vida, haverá sonho. Enquanto houver crianças, haverá criação e sorrisos. Enquanto houver infância, haverá começos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: Destrução da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. Ideia de infância. In: AGAMBEN, Giorgio. **Ideia da prosa**. Lisboa: Cotovia, 1999.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs.) **Espaços e imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_; GARCIA, Regina Leite. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, 2004.

\_\_\_\_\_; LOUZADA, Virgínia. C. R.. A importância de Paulo Freire para diversas gerações de docentes. **Movimento - revista de educação**, v. 7, p. 112-132, 2017.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba**, Dissertação (mestrado)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **Uma pedagogia poética para as crianças**. Americana, SP: Adonis, 2013.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 35-51, 2011.

\_\_\_\_\_. A quem interessa a antecipação do ensino fundamental? **Caderno CEDES**, Ago 2017.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: **Revista Em aberto**, 1992.

\_\_\_\_\_. O significado da infância. Simpósio Nacional de Educação Infantil: Conferência Nacional de Educação para Todos. **Anais**, Brasília; MEC ISEF COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_.Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.** Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2017.

BANDEIRA, Pedro. Vai já pra dentro menino. In: BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança.** São Paulo: Moderna, 2009.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas.** Rio de Janeiro, Alfaguara, 2018.

\_\_\_\_\_. Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada- O Guardador de águas. In:\_\_\_\_\_. **Meu quintal é maior que o mundo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

\_\_\_\_\_. Em carta a José Castello, publicado no **Jornal Valor Econômico**, 2012.

BARTHES, Roland. **Mitologias.** 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

\_\_\_\_\_. **A câmara clara:** notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura.** Niterói: EdUFF, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Abecedário dos Bichos que Existem e Não Existem.** Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei nº8069, de 13/07/90.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, DE 6 de fevereiro DE 2006. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_.Resolução CEB nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

\_\_\_\_\_. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012- Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica-** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação PNE (2014/2024)**.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Promulga a Base Curricular Comum Curricular. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. **Criação do Programa Mais Alfabetização**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Programa Mais Alfabetização. **Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento**. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006. **Salto para o Futuro- Ano XIX – Nº 12 – Setembro/2009**.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. **Insumos para o debate 2**. São Paulo, 2010.

CARTIER-BRESSON, Henri. **The decisive moment**. Tradução livre e informal do inglês por Paulo Thiago de Mello, New York, 1952.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. As artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHISTÉ, Bianca Santos; LEITE, César Donizetti Pereira. **Imagens de crianças como indícios**: esboços de formação de professores da infância. Congresso Nacional de Formação De Professores; Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Águas de Lindóia, 2011.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

DEMARTINI, Zeila de B. Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, Ana Lúcia de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DIAS, EDILAMAR BORGES. **Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Outro Espaço, Outras Experiências? O que Dizem as Crianças?** Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola. In: In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Revisitando a pré-escola**, São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. **23ª Reunião da Anped**, Caxambu, 2000.

\_\_\_\_\_. Sujeitos singulares e tramas complexas-desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método; métodos; contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Escolas que somem, reflexões sobre escola pública e educação popular. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 127-144, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na Cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Maria Manuela M. “Branco demais” ou Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FETH, Monika. **O catador de pensamentos**. Brinque-Book, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9º edição, 1981.

\_\_\_\_\_. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. 7ed. São Paulo: Olho d’água, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 2011a.

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. Editora Paz e Terra, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Editora Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. Editora Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_, FAGUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Editora Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_, MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Editora Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método; métodos; contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter. **Devir-criança da filosofia: infância educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Infância e Resistência—resistir a quê?. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, p. 199-211, 2013.

\_\_\_\_\_. Algumas notas em torno da pergunta: “o que pode a imagem?”. **Revista Digital do LAV**, v. 9, n. 1, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras**, 2016. Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/alfabetizacoes-cotidianas-as-letras-da-cidade-e-a-cidade-das-letras-1/>

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

GOBBI, Márcia. Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 199-221, 2008.

\_\_\_\_\_. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: ARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**, Campinas: Autores Associados, 2011.

ITABORAÍ, Referências Curriculares. In: **Projeto Político Pedagógico da rede Municipal de Itaboraí**, mimeo, 2013.

