

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GISELE BRANDELERO CAMARGO

A TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA

CURITIBA
2020

GISELE BRANDELERO CAMARGO

A TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA

Tese apresentada ao curso de Pós Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani

CURITIBA
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Camargo, Gisele Brandelero.

A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental : a experiência da criança / Gisele Brandelero Camargo. – Curitiba, 2020.

114 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a Marynelma Camargo Garanhani

1. Educação. 2. Pedagogia – Educação de crianças. 3. Educação infantil. 4. Ensino fundamental. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **GISELE BRANDELERO CAMARGO**, intitulada: **A TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA**, sob orientação da Profa. Dra. MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 13 de Março de 2020.


MARYNELMA CAMARGO GARANHANI
Presidente da Banca Examinadora


CASSIANA MAGALHÃES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)


CATARINA DE SOUZA MORO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


VALÉRIA SILVA FERREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ)

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo sopro de vida, pela misericórdia nas minhas faltas e por me amar de forma especial.

A meu filho Luigi por me inspirar a estudar e a compreender as crianças e suas potencialidades. Com ele aprendi que crianças são como as nascentes dos rios: férteis, transparentes e fortes!

Aos meus pais, Ozael e Terezinha, pelo suporte seguro de todos os momentos, pelo exemplo de força e coragem para seguir na vida. Às vezes, ainda me sinto no colo deles! Eles me amparam e orientam de muitas formas!

Às minhas irmãs pelas palavras de encorajamento e pela presença mesmo com a distância física.

À minha orientadora Marynelma, que foi uma luz intensa no meu caminho! Mesmo que eu tenha me cegado às vezes, nunca deixei de olhar para ela, admirá-la e segui-la!

Aos professores membros da minha banca. Profissionais muito especiais na minha história: Prof.^a Dr.^a Valéria por me motivar, desde o mestrado, a fazer pesquisa com crianças; Prof.^a Dr.^a Catarina por me encantar com a perspectiva dos estudos das infâncias; Prof.^a Dr.^a Cassiana por suas contribuições significativas e cheias de gentileza!

A todas as crianças com quem pude conviver nas duas escolas desse estudo. Especialmente aos seis sujeitos: Mayara, Mirella, Anna Clara, Maira Eduarda, Ezequiel e Pedro, que transformaram minha perspectiva sobre essa travessia escolar.

Às duas professoras regentes das turmas em que estive inserida, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por serem parceiras na caminhada da aprendizagem de ouvir as crianças.

Às diretoras e pedagogas por terem desejado a pesquisa em suas instituições e facilitado minha inserção no CMEI e na escola.

A equipe da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa por acolher meu estudo, autorizar minha entrada nas escolas e facilitar a tramitação burocrática dos documentos.

Aos amigos Grazi, Igor (*in memoriam*), Victor e Anna Valentina. Por todos os cuidados, mimos e incentivos, pela paciência e compreensão que tiveram com o Luigi e comigo durante esses anos de doutoramento, mesmo nos dias mais difíceis e tristes. Amigos são como a família que escolhermos ter!

Aos amigos Aline, Amarildo e Arthur pela ajuda, pelos almoços, pelas caronas, pela providência do que faltava nos dias que eu precisava viajar e por todos os cuidados com o Luigi nas minhas ausências. A ajuda de vocês foi preciosa! Nossa amizade é um tesouro.

Aos meus tios e padrinhos, Diná e Lima, que pacientemente escutaram meus áudios com leituras (quase) intermináveis sobre minhas construções teóricas. Suas palavras de incentivo e apoio fizeram meus dias mais leves.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO – NEPIE/UFPR. Uns mais próximos que outros, mas, todos, companheiros dessa caminhada. O grupo foi um lugar de encontros, estudos, discussões e muitas transformações a partir das aprendizagens que tive. Sou grata!

Aos colegas do DEPED UEPG pela aprovação da minha licença para o doutorado, pelo apoio, ajuda e torcida.

A todas as pessoas que estiveram envolvidas comigo e com o Luigi durante esses anos do meu estudo. Muitas pessoas especiais que por entenderem que desenvolvo vários papéis sociais ao mesmo tempo (de mãe, pai, profissional, provedora do sustento, dona de casa, entre outros), ofereceram ajuda, compreensão, ombro amigo e alento para minha alma e para meu corpo.

A todos os passageiros (do *app* Bla-bla-car) que compartilharam carona comigo nas muitas viagens que fiz, de Ponta Grossa a Curitiba e vice-versa. As contribuições financeiras deles, nas caronas, viabilizaram minhas idas para os encontros na UFPR.

Aos meus (sete) filhos caninos, que desempenham uma importante função na minha vida: a de me alegrar com seus lambeijos, carinhos e brincadeiras!

Partir, sair.
Deixar-se um dia seduzir.
Tornar-se vários, desbravar o exterior, bifurcar em algum lugar.
Eis as três primeiras estranhezas, as três variedades de alteridade, os três primeiros
modos de se expor.
Porque não há aprendizado sem exposição, às vezes perigosa, ao outro.
Nunca saberei quem sou, onde estou, de onde venho, aonde vou, por onde vou passar.
Eu me exponho ao outro, às estranhezas.

Michel Serres (1993, p. 15).

RESUMO

Compreender o ponto de vista das crianças sobre como é sua experiência de atravessar da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constituiu o objetivo desse estudo. Dele, derivaram duas questões norteadoras: a) Que diferenças, de um contexto escolar para o outro, foram identificadas pelas crianças durante a travessia? b) Quais estratégias foram desenvolvidas pelas crianças nos contextos das suas escolas? Para isso, foi realizado um estudo de base interpretativa de cunho etnográfico com crianças, em duas instituições escolares, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de Ponta Grossa, no Paraná - BR. Entendendo as crianças como sujeitos competentes, criadores de culturas, agentes no processo de socialização, a inserção nos dois contextos educacionais, nos períodos de agosto a dezembro de 2018 e fevereiro a julho de 2019, sucedeu buscando a aproximação com as crianças, de seus corpos em movimento, seus costumes e compreensões embrenhadas nos rituais das escolas. Os conceitos de criança e infâncias foram embasados nas perspectivas da sociologia da infância, pela voz de Sarmento (2003, 2005, 2008, 2011), Soares (2005), Qvortrup (2010), Sirota (1993), Corsaro (2011). A experiência, como transformação do sujeito, esteve ancorada nas reflexões de Larrosa (2002, 2011, 2014). A poética da travessia e da mestiçagem do sujeito, no processo de transformação foi construída pelas palavras de Serres (1993). As explicações de Le Breton (2007) e James, Jenks e Prout (1999) foram essenciais para compreender que a experiência da criança é corporal, se transforma e transforma suas vivências sociais, e é cheia de significados e sentidos próprios. Por meio dessas compreensões, os instrumentos de produção de dados foram adaptados aos contextos da investigação: observação participante, entrevistas e visitas monitoradas; Os eixos de análise dos dados, baseados nas questões norteadoras, foram: diferenças identificadas pelas crianças entre as Margens inicial (o CMEI) e final (a Escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e estratégias realizadas pelas crianças nos dois contextos em relação as rotinas e espaços, as práticas e as regras escolares de suas escolas. Os resultados apontam que no CMEI há a ênfase das culturas infantis e na escola a valorização dos currículos e conteúdos formais de leitura e escrita, que colaboraram para alterar a experiência corporal e o modo de participação das crianças de um contexto para o outro; a revelação de que as crianças gostam e desejam as mudanças inerentes aos contextos de suas escolas; e que o corpo criança, na travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é o lugar da sua experiência, tanto quanto é o lugar das suas interpretações e ações sociais. Assim, como estudiosos da escola de crianças, fica a tarefa de refletir sobre a necessária revalidação do corpo criança, enquanto lugar da experiência, dos significados e sentidos, no âmbito da Pedagogia da Infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Travessia; Corpo; Pedagogia da Infância; Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

Understand the children's point of view on how their experience of crossing from Early Childhood Education to the Early Years of Elementary Education is, made up the objective of this study. Two guiding questions derive from this objective: a) What differences, from one school context to another, were identified by the children during the crossing? b) What strategies have been developed by children in the context of their schools? To this end, an interpretive-based study of an ethnographic nature with children was carried out in two school institutions, a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) and a school in the early years of elementary school, of the public education system Ponta Grossa, Paraná - BR. Understanding children as competent subjects, creators of cultures, agents in the socialization process, the insertion in the two educational contexts, in the periods from August to December 2018 and February to July 2019, succeeded in seeking to approach the children, their bodies on the move, their customs and understandings embedded in school rituals. The concepts of child and childhood were based on the perspectives of childhood sociology, through the voice of Sarmiento (2003, 2005, 2008, 2011), Soares (2005), Qvortrup (2010), Sirota (1993), Corsaro (2011). The experience, as a transformation of the subject, was anchored in Larrosa's reflections (2002, 2011, 2014). The poetics of the subject's crossing and miscegenation, in the process of transformation was built by the words of Serres (1993). The explanations of Le Breton (2007) and James, Jenks and Prout (1999) were essential to understand that the child's experience is corporal, transforms yourself and transforms your social experiences, and is full of meanings and own senses. Through these understandings, the data production instruments were adapted to the research contexts: participant observation, interviews and monitored visits. The axes of data analysis, based on the guiding questions, were: differences identified by the children between the initial (the CMEI) and the final (the Elementary School of Elementary School) margins and strategies carried out by the children in the two contexts in relation to the routines and spaces, school practices and school rules in their schools. The results show that at CMEI there is an emphasis on children's cultures and at school the valuation of curricula and formal contents of reading and writing, which collaborated to change the corporal experience and the children's participation from one context to another; that children like and desire the changes inherent in the contexts of their schools; and that the body-child, in the crossing of Early Childhood Education for the Early Years of Elementary School, is the place of its experience, as well as the place of its interpretations and social actions. Thus, as researchers at the children's school, it remains the task of reflecting on the necessary revalidation of the body-child, as a place of experience, of meanings and senses, within the scope of Childhood Pedagogy.