KOHAN, Walter. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A infância da educação: o conceito de devir-criança. In: **Educação Pública**. Rio de Janeiro, CECIERJ, s/d. Disponível em: <http://www.educacaopublic.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire mais do que nunca: Uma biografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 41-59, julho/2002a.

\_\_\_\_\_. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-posições**, v. 13, n. 2, p. 65-82, 2002b.

\_\_\_\_\_, et al. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

\_\_\_\_\_. NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

LEITE, César Donizetti Pereira. Infância, experiência e tempo. **Coleção PROPG Digital (UNESP)**, 2011.

\_\_\_\_\_; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. Imagens como epígrafe: Imagens lúdicas de experiência infantil. **RevistAleph**. Dossiê Temático, ano XI. n. 22, 2014.

\_\_\_\_\_. Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.34, n.68, p.13-28, 2016.

LEONTIEV, A. N. Os princípios pedagógicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, São Paulo: Ícone editora, 2018.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, São Paulo: Ícone editora, 2018.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Jader Janer Moreira; Vasconcellos, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, 2006.

\_\_\_\_\_. É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008.

\_\_\_\_\_. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **O jeito que nós crianças pensamos certas coisas**”: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

\_\_\_\_\_. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. **O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados**, 2017.

\_\_\_\_\_. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MACEDO, Nélia Mara Rezende; FLORES, Renata Lucia Baptista. O retorno às crianças como etapa da pesquisa feita com elas: caminhos e desafios. In: PEREIRA, Rita Ribes e MACEDO, Nélia Mara. (Org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012, v. 1, p. 59-88.

MARAFON, Glaucio (org.). **Atlas geográfico: município de Itaboraí**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

MARTINS, José. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: **O massacre dos inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/Projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: IN: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

MONTEIRO, Iêda Licurgo Gurgel Fernandes et al. **Da educação infantil ao ensino fundamental**: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Conferência proferida durante o Seminário" Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em. 2006.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De Crianças a Alunos**: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NARANJO, J. **Casa das Estrelas. O universo contado pelas crianças**. São Paulo: Editora Planeta, 2013.

NEVES, André. **Margarida**. Abacatte, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. Tese de doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do ensino fundamental de nove anos**: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, 2011.

\_\_\_\_\_. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.

PEREIRA, Rita Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Ribes e MACEDO, Nélia Mara. (Org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012, v. 1, p. 59-88.

\_\_\_\_\_. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 50, 2015.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática, São Paulo, Cortez, 2008.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. Educação Infantil: Lugar de criança ou de aluno. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre a Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: IN: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 3ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **A articulação da educação infantil com o ensino fundamental: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano.** Tese (Doutorado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RAMA, Angel. **A cidade das letras.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

RUSHDIE, Salman. **Harun e o Mar de Histórias.** São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção. IN: GARCIA, Regina Leite (org.) **Alfabetização dos alunos classes populares.** São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Revisitando a pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1993.

SARMENTO, M. J. & PINTO, M. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez Editora, 2018.

SANTOS NETO, E. dos S.; ALVES, M. L.; SILVA, M. R. P. da. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **EccoS**, São Paulo, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel .J.; CERISARA, Ana Beatriz. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SICHMITZ, Lenir Luft. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias.** Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí, 2008.

SILVA, Lucidalva Porcina. “**A gente fica no zero a zero**”: Transição da Educação Infantil para o Fundamental no Colégio Pedro II. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2018

SMOLKA, Ana. L. Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Barbara Sabrina Araújo de. **As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. A (in)visibilidade que a escola (ainda) não vê : Tias Negras em salas de aulas. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Os “pequenos” e a cidade: O papel da escola na construção do direito à cidade. In: **Revista Tamoios**. Ano IV, nº 1, 2008.

\_\_\_\_\_. “E entra no Catarina e some”: o bairro como um (com)texto alfabetizador. In: PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores**. Rio de Janeiro: Ed.Uerj, 2009a.

\_\_\_\_\_. Os “pequenos”, a Escola da Infância e o Direito à cidade. IN: LOPES, Jader.J.M. e MELLO, Marisol. B. de. “**O Jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**”: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009b.

VALIENGO, Amanda. **Educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação de escolaridade**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VAZ, Toninho. **Paulo Leminski – O bandido que sabia latim**, Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone editora, 2018.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infancia**. Espanha: Ediciones Akal, 1990.

ZIRALDO. **Menina das estrelas**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

## ANEXOS



### UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ portador(a) do RG \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_ na qualidade de responsável legal por \_\_\_\_\_ declaro estar de acordo com sua participação da pesquisa de doutorado desenvolvida por Bruna de Souza Fabricante Pina portadora do RG XXXXXX e CPF XXXXXX com título provisório: Uma investigação *com* o cotidiano escolar de instituições da rede municipal de Itaboraí sobre o processo de escolarização das crianças de 5 e 6 anos. Pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Esteban do Valle.

A pesquisa tem como objetivo principal, ser um estudo sobre a escolarização das crianças, com foco nas relações (aproximações, afastamentos e tensões) entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Investiga o processo de escolarização e o de alfabetização presentes nas escolas participantes da pesquisa, e trago também ao estudo as interfaces entre as políticas públicas para educação das crianças e a configuração do cotidiano escolar.

Estou ciente de que as conversas/diálogos/vivências/imagens/filmagens/anotações, produções infantis construídas na relação da pesquisadora com meu filho/filha e entre as crianças serão usadas apenas para fins de pesquisa acadêmica e produções científicas, ficando garantida minha liberdade de opção de desistência de participação de meu/minha filho/filha na pesquisa a qualquer momento.

Ainda, que ao longo da pesquisa serei convidado(a) a conhecer o andamento da investigação e as conclusões que forem se constituindo.

Serão mantidos todos os preceitos éticos legais durante a pesquisa e após o término da mesma. Findada a investigação, a pesquisadora assume o compromisso de devolutiva da produção final.

Quanto a custos e receita, estas são nulas, não havendo qualquer tipo de despesa de minha parte, ou ganho com minha participação nesta pesquisa.

Recebi todas as informações necessárias, estando ciente do objetivo principal da pesquisa e disposto(a) a contribuir para que seus resultados e reflexões possam servir também para a melhoria do processo educacional da criança pequena.

Este termo será realizado em duas vias para que uma fique com a família da criança e outra com a pesquisadora. Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a pesquisadora por e-mail ou telefone.

Ciente dos termos propostos, concordo com a participação na pesquisa, aqui apresentada, do/a meu/minha filho/filha já identificado(a).

Itaboraí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## ANEXOS



### UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A senhora está sendo convidada como parceira a participar da pesquisa: Uma investigação *com* o cotidiano escolar de instituições da rede municipal de Itaboraí sobre o processo de escolarização das crianças de 5 e 6 anos (Título Provisório). Pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Esteban do Valle.

A pesquisa tem como objetivo principal, ser um estudo sobre a escolarização das crianças, com foco nas relações (aproximações, afastamentos e tensões) entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Investiga o processo de escolarização e o de alfabetização presentes nas escolas participantes da pesquisa, e trago também ao estudo as interfaces entre as políticas públicas para educação das crianças e a configuração do cotidiano escolar.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos o acompanhamento de uma turma de crianças de 5 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil e no próximo ano seguirei com eles na chegada ao primeiro ano do ensino fundamental na rede municipal de Itaboraí. No movimento de compreender melhor essa relação me coloco em um exercício investigativo no qual tenho me desafiado a desenvolver uma pesquisa *com* o cotidiano (GARCIA, 2003a, 2003b; ALVES, 2008; FERRAÇO, 2003, 2008; ESTEBAN, 2000, 2013), perspectiva em que o trabalho se constrói a partir das relações tecidas no cotidiano. Como esse tipo de pesquisa é construída na relação, alguns riscos tais com a construção de interpretações equivocadas e/ou afirmações que partem da compreensão da pesquisadora se constituem como os riscos dessa investigação. No entanto, a proposta para o desenvolvimento dessa investigação é a possibilidade de reflexão na/com a rede das questões que envolvem as relações entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental.

Para participar deste estudo a senhora não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, a senhora tem assegurado o direito a indenização. A senhora terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a senhora. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_ fui informada dos objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: "*São direitos dos participantes*": "*V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;*". Declaro que concordo em participar, que minha identidade poderá ser divulgada. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itaboraí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

267

**Pesquisa:** (Título provisório) Uma investigação *com* o cotidiano escolar de instituições da rede municipal de Itaboraí sobre o processo de escolarização das crianças de 5 e 6 anos.