Key words: Child education; Early Years of Elementary School; Crossing; Body; Childhood Pedagogy; Research with children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIA 1	- AJUDA PARA BALANÇAR.....	42
QUADRO 1	- CARÔMETRO.....	53
FIGURA 1	- DESENHO DA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	63
FOTOGRAFIA 2	- A CADEIRA GRANDE.....	66
FOTOGRAFIA 3	- A SALA DE AULA DA ESCOLA DA MF.....	67
FOTOGRAFIA 4	- A SALA DE AULA DA ESCOLA DA MI.....	68
FOTOGRAFIA 5	- ENCONTRO NA LIXEIRA.....	72
DESENHO 1	- COMO É MINHA ESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	86
DESENHO 2	- COMO É MINHA ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	87

LISTA DE SIGLAS

UEPG	-	Universidade Estadual de Ponta Grossa
CMEI	-	Centro Municipal de Educação Infantil
PROPESP	-	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação
DEPED	-	Departamento de Pedagogia
CNPQ	-	Conselho Nacional de Pesquisa
GEPEEDI	-	Grupo de estudos, pesquisa e extensão na Educação Infantil
PPGE UFPR	-	Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná
MI	-	Margem inicial da travessia
MF	-	Margem final da travessia
SME	-	Secretaria Municipal de Educação do município

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DAS CULTURAS INFANTIS ÀS CULTURAS DA ESCOLA: UM OLHAR NA TRAVESSIA	19
2.1	CRIANÇA E ALUNO: DIFERENTES OFÍCIOS EM DIFERENTES ESCOLAS	21
2.2	AS CRIANÇAS NOS CONTEXTOS ESCOLARES.....	26
3	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	35
3.1	DEFINIÇÕES INICIAIS DO PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.2	A DELIMITAÇÃO DOS CAMPOS DA PESQUISA	43
	✓ A caracterização das margens do estudo	47
3.3	OS SUJEITOS DA TRAVESSIA	53
3.4	OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	56
	✓ A observação participante	56
	✓ A entrevista	57
	✓ A Visita Monitorada	58
4	O QUE DIZEM AS CRIANÇAS NA TRAVESSIA?	60
4.1	ROTINAS E ESPAÇOS ESCOLARES	63
	✓ As diferenças observadas pelas crianças nas rotinas e espaços de suas escolas	64
	✓ Estratégias das crianças na experiência com as rotinas e espaços de suas escolas	71
4.2	AS PRÁTICAS ESCOLARES	73
	✓ As diferenças observadas pelas crianças nas práticas escolares	74
	✓ Estratégias de participação das crianças nas práticas escolares	81
4.3	AS REGRAS ESCOLARES	84
	✓ As diferentes regras escolares	85
	✓ As estratégias das crianças para lidar com as regras das suas escolas	90
4.4	AS PROPOSIÇÕES DAS CRIANÇAS PARA SUAS ESCOLAS	91
5	O CORPO CRIANÇA NA EXPERIÊNCIA DA TRAVESSIA	96
5.1	O CORPO CRIANÇA NO CONTEXTO DESSE ESTUDO	97
5.2	O CORPO CRIANÇA NA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA	102
6	REFERÊNCIAS	107

7	APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
---	--	-----

1 INTRODUÇÃO

Ao atravessar o rio e entregar-se completamente nu ao domínio da margem à frente, ele acaba de aprender uma coisa mestiça. O outro lado, os novos costumes, uma língua estrangeira, é claro. Mas, acima disso, acaba de aprender a aprendizagem nesse meio branco que não tem sentido para encontrar todos os sentidos. No ápice do crânio, em turbilhão, se atarraxa o redemoinho da cabeleira, lugar-meio onde se integram todas as direções.

(SERRES, 1993, p. 14).

A travessia de um rio, a passagem de um lugar para o outro, o caminho entre uma situação cotidiana é uma incógnita, que nos aproxima do novo, do desconhecido, do que está ainda escondido de nós, exige-nos entrega plena. Michel Serres (1993), com sua reflexão sobre a constituição do sujeito mestiço, leva-nos a pensar no trajeto que o nadador percorre para chegar à outra margem. Nas certezas, dúvidas, medos, entusiasmos, esperanças e desilusões, sensações experimentadas ao longo desse trajeto e que mudam conforme os movimentos feitos em direção à margem desconhecida.

Para atravessar temos que permanecer entre as margens! Por quanto tempo? O tempo necessário para que nosso movimento, nesse lugar-meio, nos modifique, para que nossas expectativas sejam reorientadas e nossos conhecimentos, sobre a outra margem, alterados. É nesse lugar-meio, entre as margens, que mesclamos tudo o que nos constitui como sujeitos, os sentidos que damos às experiências, sensações e aprendizagens obtidas na margem velha, aos novos aprendizados e significações obtidas no lado desconhecido, para “encontrar todos os sentidos” (SERRES, 1993, p. 14). É entre as margens que nos tornamos mestiços!

Ao longo de nossas vidas tendemos a fazer muitas travessias. Sejam elas escolares, profissionais, afetivas, ou outras que compõem nossas histórias. Elas nos constituem e, como a experiência é sentida e significada individualmente, formam nossa identidade.

Recordo-me de algumas das minhas travessias. Como a que fiz, aos cinco anos de idade, passando da Escola Piccolino, uma escola de Educação Infantil da rede privada de educação do município de Campinas – São Paulo, para creche municipal da mesma cidade. Lembro-me da proibição de conversar com meus amigos, da sensação de ficar calada e sentada por muito tempo, de brincar bem menos do que na escola de outrora, da

saudade que eu sentia dos espaços e das pessoas, das brincadeiras, do dia da fantasia. Lembro-me dos castigos físicos e emocionais aplicados na creche, como quando a professora me deixou em pé olhando para a parede, atrás da porta, após ter infringido uma regra. Ela me deixou lá por horas, até o momento em que minha mãe foi me buscar. Foi uma experiência dolorosa!

Anos mais tarde, eu e minha família deixamos Campinas – São Paulo, para morar em Guarapuava – Paraná. O clima, as pessoas, os lugares, os costumes da nova cidade imprimiram em meu corpo uma ansiedade pelas novas experiências. Novos amigos, escola nova, a convivência com os primos e avós, a descoberta de brincadeiras nunca vistas (como Bete Ombro¹), foram se miscigenando à Gisele de antes e transformando-a. Na escola Adventista de Guarapuava - Paraná, algumas crianças zombavam do meu sotaque paulistano. Felizmente, ao contrário delas, a professora Estér me apoiava e me abria oportunidades, me chamando para cantar nas apresentações e datas comemorativas.

Outra travessia que me recordo foi a da infância para a juventude. Aos dezesseis anos de idade comecei a trabalhar e a ter outras responsabilidades. Lembro-me que sentia falta do corpo brincante e, ao mesmo tempo, me impunha culpa por ter esse sentimento, afinal, já era uma mocinha e as coisas de crianças deveriam ter ficado para trás! Para minha sorte, minha irmã Caroline, sete anos mais nova que eu, forneceu a resolução desse engodo: ela precisava de companhia nas brincadeiras e acabou se tornando o motivo para eu revisitar, sem culpa, as vivências de criança.

Muitas outras travessias eu fiz! Experiências cheias de sentidos e significados que marcaram minha história e me compuseram de algum modo, construíram minhas técnicas corporais para as (sobre) vivências. Em todas aprendi algo, me alterei interior e exteriormente, me constituí. Essas experiências, demarcadas por meio das travessias, foram fundamentais para me fazer chegar até aqui, do jeito que sou: uma pessoa que se joga nos aprendizados novos, que não se contenta em ficar alí, parada, de pé na margem só olhando o rio de possibilidades.

¹ Bete Ombro – “[...] é um jogo no qual participam duas equipes: a rebatedora e a lançadora. O objetivo da equipe rebatedora é rebater a bola lançada, jogá-la o mais longe possível e fazer pontos cruzando os tacos no meio do campo, enquanto o da equipe lançadora é tentar derrubar um dos alvos (as casinhas) da equipe adversária., cruzando os tacos no meio do campo, Quando isso ocorre, troca-se a posição entre as equipes. Quando uma das duplas conseguir um determinado número de pontos o jogo chega ao fim” (CURITIBA, 2016, p 25).

É sobre travessias, sobre estar entre as margens, que tratarei nesse estudo. Uma das travessias que a criança realiza no processo de escolarização: o lugar-meio entre a margem da Educação Infantil e a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo de minha trajetória profissional, como professora formadora de professores, orientadora na disciplina de Estágios Curriculares em docência na Educação Infantil, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná/BR, desde 2010, visitei algumas escolas, públicas e privadas por ocasião do acompanhamento de estágio curricular supervisionado dos acadêmicos em formação. Nesses momentos, percebia as expectativas de algumas crianças pela passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em uma ocasião, ao conversar com uma criança da Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), ouvi dela a seguinte afirmação: ano que vem vou para a escola! Essa fala me fez pensar sobre suas expectativas acerca da saída da Educação Infantil e o ingresso no outro segmento: o Ensino Fundamental. E na continuidade do diálogo, perguntei: você não vem para a escola todos os dias? Ela, prontamente negou dizendo: eu venho para o CMEI. Ano que vem, quando eu for grande, vou para a escola! Diante disso, me pus a pensar: por que a criança não vê o CMEI como uma escola? O que ela compreende por escola? Escola é para as crianças grandes?

Essas questões permearam minhas rotinas profissionais, de orientação e acompanhamento dos estágios, por vários dias, e assim senti despertar o desejo de ouvir mais as crianças, suas elucubrações e dúvidas, suas explicações para os acontecimentos de suas vidas. A partir dessa inquietação e aproveitando da atividade profissional, pela qual eu entrava nas escolas de Educação Infantil, resolvi realizar minha primeira experiência de pesquisa com crianças nos CMEIs de Ponta Grossa – Paraná/BR.

Elaborei, então, no final do ano de 2015 um projeto de pesquisa, protocolizado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PROPESP) da UEPG, com o objetivo de saber como as crianças compreendiam os tempos, os espaços e as práticas pedagógicas de suas escolas.

Para conhecer as falas e as impressões das crianças sobre suas escolas iniciei um levantamento de pesquisas já existentes sobre o assunto e me deparei com uma perspectiva nova e muito sedutora, ao meu olhar: a Sociologia da Infância. Nesse mesmo ano, motivada por esses estudos novos, mobilizei algumas colegas do Departamento de Pedagogia (DEPED) da UEPG, que igualmente se dedicavam a estudar as crianças nas suas relações com a escola, para criarmos um grupo de estudos e pesquisas que

contribuísse com nossas perspectivas conceituais sobre a criança e seu universo social. Além delas, convidei para participar do grupo algumas professoras e gestoras dos CMEIs da rede pública do município. Com muita disposição e interesse na proposta do grupo de estudos e pesquisas, nos reuníamos quinzenalmente nas imediações da UEPG.

As discussões eram profícuas e o grupo foi ganhando corpo. Em meados de agosto de 2016 registramos o grupo no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) com o nome Grupo de estudos, pesquisa e extensão na Educação Infantil (GEPEEDI UEPG)². Desse momento em diante, aprofundamos nosso estudo referente às crianças como protagonistas nos processos educativos e nas pesquisas.

A experiência de realizar pesquisa com crianças me levou a almejar mais aprendizados e por isso, em 2016, participei da seleção para o doutorado, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Do meu projeto de pesquisa, para o ingresso no programa, destaco a pergunta problema que mobilizou todo o estudo: **Como é a experiência de atravessar da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do ponto de vista das crianças?**

Para analisar a experiência da travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, busquei olhar a partir do ponto de vista da criança, de seu corpo e de suas falas, que à beira da primeira margem foi lançada em direção à margem desconhecida. Assim, me aproximei das crianças da Educação Infantil, que ao final do ano letivo de 2018, iniciaram suas travessias para o outro segmento escolar. Fizemos a travessia juntos! Permaneci ouvindo suas falas, observando suas diversas formas de comunicação corporal, e nesse percurso tentei não me perder em tantas e profundas experiências que a pesquisa com crianças me trouxe.

Na margem desconhecida, elas acessaram os rituais, os costumes e a cultura da escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e esta é muito diferente da Educação Infantil, com práticas pedagógicas que enfatizam mais os conteúdos curriculares, exercícios grafo-motores³ e comportamento disciplinado, do que a ludicidade, a fruição e a exploração das diversas formas de aprender e se expressar. Que diferenças, de um contexto escolar para o outro, foram identificadas pelas crianças, durante sua travessia? Quais estratégias foram desenvolvidas pelas crianças nos contextos escolares? Essas

² GEPEEDI foi registrado no CNPQ em 2016, com a liderança das professoras: Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza e Dr.^a Maria Odete Vieira Tenreiro. Disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0181435095496294>

³ Termo grafo-motor diz respeito ao conjunto das funções neurológicas e musculares que possibilitam, aos seres humanos, os movimentos motores no ato da escrita (RESENDE, 2018).

questões nortearam a análise dos dados, com a intenção de responder a pergunta problema da pesquisa.

Os estudos consultados sobre essa temática direcionaram meu olhar para o que já se havia produzido no âmbito das pesquisas brasileiras. Algumas pesquisas, consultadas a partir de seus títulos, (NEVES, 2010; MOTTA, 2011; NOGUEIRA, 2011; NEVES, GOUVEIA, CASTANHEIRA, 2011; MARCONDES, 2012; FERNANDES, 2014; RANIRO, 2016) indicam que a passagem (que aqui designamos como travessia) da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental está, frequentemente, marcada por hiatos, quebras ou desencontros no que se refere às práticas e vivências em ambas as etapas da Educação Básica.

Em seus estudos, Motta (2011) alerta para o fato de que, na margem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há uma forte influência da cultura escolar sobre a cultura infantil, e os sujeitos da escola olham a criança como aluno. Ou seja, há uma negação das culturas infantis nas escolas de Anos Iniciais. Já Raniro (2016, p. 9) diz que “A Educação Infantil revelou uma proposta de trabalho mais flexível do que o Ensino Fundamental que trabalha com foco para alfabetização. Há mais descontinuidades do que continuidades entre uma etapa de ensino e outra”. Isso também ficou evidente nos estudos de Fernandes (2014) quando aponta que para que haja continuidade nessa transição é necessário “o entrelaçamento do percurso escolar, não como subordinação de uma etapa em detrimento da outra” (FERNANDES, 2014, p. 215).

Os estudos citados alargaram meu entendimento sobre as discussões que estão sendo traçadas em âmbito nacional acerca da passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e evidenciaram as distinções culturais e pedagógicas encontradas em ambos os segmentos. Um encurtamento do tempo e das ações da infância elucidado na posição adotada pela criança nos diferentes segmentos: a **criança** na Educação Infantil e o **aluno** no Ensino Fundamental. Historicamente, é possível perceber que esses dois termos tem sido acompanhados de certa negatividade: “infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro” (SARMENTO, 2005, p. 368).

Na tentativa de expandir o entendimento desses conceitos, trato deles, separadamente, no primeiro capítulo dessa tese. Além disso, abordo alguns elementos que

constituem a cultura da escola, nos dois segmentos, e buscarei refletir sobre a experiência⁴ da criança para atravessar o lugar-meio entre as margens da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Parto de argumentos teóricos que contribuem para interpretar as culturas infantis as culturas das escolas e as distinções entre os segmentos educacionais, enfatizando o protagonismo infantil nesse interim e apresento a problemática do estudo com suas questões norteadoras.

No segundo capítulo, descrevo o contexto e o percurso da pesquisa de cunho etnográfico, interpretando a ação social da criança na travessia de um segmento educacional para o outro. Disserto sobre a posição de menos-adulto⁵ que assumi durante o período de produção de dados. Apresento os sujeitos produtores de dados – as crianças, e também os campos da investigação nos quais me inseri – as escolas; a organização dos instrumentos de produção, a análise e interpretação deles à luz das teorias que fundamentaram epistemologicamente a pesquisa.

O capítulo três apresenta os pressupostos da análise dos dados, com vistas às perguntas norteadoras desse estudo. Nesse texto, mostro o desenho de análise, ancorada na triangulação. Esse desenho é composto por temas (rotinas e espaços, práticas e regras dos contextos escolares), que emergiram das falas e expressões corporais das crianças e são perpassados pelos eixos estruturadores da análise – diferenças e estratégias.

O quarto capítulo contém as conclusões e considerações do estudo acerca da experiência das crianças na travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ Experiência para Larrosa (2002) é algo que nos toca, nos movimenta e transforma.

⁵ Menos-adulto – para Mandell (2003) é um tipo de postura que o pesquisador pode assumir na investigação com crianças.

2 DAS CULTURAS INFANTIS ÀS CULTURAS DA ESCOLA: UM OLHAR NA TRAVESSIA

A verdadeira passagem ocorre no meio. Qualquer sentido que o nado tome, o solo jaz a dezenas ou centenas de metros sob o ventre ou a quilômetros atrás e na frente. Eis o nadador sozinho. Deve atravessar, para aprender a solidão. [...] no meio da travessia mesmo o solo lhe falta, acabam os domínios.

(*SERES*, 1993, p. 12).

Em cada travessia que fazemos, ao longo de nossa vida, há um movimento intrínseco, interior e indelével que nos transforma. As travessias têm disso! Constituem-nos portadores de culturas diversas, nos levam a acessar mundos desconhecidos. É uma experiência, no sentido etimológico da palavra.

Larrosa (2002) nos explica que a palavra experiência pode ser diluída para nos dar um entendimento etimológico.

O radical é periri, que se encontra também em periculum, perigo. A raiz indo-européia é per, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: peirô, atravessar; pera, mais além; peraô, passar através, perainô, ir até o fim; peras, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra peiratês, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (LARROSA, 2002, p. 25).

Para Larrosa (2002), a partir dessa explicação, experiência difere de obtenção de uma informação ou opinião e vai além do conhecer, do agir, do trabalhar. É individual e perpassa o sentir e o significar. A experiência é algo que nos toca e nos transforma, nos move interior e exteriormente, nos derruba de nossos domínios. Por isso “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p, 25).

A experiência da travessia pode ser um processo pungente. Abdicar do chão que apoia nossos pés, deixar o corpo livre, sem suportes, fazer a pele se adaptar ao ambiente,

confiar no próprio potencial e nas habilidades de aprender o que é novo nem sempre é fácil ou prazeroso. Aos olhos de quem vê, de quem está na segurança de uma das margens, pode parecer que o esforço da travessia tem uma dimensão simplificada, “como se bastasse tirar um segundo passaporte” (SERRES, 1993, p. 12) para alcançar o outro lado. Só quem atravessa, conhecendo as agruras do caminho, desse lugar-meio, consegue mensurar os detalhes das delícias e dos dissabores de sua transformação individual.

Alguns estudos⁶ (NEVES, 2010; MOTTA, 2011; NOGUEIRA, 2011; NEVES, GOUVEIA, CASTANHEIRA, 2011; MARCONDES, 2012; FERNANDES, 2014; RANIRO, 2016 e outros), que tratam da passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuíram para meu conhecimento acerca desse movimento de atravessar. A partir deles, acredito que é no lugar-meio, depois de abdicar a margem inicial em direção à outra que a criança dá significado e sentido às suas experiências. Nesse momento inicial, as primeiras experiências e relações com as culturas da escola⁷ nesse segmento revelam à criança um mundo novo, novas formas de expressão, outras rotinas e ritos, diferentes costumes aos quais terá que se adaptar para sobreviver nele. Muitas diferenças ela observará em relação à margem de outrora! Além disso, construirá estratégias de participação para subsidiar sua travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na escola do Ensino Fundamental a criança experiencia o tornar-se aluno e, embutido nesse novo substantivo (aluno), para além do sentido particular de cada criança, um significado impregnado de sisudez, regras institucionais, burocracias, distante das peculiaridades das infâncias e de suas expressões corporais. Essa posição da criança na cultura da escola traz imbuída a redução do tempo e das disposições do ser criança na escola, bem como pressupõe o controle adulto da ferramenta mais eficiente das crianças na construção de suas culturas – o seu corpo em movimento.

⁶ Há outras pesquisas que tratam do tema, porém as que foram consultadas aqui levaram em conta as palavras-chave: passagem e transição, considerando os estudos realizados nos últimos anos.

⁷ Considerando a definição do termo Cultura da escola, Forquin (1993, p. 167), explica que: “[...] a escola é também um mundo social, que tem suas características de vida própria, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seu modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

2.1 Criança e Aluno: diferentes ofícios em diferentes escolas

Considerando os estudos realizados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ousou aqui, tecer considerações sobre o papel das crianças nesses dois contextos. Vale frisar que essas considerações foram observadas no contexto local desse estudo.

A condição de aluno remete à criança a um ofício, a uma atuação específica, a um papel a ser desempenhado. O ofício do aluno é próprio das instituições escolares e designa a subordinação das crianças aos contextos formais ou informais de escolarização. Corroborando com isso, Marchi (2010, p. 190) elucida que o termo aluno nos coloca “[...] diante do enquadramento da criança – ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos”.

A esse respeito, Sirota (1993) afirma que o ofício de aluno requer

[...] acima de tudo como aprender as regras do jogo. Ser um bom aluno não é apenas ser capaz de assimilar conhecimentos complexos e know-how. É estar disposto a ‘jogar o jogo’ para praticar profissão de estudante que é uma questão de conformismo, tanto quanto a competência. (SIROTA, 1993, p. 89 tradução minha).⁸

Ou seja, quando a criança assume o papel de aluno, está subentendido que ocorre um distanciamento da criança aos rituais próprios da infância, pois a escola lhe imputa modificações de suas estratégias de ser e estar na escola. Ela joga o jogo implícito nas rotinas escolares, nas relações com seus pares e com os adultos, aprende as regras que regem o coletivo (ainda que seja para transgredi-las), molda seu corpo e seus movimentos a fim de adequá-lo ao que é esperado dela.

O ofício do aluno, nesse sentido, nos faz reduzir a infância a “um movimento de invenção e de racionalização de atividades para este período da vida” (MARCHI, 2010, p. 190), nos ambientes escolares, cujas culturas estão imbricadas de regras, ritos, rituais e costumes próprios.

⁸ “Le métier d’élève est ici défini avant tout comme l’apprentissage des règles du jeu. Être bon élève, ce n’est pas seulement être capable d’assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C’est aussi être disposé à (jouer le jeu), à exercer un métier d’élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence”. (SIROTA, 1993, p. 89).

A criança enquanto aluno, no espaço institucionalizado da escola, precisa “assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado ‘currículo oculto’ (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica)” (MARCHI, 2010, p.191). Para isso, a criança assume uma postura que transforma suas ações e relações sociais bem como reorienta sua compreensão a respeito dos aspectos implícitos nas práticas escolares.

Em seu ofício de aluno, a criança busca estratégias de participação na cena pedagógica, fazendo uso de técnicas do corpo (MAUSS, 2003), mesmo quando isso lhe é negado (SOARES, 2005). Ela enfrenta os constrangimentos dessa negação de forma original e criativa. Levantar para apontar o lápis de escrever, andar de um canto ao outro da sala de aula para emprestar uma borracha, solicitar a avaliação da professora e dos colegas a cada novo traço que faz no caderno, pedir para ir ao banheiro mesmo sem necessidade, são alguns exemplos das estratégias que as crianças encontram para lidar com a rejeição do uso dos seus corpos e, por consequência, com a negação de suas participações na escola.

Nesse sentido, a escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental reduz as crianças a alunos e lhes confere um ofício, que as distanciam das ações próprias da infância, de suas culturas e das suas formas peculiares de experiência na escola.

Na Educação Infantil há uma perspectiva própria para as rotinas, os espaços e ações pedagógicas desenvolvidas, enfatizando nelas a brincadeira, o faz de conta, as necessidades e os modos de ser das crianças. Tal perspectiva na Educação Infantil pode ser observada, dentre outros, no mobiliário das escolas, nos ambientes destinados a brincadeira, na leitura de histórias, entre outros. Aparatos, muitas vezes, ignorados nas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apesar disso, em ambos os espaços escolares, encontraremos crianças pequenas, com apenas cinco ou seis anos de idade.

Importante salientar o entendimento da criança, assumido aqui, enquanto “ator social, portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2004, p.2). Em outras palavras, entendo a criança como agente de transformação social, sujeito competente que (re) cria cultura e domina os saberes específicos da sua categoria geracional, é destemida no uso dos seus movimentos corporais e suas lógicas próprias para ser e agir no universo em que vive, ou seja, é perita em infância.

Comumente, quando falamos de infância, podemos nos referir a um período da vida humana, com certo tempo de duração, no qual se prepara o sujeito para a adultez

(QVORTRUP, 2010). Por outro ângulo, podemos considerar a infância enquanto categoria permanente. Segundo Qvortrup (2010), pensar em termos de período de vida nos remete ao desenvolvimento individual da criança e, enquanto categoria permanente, ao desenvolvimento da infância como categoria geracional. Ou seja, observar a infância enquanto período de vida significa olhar as crianças. Nesse caso ela é transitória, porque a criança de hoje crescerá e deixará de ser criança com o passar do tempo. Mas, enquanto categoria geracional, a infância será sempre permanente, mesmo que os sujeitos que nela estejam fiquem por um determinado tempo apenas. Assim, mesmo que essas crianças se tornem adultos, outras crianças virão e, apesar de modificarem com suas experiências individuais, culturais e históricas, garantirão a existência da infância enquanto categoria estrutural. Nesse sentido, Qvortrup (2010) nos explica que

Quando argumentamos que a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo que permanece enquanto categoria, estamos afirmando que existe mudança e continuidade. Os parâmetros da infância têm seus valores alterados constantemente (do ponto de vista interno, no entanto, em ritmos e velocidades diversos). Contudo, a infância mantém certos padrões que a tornam passível de contraste, porque sofre o impacto basicamente dos mesmos conjuntos de parâmetros. Mesmo no decurso de distantes intervalos históricos e culturais, a infância deve ser reconhecível e identificável contanto que faça sentido empregar esse conceito. (QVORTRUP, 2010, p. 638).

Esses padrões que diferenciam a infância de outra categoria geracional, os traços distintivos das culturas da infância, são o que Sarmiento (2004) descreve como as gramáticas da cultura da infância. Para ele a produção de significações sociais, feitas pelas crianças, precisa ser compreendida mais amplamente, pois “saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos, relativamente padronizados [...]” (SARMENTO, 2004, p. 12) é fundamental para entender as culturas das infâncias. Bem como, compreender os traços distintivos de sua gramática, é igualmente necessário. Sarmiento (2004) descreve esses traços distintivos como:

- Semântica: a construção de significados autônomos e, a elaboração de processos de referenciação e significação próprios; [...].
- Sintaxe: a articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade da contradição do princípio da identidade; [...].
- Morfologia: a especificidades das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras; [...]. (SARMENTO, 2004, p. 13).

Considerando os traços distintivos das gramáticas da cultura da infância, podemos afirmar que as crianças possuem características singulares que as diferem dos adultos ou dos idosos. A respeito disso, Sarmiento (2005), nos explica que

as crianças têm sido, sobretudo, linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma actividade económica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc.). (SARMENTO, 2005, p. 368).

Incontestável que essas interdições e especificidades da proteção tracejam a identidade das crianças, independente de seu contexto cultural atual e representam um avanço em relação à proteção das crianças na sociedade moderna. Contudo, saliento que, ao mesmo tempo em que as protegem, contribuem para a sustentação da

ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente). (SARMENTO, 2005, p. 368).

Em nome dessa menoridade, as crianças foram ignoradas e desvalorizadas em seu potencial social. Um exemplo disso se revela quando suas falas não são ouvidas, seus movimentos corporais não são validados e/ou interpretados no seio da família e na escola, quando as crianças não participam das decisões do seu universo social, quando são forçadas à obediência das regras implícitas e explícitas sem o poder de negociações, argumentações ou discussões, quando suas produções culturais são desvalorizadas, quando são impedidas de interagir com as culturas produzidas por sujeitos de outras gerações.

Os adultos sabem que “as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los (haver, porém, alguém que os escute e leve em conta, já é uma outra discussão)” (MARCHI, 2010, p. 194). Ignorar ou não atribuir valor as expressões das crianças resulta na marginalização da categoria infância, tanto na esteira dos estudos teóricos, como é o caso da Sociologia, quanto nas relações concretas com as demais categorias geracionais. Ou seja, além da proteção é fundamental garantir a elas a provisão e a participação (SOARES, 2005).

Historicamente “as crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada na sociedade e às concepções teóricas de infância e de socialização” (CORSARO, 2011, p. 18). De acordo com Corsaro (2011), as concepções de infância no

modelo determinista colocavam a criança como passiva, iniciante, com “potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma ameaça indomada que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso”. Esse entendimento pautado no modelo determinista se desdobra em funcionalista e reprodutivista, na medida em que analisam o papel da criança e a sociedade. Para os funcionalistas, representados aqui por Inkeles; Parsons e Bales (CORSARO, 2011) a criança é uma “ameaça à sociedade; ela deve ser apropriada e amoldada para se amoldar”. (CORSARO, 2011, p. 20). Já os deterministas, como Bernstein, Bourdieu e Passeron (CORSARO, 2011, p. 20) observam a criança e sua socialização pelo viés das diferenças e conflitos sociais. Corsaro, (CORSARO, 2011, p. 21) afirma que esses “modelos abstratos simplificam processos altamente complexos e, no processo, ignoram a importância das crianças e da infância na sociedade”.

Já, no modelo construtivista “a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele”. (CORSARO, 2011, p. 19). Nesse modelo, as crianças passaram a ser consideradas como ativas e envolvidas na apropriação e construção de sua forma de ser e estar no mundo.

Em se tratando da instituição escolar, espaço privilegiado para o estudo sobre e com crianças é possível observar que a partir da década de 80, no Brasil, houve forte influência do modelo construtivista.

Essa forma de pensar a escola remetia às questões: como o conhecimento é construído? Como a criança se desenvolve? (MACEDO, 1994), etc. Ou seja, o cerne da proposta pedagógica inspirada pelo construtivismo era a produção do conhecimento e os processos de desenvolvimento das crianças e, apesar de ser um avanço do pensamento pedagógico amparado no determinismo, ainda parte da perspectiva adulta sobre a criança. A escola atribuiu às crianças um status de conformidade com o processo escolar, colocando-as na situação de alunos (MACEDO, 1994). Em outras palavras, o cenário escolar foi organizado para que as crianças abdicassem a amplitude dos seus movimentos corporais, recebessem o conhecimento e assim se desenvolvessem. Além disso, “a escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural” (SARMENTO, 2011, p. 588).

É nessa escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, lugar-meio para criança recém saída da Educação Infantil, que ela assume o ofício de aluno. Ou seja, a escola, com seus ritos próprios, modos de funcionamento e regulação, conformação corporal e

inculcação de normas e regras, com intencionalidade de transmissão dos conhecimentos acumulados, dá à criança um estatuto de ser social, colocando-a no cenário como aluno. E como aluno apresenta um corpo estático e o entendimento de que é um sujeito devir que, ao frequentar a escola, terá o ofício de ser preparado para conviver na sociedade. Com outras palavras,

o aluno tem por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância – e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta. (SARMENTO, 2011, p. 589).

Vale lembrar que a regulamentação das escolas, no Brasil, pelos documentos legais, leis e diretrizes nacionais, estabelece que a partir de quatro anos de idade a criança deve ser inserida na primeira etapa da educação básica, ou seja, na Educação Infantil. (Lei nº 12.796/2013). Apesar de haver o reconhecimento da Educação Infantil como etapa obrigatória e, por tanto com protocolos a serem seguidos no processo educativo e um currículo próprio, é possível afirmar, como já foi dito, que há uma perspectiva infantil imbricada na cultura escolar desse segmento. A continuação da escolarização, no Ensino Fundamental, entretanto, é bem diferente disso.

Considerando essas diferenças culturais nas escolas de ambos os segmentos, a distância entre as margens da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e entendendo que a criança é um ator social perspicaz para ler e agir, por meio dos seus movimentos corporais, o universo que o cerca, sendo competente em expressar sua opinião sobre ele, elegi como questão problema desse estudo: **como é a experiência de atravessar, da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do ponto de vista das crianças?**

2.2 As crianças nos contextos escolares

Ao longo da produção dos dados dessa pesquisa me perguntei, muitas vezes, sobre a possibilidade de generalizar minhas interpretações, para o contexto macro, a partir do contexto local que me inseri. O esforço em busca de relacionar os conhecimentos adquiridos na escola com as teorias do contexto alargado é necessário para que o estudo não pareça “flutuar num mundo que é só seu” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 27). Confesso

que não é tarefa fácil, especialmente por se tratar, nesse caso, de pesquisa com crianças. Imergir no específico, mergulhar na relação com o sujeito, conhecer as necessidades e particularidades das crianças, aprofundar o envolvimento para além do profissional, me tentou ao distanciamento das teorias do macro contexto. Para tratar dessa relação, entre o local e o alargado, busco definir aqui, o conceito de contexto dentro da cultura da escola e de estabelecer uma relação entre eles.

Assim, assumo juntamente com Graue e Walsh (2003) o entendimento de contexto como uma unidade da cultura, “um espaço e um tempo cultural e historicamente situados, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25). Para eles, há uma distinção entre o contexto local e o alargado.

Os contextos locais se referem às redes de interações pessoais, em um espaço e tempo determinado. Eles são mutáveis e dinâmicos, pois refletem a interlocução entre as pessoas que partilham um aqui e agora. Ou seja, um quintal, um experimento de laboratório, uma entrevista, etc., são exemplos de contexto local. Nesse sentido, um contexto local nunca é igual ao outro. Duas salas de aula não são iguais, visto que são constituídas de acontecimentos e relações exclusivas, com sujeitos únicos, mesmo que ambas pertençam à mesma escola.

O contexto local desse estudo são os acontecimentos e as relações que eu e meus sujeitos mantivemos, por ocasião da pesquisa. Somos sujeitos singulares, com costumes, crenças, valores morais, éticos e políticos próprios, com nossas presenças corporais carregadas de marcas das histórias de nossas vidas. Essa relação ocorreu no reduto de duas escolas, situadas num bairro da periferia da cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná (Brasil), especificidade que também contribuiu para delimitar o contexto. Essas instituições escolares têm suas particularidades, desde as cores das paredes até as relações mantidas nelas, constituem o aqui e o agora, desse estudo: contexto local.

O contexto local está inserido em contextos mais vastos, “sucessivamente inseridos uns nos outros e sobrepostos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 26), chamados de contextos alargados ou macro-contexto.

O contexto alargado, no qual situo o contexto local desse estudo é a cultura da escola em nível municipal, estadual e nacional. Admito aqui que a cultura da escola⁹ considera que

a escola é também um ‘mundo social’ que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p, 167).

Ou seja, a cultura da escola revela aquilo que está oculto no currículo oficial da escola, as regras de convivência, elaboradas pelos sujeitos que dela participam, os costumes que não estão descritos nos documentos, os comportamentos, as práticas pedagógicas e ações sociais não previsíveis ou extra-oficiais presentes em cada contexto local – em cada escola.

Ao encontro disso, Julia (2001, p. 10) nos explica que as culturas da escola “podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).” Ou seja, a cultura da escola, no contexto local desse estudo, é resultado das ações e interações de todos os atores que estão na instituição escolar hoje e que se entrelaçam com as constituições da cultura da escola de outrora.

Assim, entendemos que, em ambos os segmentos, a criança é produtora das culturas da escola, por ser protagonista em seu contexto local e das culturas das infâncias.

Esse universo social (FORQUIN, 1993) é marcado, em todos os seus níveis de organização, pela valorização do corpo como viés da ação das crianças, pela experiência lúdica e fruição, pela diversidade de linguagens de expressão, pela brincadeira, peculiaridades das infâncias. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esses aspectos parecem ser suprimidos, dando lugar à outros, mais formais e burocráticos, como nos mostra Marcondes (2012), em seus estudos sobre a passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Destaca-se também as discontinuidades existentes entre os dois ambientes pesquisados, identificadas nos espaços físicos que se mostram menos adaptados nas escolas, assim como a diminuição no tempo de brincar, o desaparecimento da ludicidade e da fruição no Ensino Fundamental, centrando as práticas docentes em atividades relacionadas à alfabetização em seus moldes tradicionais. (MARCONDES, 2012, p. 19).

⁹ O termo Cultura da escola se difere do termo Cultura escolar. Para Forquin (1993), a cultura escolar está relacionada aos aspectos instituídos como oficiais nas escolas, como os conteúdos selecionados, as práticas pedagógicas didatizadas, normas e regras explícitas para o convívio coletivo, as burocracias que ensejam as rotinas de todos os atores do processo de escolarização.

Esses aspectos que diferem as culturas das escolas, seus rituais e costumes, contribuem para demarcar as experiências das crianças ao longo dessa travessia. É certo afirmar que cada um a seu tempo e no seu espaço, constrói o saber da experiência (LARROSA, 2002) e, a partir dele, as estratégias de ação ou participação, para os enfrentamentos diante de constrangimentos encontrados nessa passagem.

Para Larrosa (2011, p. 5) a experiência é “isso que me passa”. E com essa frase de delimitação conceitual, o autor expõe três princípios fundamentais que nos ajudam a compreender e significar a experiência. O primeiro princípio exposto por ele é o da alteridade, exterioridade e alienação. Esse princípio é conferido à experiência pelo autor, porque a experiência é algo externo ao sujeito, “é exterior a mim, estrangeiro a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar.” (LARROSA, 2011, p. 5 e 6). Ou seja, a experiência é algo que não sou eu, que desconheço, que não domino, que não sei. “Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro” (LARROSA, 2011, p. 6).

O segundo princípio da experiência é o de reflexividade, subjetividade e transformação. Por esse princípio, o autor afirma que o lugar da experiência é o sujeito. Para ele, “é em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar” (LARROSA, 2011, p. 6). Assim, a experiência acontece no sujeito, e este lhe confere um sentido único, subjetivo, singular, particular e por ele é afetado, transformado.

O terceiro princípio que Larrosa propõe para a experiência diz respeito à passagem e a paixão. Com esse princípio,

a experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa [...] Mas, ao mesmo tempo, a experiência supõe também que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo [...] (LARROSA, 2011, p. 8).

Em outras palavras, o princípio da passagem e da paixão tem a ver com o movimento da experiência no sujeito. Segundo o autor, o sujeito não é um agente da própria experiência, “mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a

experiência não se faz, mas se padece” (LARROSA, 2011, p. 8). Por isso, quando se relaciona com aquilo que lhe é exterior, quando se dispõe à experiência, o sujeito estabelece uma relação com “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 6).

Entendendo a criança como sujeito exposto à experiência e pelo sentido do corpo “faz do mundo a extensão de sua experiência; transformando em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão” (LE BRETON, 2007, p. 8).

As crianças são competentes para compreender e agir no universo de suas experiências. São ativas e produtoras de cultura e, apesar de estarem em desenvolvimento (assim como todos os sujeitos das outras categorias geracionais, como adultos ou idosos), são peritas nos assuntos da infância. Corroborando com isso, Sarmiento (2005, p. 373) afirma que as crianças “são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”. A isso, Corsaro (2011, p. 31 e 32) designa como reprodução interpretativa que significa que as crianças “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. Para Corsaro (2011, p. 31), o termo reprodução interpretativa “inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais”.

Elas são capazes de ler o universo social em que estão inseridas e organizar suas relações, acatando, subvertendo ou até modificando as regras implícitas no contexto. Ou seja, a criança é capaz de participar, por meio de sua expressão corporal, da cena social nos mais diversos níveis e instituições. Aliás, esse é também um direito da criança – a participação.

Participar, no sentido etimológico, se caracteriza como “a ação de fazer parte, tomar parte em [...] variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afectam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam.” (SOARES, 2005, p.116). De acordo com a autora, não há um consenso sobre as modalidades, abrangências e limites da participação das crianças em nossa sociedade, pois, como “poderemos, simultaneamente, reivindicar competência, espaço de ação e intervenção das crianças no exercício dos seus direitos e dependendo do seu grau de dependência e vulnerabilidade, enfatizar o quanto precisam da protecção adulta”? (SOARES, 2005, p. 117).

Concordo com Soares (2005) quando afirma que o território no qual as crianças podem participar, agindo ou não, é definido por decisões adultocêntricas pautadas no poder que detêm. É uma questão de poder, pois se considera

que participação infantil é sinónimo de diminuição do poder e tutela dos adultos sobre as crianças. Decorrem também do facto de se continuar a defender predominantemente a perspectiva da criança como ser dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades. (SOARES, 2005, p. 124).

Nesse sentido, pensar na ampliação da participação da criança, privilegiando sua gestualidade, suas vozes e ações, há que se considerar

um paradigma que associe direitos de protecção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da protecção, necessita também de margens de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências. (SOARES, 2005, p. 45).

Em outras palavras, é necessária “uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências” (SOARES, 2005, p. 127), bem como de respeito pela liberdade de escolha da criança em participar ou não.

Na maioria das vezes, as crianças criam estratégias próprias para garantir suas participações em contextos de constrangimentos e ou de impedimentos. Estratégias originais que são produzidas na relação com seus pares, no esteio das culturas infantis.

A etimologia da palavra estratégia, pode contribuir com a busca da definição do seu conceito. Anastasiou e Alves (2004) definem, etimologicamente o termo como sendo “estratégias: do grego *estrategía* e do latim *strategia* é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 68).

Compreendendo como a exploração, planejamento, aplicação de ações para o alcance dos objetivos que se têm, o termo estratégia tem sido utilizado em várias áreas, como na militar, administrativa (empresarial) e escolar. Sendo assim, não há exclusividade no uso e no sentido que se dá ao termo estratégia no âmbito educacional.

Vale afirmar que “através das estratégias aplicamos ou exploramos meios, modos, jeitos, formas, de evidenciar o pensamento, portanto, respeitando às condições favoráveis para se executar ou fazer algo.” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 69).

A estratégia de participação das crianças em seu universo social se ancora nesse conceito macro de estratégia. Pois, a criança é um sujeito competente para estabelecer objetivos, traçar metas, organizar suas atitudes, modificar pensamentos, criar condições e se reinventar ao ler o contexto em que está inserida. Ela utiliza aspectos próprios de sua cultura para desenvolver estratégias de participação e superação dos conflitos e constrangimentos encontrados nas situações em que há predominância da cultura adultocêntrica.

São nas relações com seus pares e na autonomia de gerenciar seus movimentos corporais que as crianças demonstram liberdade e auto controle de suas ações para desenvolver suas estratégias de participação. Nesse âmbito, elas realizam um conjunto de ações e, de forma criativa, contribuem para delinear as culturas das escolas. Segundo Sarmiento (2004)

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (SARMENTO, 2004, p. 9).

Ou seja, nas culturas de pares, as crianças realizam reproduções interpretativas no mundo social, material e simbólico, em que vivem. Isso, mesmo quando na escola, essa capacidade é posta à prova, ignorada e subjugada pela negação do uso de sua ferramenta mais potente, o corpo em movimento, com a imposição da cultura adultocêntrica.

Em grande parte, as práticas pedagógicas, pensadas e organizadas por adultos demonstram a valorização de alguns dos pressupostos biopsicológicos das crianças e para seu desenvolvimento, mas são limitadas quanto aos aspectos sociais da infância, ignorando-as como atores sociais competentes. Quando a escola para a criança se torna universalizada “desenvolveu-se um trabalho de construção simbólica da infância, também ele enraizado em condições históricas complexas [...], que promoveu, progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 368). Isto é, quando os adultos ignoram a capacidade autônoma

e criativa que as crianças mantem nas relações com seus pares, a cultura da escola se constitui com a exclusão das características das culturas das infâncias.

Considerando a competência das crianças em agirem, pensarem e elaborarem estratégias para garantir suas participações nas mais diversas experiências; as culturas das escolas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e as rupturas e constrangimentos que a travessia de um segmento para o outro podem oferecer as crianças; propus como objetivo de pesquisa: compreender o ponto de vista delas sobre como é a experiência de atravessar da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, permaneci com as crianças no período dessa travessia, e com elas construí uma relação pautada no direito e na competência que elas possuem para comunicar o que as afetam. Corroboro com Ferreira (2008, p. 147) quando sugere que precisamos “levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos”. Na mesma direção, Sarmento e Gouveia (2008) enfatizam que as crianças devem ser compreendidas como atores do processo de construção da vida social e, por sequência, educacional. Ou seja, as crianças não são passivas nessa dinâmica, são capazes de perceber, absorver e recriar culturas.

Dessa forma, as questões norteadoras dessa investigação foram:

- **Que diferenças, de um contexto escolar para o outro, foram identificadas pelas crianças, durante sua travessia?**
- **Quais estratégias foram desenvolvidas pelas crianças nos contextos das escolas de Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

Essas questões nortearam o estudo e se justificaram pelo interesse em escutar, validar e dar credibilidade as falas e expressões das crianças no processo de passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acredito que a relevância dessa pesquisa está na contribuição teórico e prática que pode gerar para os cursos de formação inicial de professores, para a constituição da profissionalidade dos docentes que atuam com crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observando as especificidades da infância e dos novos estudos da sociologia da infância que colaboram para a constituição de uma Pedagogia da Infância.

Considerando que a Pedagogia da Infância “emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida

coletiva/sala de aula e crianças/alunos” (BARBOSA, 2010, p. 2), as práticas pedagógicas devem ser descolonizadas e ressignificadas à luz do significado de agência da criança e de seus direitos de provisão, proteção e participação (SOARES, 2005). Com isso, a ação pedagógica passa a refletir a legitimidade do corpo em movimento e da gestualidade, da voz e da competência da criança na produção das suas culturas e na participação delas na dinâmica escolar.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Explodir em pedaços para se lançar em caminhos de destino incerto exige um heroísmo que sobretudo a infância parece capaz de mostrar, embora ela deva ser seduzida para encetá-la. Seduzir: conduzir para outro lugar. Bifurcar a direção dita natural. [...] Bifurcar quer dizer obrigatoriamente decidir-se por um caminho transversal que conduz a um lugar ignorado. Sobretudo: jamais tomar a estrada fácil, melhor atravessar o rio a nado.

(SERRES, 1993, p. 15).

O nado entre as margens, o entre lugar, inunda-nos inteiramente. Quando Serres (1993) faz a analogia leva-nos a pensar sobre a imersão necessária para o percurso da travessia entre duas margens, que não é um percurso fácil, que exige a expansão de nós mesmos, a sedução para outros caminhos e a bifurcação daquilo que nos parecia natural, para alcançar o desconhecido. A aprendizagem do novo exige-nos a viagem, a entrega, o mergulho pleno nessas águas turbulentas, a mestiçagem.

Os caminhos da pesquisa nos conduzem a uma aprendizagem. A aprendizagem nos torna mestiços. Logo, a pesquisa mescla em nós conhecimentos, nos torna múltiplos ao longo do percurso. Um percurso repleto de opções a escolher, decisões a tomar e essas nos transformam. Pesquisar com crianças é nadar em um rio cheio de possibilidades. Exige imersão total, demanda “tornar-se vários, desbravar o exterior, bifurcar em algum lugar” (SERRES, 1993, p. 15).

Nesse capítulo apresento o percurso da pesquisa com as crianças e, juntamente com elas, a travessia entre as margens entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, vale lembrar, que pesquisar sobre crianças é diferente de pesquisar com crianças. São caminhos e posturas diferentes que conduzem a destinos distintos. Pesquisar com crianças, reconhecer a potência de seus corpos em movimento na produção do conhecimento, validá-las como sujeitos criativos e confiáveis, partícipes do processo partilhado de construção da informação – eis o desafio da minha primeira opção de pesquisa.

Ao compreender a criança como ator social, competente produtora de cultura, pertencente a uma categoria geracional própria (a infância), com traços distintivos de outras categorias estruturais, busquei compreender o ponto de vista da criança sobre sua

experiência na travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, num processo partilhado de construção de informação, no qual a criança participa ativamente e produz conhecimentos. Para isso, desenvolvi uma pesquisa de base interpretativa com cunho etnográfico.

Iniciei a inserção em uma turma de concluintes da Educação Infantil, com crianças do Infantil 5 A, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da periferia de Ponta Grossa – PR/Brasil. Acompanhei as crianças dessa turma na travessia para o primeiro ano do Ensino Fundamental, na escola adjacente ao CMEI. O período da produção dos dados com as crianças compreendeu os meses de agosto de 2018 à julho de 2019, com a permanência junto às crianças das 13 às 16:30 horas de todas as segundas, terças e quartas feiras letivas desses meses. Entendo que a permanência junto às crianças nesses meses, participando de suas rotinas, ritos, costumes, conhecendo-as em situações diversas, promoveu minha integração ao grupo, oportunizou sentir na pele seus anseios e desejos, reconhecendo as especificidades do contexto local, no qual buscamos produzir conhecimentos.

Nos subtítulos desse capítulo revelo o percurso e a opção metodológica da investigação, as posturas que assumi ao longo da inserção nas escolas, a apresentação dos campos e os sujeitos do estudo e os instrumentos de produção dos dados, pautados na ética em pesquisa com crianças.

3.1 Definições iniciais do percurso metodológico

Fazer pesquisa com crianças pressupõe entre outras coisas, repensar as formas de produção e análise dos dados, pois as metodologias tradicionais de investigação não são satisfatórias. Isso porque, as crianças, por meio dos seus movimentos corporais e com sua lógica própria, com suas criativas maneiras de ser e estar no mundo, quebram os protocolos formais da pesquisa. Suas características peculiares, seus modos de interpretar o contexto, de se relacionar com seus pares e com os adultos, suas ações no universo social em que estão inseridas, levam os pesquisadores a considerar possibilidades inovadoras de pesquisas, pelas quais as crianças têm mais possibilidades de expressão e atuar como produtoras de conhecimento científico.

Soares (2005) nos apresenta algumas reflexões acerca do desenvolvimento da pesquisa com crianças, na perspectiva da participação delas no contexto da investigação. Em suas palavras:

o desenvolvimento de investigação participativa com crianças implica a consideração de três aspectos: a necessidade de considerar as crianças como unidade de observação no processo de decisão sobre a investigação; a necessidade de colocar as crianças no centro do processo de investigação e, finalmente, a necessidade de desenvolver métodos que permitam recolher as representações das crianças acerca das suas vidas, apesar dos constrangimentos levantados pela sua relativa falta de poder, quer no contexto restrito da família, quer no contexto mais alargado da comunidade, pelo diferente uso e compreensão que elas atribuem às palavras e ainda pela sua relativa falta de experiência (BOYDEN e ENNEW, 1997, apud SOARES, 2005, p.160).

Uma alternativa para a investigação participativa com crianças é perspectiva etnográfica. A etnografia como sendo “uma ciência da descrição cultural, [...], em que o investigador permanece um tempo prolongado com um determinado grupo de pessoas, acompanhando suas atividades cotidianas” (HORN, 2013, p. 2), tem sido a metodologia de investigação sugerida pela sociologia da infância como uma forma útil de fazer pesquisas com crianças. Corroborando com isso, James e Prout (1990) sugerem que:

etnografia tem sido adotada como uma metodologia que tem um papel particular a desempenhar no desenvolvimento de uma nova sociologia da infância, uma vez que permite às crianças uma voz mais direta na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível através de estilos experimentais ou de pesquisa. (JAMES; PROUT, 1990, p. 4, tradução minha)¹⁰.

A partir de um tempo prolongado de permanência no campo de investigação, o pesquisador que assume a etnografia como metodologia de pesquisa tem a intenção de passar a compor o grupo, participar de suas culturas, ser aceito e integrado.

Uma metodologia originada na antropologia, a etnografia é a forma mais eficiente para descrever minuciosamente as culturas distintas das nossas. Entendo, como Geertz (2008, apud MARCHI, 2018, p. 730) que cultura é “como uma teia de significados que o ser humano teceu e na qual está enredado e etnografia como o processo de interpretação ou descrição densa de culturas”.

No campo educacional, a etnografia tem assumido um lugar de destaque em pesquisas com crianças. Nesse âmbito, a pesquisa etnográfica contribui para

¹⁰ “Ethnography has been taken up as a methodology which has a particular role to play in the development of a new sociology of childhood since it allows children a more direct voice in the production of sociological data than is usually possible through experimental or survey styles of research” (JAMES; PROUT, 1990, p. 4).

“compreender que significado(s) as ações das crianças têm ou assumem no sistema simbólico das suas culturas infantis” (MARCHI, 2018, p.730).

Para a descrição densa e minuciosa, o pesquisador etnográfico se coloca como observador participante *a priori*. Marchi (2018), explica que

As pesquisas etnográficas assumiram, desde sua gênese, a observação participante como técnica de geração de dados. Isso quer dizer que a realização de toda etnografia pressupõe trabalho de campo intensivo e de longa duração exercido por especialistas preparados nas universidades (formação teórica). (MARCHI, 2018, p. 729).

A permanência prolongada do pesquisador no campo possibilita “descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguísticas e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos” (CORSARO, 2011, p. 63).

Nessa mesma direção, Corsaro (2005) defende a etnografia para satisfazer a necessidade de o pesquisador se integrar o grupo de crianças. No caso de suas pesquisas, o adulto se torna atípico¹¹ no grupo de crianças para se aproximar e ser aceito. Nessa posição, de adulto atípico, Corsaro (2005) busca a integração num grupo que não lhe é nada familiar. A começar pela língua falada e costumes culturais, sua atuação como pesquisador lhe coloca num lugar de um adulto diferente, que não possuía nenhuma familiaridade com o grupo de crianças.

Corroborando com as especificidades da produção de dados na etnografia, Ferreira (2010) explica que uma das facetas dessa metodologia

consiste na experiência de proximidade (Geertz, 1973/1999: 87-89) proporcionada pela observação participante, através da qual a investigadora se assume como o principal instrumento da pesquisa. Isto significa que o intuito etnográfico de “compreender a compreensão do Outro” (cf. Silva, 2001), se constitui como um processo interdependente e dialógico entre o sujeito-investigadora e o objecto de conhecimento-crianças. (FERREIRA, 2010, p. 152).

Entendo que a observação participante num período prolongado de inserção no grupo investigado possibilita sistematizar e documentar as mudanças pelas quais o grupo passa. Na pesquisa de cunho etnográfico com crianças, o pesquisador deve passar por um

¹¹ Corsaro (2005, p. 451) define o termo adulto atípico: “onde era visto como um adulto incompetente por causa de meus poucos conhecimentos de italiano [...], continuava sendo um adulto. Sou grande demais para ser uma criança [...]. Fui aceito como um adulto diferente ou atípico – uma espécie de criança grande”.

processo de aceitação do grupo, o que não é tarefa simples, devido a sua condição de ser adulto, de deter poder e controle dos corpos infantis em algumas situações. As crianças reconhecem o esforço dos adultos para se aproximarem de seus grupos e de suas culturas e da mesma forma, se esforçam para acolhê-los. Entretanto, é importante saber que papel o adulto irá assumir no grupo de crianças.

Para Graue e Walsh (2003) a escolha do papel assumido pelo adulto deve ser orientada teoricamente, de acordo com o que se pretende atingir com a pesquisa e quais relações se deseja criar. Segundo eles, o pesquisador pode se aproximar das crianças a partir de uma das três opções: “a noção de Spradley de observador participante (1979), com as suas várias gradações de participação, o papel reactivo de Corsaro (1985) e o papel de menos-adulto de Mandell (1988) [...]” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 97).

Na mesma direção, Soares (2005) sugere pensarmos nos papéis adotados pelos adultos na pesquisa com crianças. A autora cita Mandell (1991 apud SOARES, 2005) para apresentar três tipos de papéis viáveis ao adulto no processo de pesquisa. Segundo ela, os papéis são:

o observador desligado, em que se reconhece uma distinção absoluta entre os mundos sociais, culturais e sociais das crianças e dos adultos; o papel de semi-participativo desligado, no qual apesar de se defender que não há uma distinção absoluta entre adultos e crianças, há, no entanto, relações de poder assimétricas entre adultos e crianças, baseados fundamentalmente no critério idade; o papel de menos-adulto, o qual defende que todos os aspectos de superioridade do adulto em relação à criança podem ser afastados, excepto a superioridade física, permitindo assim ao investigador entrar no mundo das crianças como um membro activo e participativo. (MANDELL, 1991, apud SOARES, 2005, p. 156).

Inicialmente, em minha inserção no CMEI (um dos campos da pesquisa), dada a minha familiaridade cultural com o grupo, acreditei que desenvolveria um papel de observador participante (SPRADLEY, 1979, apud GRAUE, WALSH, 2003), com alto grau de participação, por meio do qual dividiria as funções pedagógicas com a professora regente da turma. No primeiro contato com a instituição, percebi que a professora aprovou esse tipo de participação e revelou entusiasmo com a presença de outra professora em seu contexto de trabalho. De forma muito disposta, me ofereceu o tempo, espaço e os materiais para executar minhas propostas e acrescentar vivências diversificadas no cotidiano das crianças. Suas expectativas podem ser observadas nos registros escritos no diário de campo, conforme segue:

Nesses dias acompanhei a rotina da turma e busquei me integrar ao grupo. Percebo que a professora gosta das atividades que eu proponho para as crianças. Eu tenho levado algumas brincadeiras e músicas para ensinar a elas... Considero esse momento importante para conquistar a confiança da professora além da das crianças. Por isso, tenho preparado “coisas” para levar à escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 27 DE AGOSTO DE 2018).

Na tentativa de colaborar com as vivências cotidianas e pedagógicas da turma acabei me vendo como professora. Ao final do primeiro mês de inserção, percebi a necessidade de modificar meu posicionamento e estabelecer alguns limites à minha participação nesse contexto, a fim de assumir o papel de pesquisadora. As inquietações que motivaram a mudança de posicionamento frente às crianças foram relatadas no diário de campo:

Todavia, a postura do observador participante tem me incomodado pois, quando conduzo a atividade, não consigo olhar para as crianças com a mesma particularidade. Preciso organizar as estratégias para tocar no centro do interesse deles, preparar os materiais, observar o tempo da atividade, etc. (DIÁRIO DE CAMPO, 29 DE AGOSTO DE 2018).

Percebo que quando estou à frente da atividade pedagógica fico mais preocupada com o andamento da mesma do que com a reação das crianças na vivência. (DIÁRIO DE CAMPO, 04 DE SETEMBRO DE 2018).

A partir disso propus à professora da turma uma adequação do meu papel na escola. Na medida em que frequentava esse campo da pesquisa, percebia que as crianças mostravam meu lugar:

Tenho a impressão que eles me olham como alguém, um adulto, que podem ignorar para subverter as regras do coletivo escolar. Eles têm atitudes diferentes quando estão só comigo. Negam minhas orientações, fingem não ouvir, a fim de satisfazer seus interesses (aqueles que não podem ser realizados quando as professoras estão com eles). (DIÁRIO DE CAMPO, 12 DE SETEMBRO DE 2018).

Meu lugar, a de adulta que fez algumas tarefas de auxílio às rotinas escolares, mas que não possuiu autoridade pedagógica, não coordena nem propõe atividades pode ser enquadrada no conceito de menos-adulto, definida por Mandell (2003, p. 42), a partir de sua experiência de pesquisa com crianças.

Meu papel de menos-adulto incluiu uma participação responsiva, interativa e totalmente envolvida, observando as crianças da maneira mais adulta possível. Isso não implicava em dirigir nem corrigir as ações das crianças. Embora meu tamanho ditasse que eu nunca poderia passar fisicamente por uma criança, esforcei-me por colocar uma forma comum de autoridade e status de adultos,

competência verbal, domínio cognitivo e social, a fim de seguir de perto seus caminhos. (MANDELL, 2003, p. 42, tradução minha).¹²

Mandell (2003) nos explica que o papel de menos-adulto requer concentrar esforços para a aproximação do pesquisador com as crianças. Significa deixar de lado as atividades envolventes do universo adulto, para imergir no universo infantil. Ela afirma que, buscar um bom nível de envolvimento com a criança, é a posição do menos-adulto na pesquisa etnográfica. Em suas palavras:

Eu conceituo o papel do menos-adulto como membro do grupo que suspende as noções adultas de superioridade cognitiva, social e intelectual e minimiza as diferenças físicas, defendendo que os pesquisadores adultos sigam de perto os modos das crianças e interajam com as crianças dentro de sua perspectiva. Atingir um bom nível de envolvimento com crianças pequenas é possível através da partilha do objeto social. Por meio da manipulação conjunta de objetos, as crianças e o pesquisador consideram um ao outro e criam um significado social. Agindo com as crianças na sua perspectiva, os adultos ganham uma compreensão das ações das crianças. (MANDELL, 2003, p. 58, tradução minha)¹³.

Com esse entendimento busquei adequar minha inserção junto às crianças, ainda nos primeiros meses da investigação, no CMEI. Passei a participar das propostas pedagógicas juntamente com as crianças, sentando no chão com elas, manuseando seus brinquedos, criando castelos com pecinhas de montar, vivenciando suas rotinas de alimentação e higiene, etc.

Essa dimensão de posicionamento não excluiu, entretanto, meu auxílio à professora regente em tarefas de organização, como por exemplo, entregar agendas, distribuir os lápis de cor, amarrar os tênis, entre outras ações dessa espécie.

Para Mandell (2003), o pesquisador deve mostrar às crianças que o papel que desenvolve não inclui o desenvolvimento de auxílio à professora regente. No relato de sua experiência de pesquisa com crianças ela mencionou: “Como eu não queria ser tratada como professora tinha que mostrar às crianças que não poderia ser chamada para executar

¹² “My role as least-adult included undertaking a responsive, interactive, fully involved participant observe role with the children in as least an adult manner as possible. This entailed neither directing nor correcting children's actions. While my size dictated that i could never physically pass for a child, i endeavored to put asid ordinary forms of adults status and interaction authority, verbal competency, cognitive and social mastery in order to follow their ways closely” (MANDELL, 2003, p. 42).

¹³ “I conceptualize being least-adult as a membership role which suspends adult notions of cognitive, social, and intellectual superiority and minimizes physical differences by advocating that adult researchers closely follow children's ways and interact with children within their perspective. Achieving a close involvement with small children is accomplished by sharing social object. Through joint manipulation of objects, children and least-adult researcher take each other into account and creat social meaning. By acting with children in their perspective, adults gain an understanding of children's actions. (MANDELL, 2003, p 58).

tarefas adultas, como amarrar sapatos, empurrá-las nos balanços, segurá-las no colo ou trocar fraldas”. (MANDELL, 2003, p. 43 e 44, tradução minha)¹⁴. Nesse sentido, minha atuação se distinguiu parcialmente do conceito de menos-adulto estabelecido por Mandell (2003), pois desempenhei junto à professora, algumas tarefas de que envolviam a organização da rotina escola, sem a intencionalidade direta do cuidar e educar das crianças, como ajudar a colocar os brinquedos no lugar, carregar os materiais da professora de um ambiente para o outro entre outras ações que contribuíam para dinamizar as tardes das crianças.

Acredito que ao desenvolver essas tarefas não me posicionei como detentora de poder e controle, comuns aos adultos nas escolas, mas, realizei ações que fazem parte da organização do dia a dia da escola e que poderiam ser realizadas pelas crianças, caso eu não estivesse lá. Ou seja, as crianças, na faixa etária de quatro e cinco anos, como era o caso dos meus sujeitos, buscam desempenhar algumas dessas ações, superando suas limitações. Isso pode ser observado na imagem que segue, na qual o Matheus ajuda a Nathália a se balançar.

Fotografia 1 – Ajuda para balançar



Fonte: A autora (novembro de 2018).

¹⁴ “Since i did not want to be treated as a teacher, i had to show children that i could not be called on the perform adult tasks such as tying shoes, pushing them on the swings, holding them im my lap, or changing diapers” (MANDELL, 2003, p. 43 e 44).

Com a compreensão de que desempenhar tarefas de organização não me impediu a aproximação com a criança, ao contrário me manteve junto delas, admiti o papel de menos-adulta (MANDELL, 2003) para meu posicionamento no contexto dessa pesquisa.

Percebi que, com os passar dos dias, como menos-adulta, tive uma grande aceitação das crianças, assim como, por exemplo, o que pode ser observado no relato descrito no diário de campo:

O Murilo demonstrou proximidade comigo hoje. Me abraçou e falou comigo durante as brincadeiras de pátio e na sala de aula também. Conversamos sobre as letras no canto dos jogos. Da mesma maneira que fiz com o Cauê. Ele me mostrou que conhece as letras que compõem seu nome. Andamos pela sala procurando tais letras. Ele estava feliz! Aliás, o afeto das crianças, o abraço delas, o desejo de me ter por perto, me revela que estou sendo aceita pelo grupo. Da mesma forma, quando discordam do que eu peço, ou se aborrecem comigo por algum motivo, demonstram que já faço parte do grupo, afinal, a pertença requer envolvimento pleno, 'tanto no amor quando na dor'. (DIÁRIO DE CAMPO, 5 DE SETEMBRO DE 2018).

Minha relação com as crianças se tornou cada vez mais íntima e profícua e dentro do que se podia esperar com o processo de pesquisa de base interpretativa de cunho etnográfico.

3.2 A delimitação dos campos de pesquisa

Reconhecer as crianças como sujeitos competentes e criativos, validar suas experiências, seus movimentos corporais e suas falas, confiar em suas diversas formas de participação e expressão são as primeiras decisões a se tomar para desenvolver pesquisas com crianças. Ao admitir esse ponto de vista, a atitude do pesquisador adulto se modifica na medida em que desenraiza as velhas concepções de infância, se convence e se transforma com essa perspectiva (nova), em que a criança é um agente social, pertencente à categoria geracional infância. Quando isso ocorre, a organização da pesquisa perpassa o universo infantil, respeita os movimentos corporais e a lógica própria das crianças e adapta os elementos científicos e éticos para que possam ser acessados pelas crianças.

Obedecer aos aspectos éticos e ao rigor metodológico e científico da pesquisa significou, nesse caso, submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, instituição situada no município de Ponta Grossa, Paraná, Brasil, na qual sou professora. Após a avaliação rigorosa desse Comitê, obtive a

anuência¹⁵ para a execução das ações investigativas, sem nenhuma ressalva, o que oportunizou utilizar os nomes das crianças e suas imagens nesse relatório. Solicitei, via projeto de pesquisa, essa permissão, pois entendo que, enquanto produtora de dados, a criança precisa ver reconhecida sua produção e sua identidade. Ou seja, o anonimato das crianças não condiz com a escolha metodológica dessa investigação. Nesse sentido, concordo com Kramer (2002) quando reflete sobre a questão do anonimato das crianças.

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (KRAMER, 2002, p. 51).

Assim, minha opção foi tornar visível a participação das crianças no processo partilhado de construção da informação e conhecimento.

Para começar a produção dos dados foi necessário definir os campos, as escolas, para me inserir. Em meio a tantas instituições escolares no município de Ponta Grossa - PR, qual deveria escolher? Quais seriam os critérios de escolha?

Normalmente, essa é uma etapa crucial para a pesquisa. Delimitar os espaços em que serão produzidos os dados da pesquisa requer uma escolha criteriosa, considerando os objetivos que movem a investigação e o reconhecimento prévio da totalidade de campos a escolher. Entendo que a problemática da investigação direcionou meu olhar para definir dois campos de pesquisa, considerando um grupo de crianças que estivesse frequentando a última etapa da Educação Infantil, num CMEI, e pudesse ser acompanhado, no período da pesquisa, na sua experiência da travessia para o primeiro ano de uma escola de Ensino Fundamental.

A partir disso, estabeleci alguns critérios para a seleção dos campos da pesquisa, como:

- 1º. Proximidade entre os dois campos (CMEI e Escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – para garantir que as crianças pudessem ser acompanhadas na pesquisa;

¹⁵ Número do registro do projeto com a aprovação CAAE: 91936418.6.0000.0105, em 20 de junho de 2018.

- 2°. Disposição, disponibilidade e interesse das professoras (do CMEI e da Escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em acolher e oportunizar minha presença quase constante na rotina da sala de aula e seu desejo pela temática da pesquisa;
- 3°. Aceite das crianças na participação na pesquisa como coprodutoras de conhecimento.
- 4°. Possibilidade, acordada com a equipe gestora da escola, de manter os sujeitos da pesquisa nas mesmas turmas, em ambas as escolas, a fim de facilitar o acompanhamento deles.

Considerando esses critérios, fiz contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa, para formalizar a apresentação do projeto de pesquisa. Entendo que isso foi necessário, apesar do princípio de autonomia das instituições escolares, para não criar ingerências entre as escolas da rede e a coordenação geral na SME.

Assim, após a avaliação e aceitação do projeto pela SME, os coordenadores indicaram doze