**Pesquisadora:** Bruna de Souza Fabricante Pina

**TEL:** (21) 99XXXXX77 – brunadesouzafabri@gmail.com

## ANEXOS



### UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ portador(a) do RG \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_ na qualidade de responsável pela Unidade Escolar XXXXX declaro estar de acordo com a realização da pesquisa de doutorado desenvolvida por Bruna de Souza Fabricante portadora do RG XXXXXXXXX e CPF XXXXXXXX com título provisório: Uma investigação *com* o cotidiano escolar de instituições da rede municipal de Itaboraí sobre o processo de escolarização das crianças de 5 e 6 anos. Pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Esteban do Vale.

A pesquisa tem como objetivo principal, ser um estudo sobre a escolarização das crianças, com foco nas relações (aproximações, afastamentos e tensões) entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Investiga o processo de escolarização e o de alfabetização presentes nas escolas participantes da pesquisa, e trago também ao estudo as interfaces entre as políticas públicas para educação das crianças e a configuração do cotidiano escolar.

Estou ciente de que as conversas/diálogos/vivências/imagens/filmagens/anotações, produções infantis construídas na relação da pesquisadora com os sujeitos participantes serão usadas apenas para fins de pesquisa acadêmica e produções científicas, ficando garantida minha liberdade de opção de desistência de participação na pesquisa a qualquer momento.

Ainda, que ao longo da pesquisa serei convidada a conhecer o andamento da investigação e as conclusões que forem se constituindo.

Serão mantidos todos os preceitos éticos legais durante a pesquisa e após o término da mesma. Findada a investigação, a pesquisadora assume o compromisso de devolutiva da produção final.

Quanto a custos e receita, estas são nulas, não havendo qualquer tipo de despesa de minha parte, ou ganho com minha participação nesta pesquisa.

Recebi todas as informações necessárias, estando ciente do objetivo principal da pesquisa e disposta a contribuir para que seus resultados e reflexões possam servir também para a melhoria do processo educacional da criança pequena.

Este termo será realizado em duas vias para que uma fique com a instituição e outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a pesquisadora pelo endereço de e-mail ou telefone citados abaixo.

Ciente dos termos propostos, concordo com realização da pesquisa nessa unidade escolar.

Itaboraí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Gestora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## ANEXOS



### UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ portadora do RG \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_ na qualidade de responsável pela Subsecretaria de Gestão e Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, declaro estar de acordo com a realização da pesquisa de doutorado desenvolvida por Bruna de Souza Fabricante Pina portadora do RG XXXXXXXXX e CPF XXXXXX com título provisório: Uma investigação *com* o cotidiano escolar de instituições da rede municipal de Itaboraí sobre o processo de escolarização das crianças de 5 e 6 anos. Pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Esteban do Vale.

A pesquisa tem como objetivo principal, ser um estudo sobre a escolarização das crianças, com foco nas relações (aproximações, afastamentos e tensões) entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Investiga o processo de escolarização e o de alfabetização presentes nas escolas participantes da pesquisa, e trago também ao estudo as interfaces entre as políticas públicas para educação das crianças e a configuração do cotidiano escolar.

Estou ciente de que as conversas/diálogos/vivências/imagens/filmagens/anotações, produções infantis construídas na relação da pesquisadora com os sujeitos participantes serão usadas apenas para fins de pesquisa acadêmica e produções científicas, ficando garantida minha liberdade de opção de desistência de participação na pesquisa a qualquer momento.

Ainda, que ao longo da pesquisa serei convidada a conhecer o andamento da investigação e as conclusões que forem se constituindo.

Serão mantidos todos os preceitos éticos legais durante a pesquisa e após o término da mesma. Findada a investigação, a pesquisadora assume o compromisso de devolutiva da produção final.

Quanto a custos e receita, estas são nulas, não havendo qualquer tipo de despesa de minha parte, ou ganho com minha participação nesta pesquisa.

Recebi todas as informações necessárias, estando ciente do objetivo principal da pesquisa e disposta a contribuir para que seus resultados e reflexões possam servir também para a melhoria do processo educacional das crianças.

Este termo será realizado em duas vias para que uma fique com a instituição e outra com a pesquisadora. Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a pesquisadora pelo endereço de e-mail ou telefone citados abaixo.

Ciente dos termos propostos, concordo com realização da pesquisa nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino: CEMEI Irani Rosa da Silva e E.M. Pref. Sidinei da Silva.

Itaboraí, \_\_\_\_\_ de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Subsecretária

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora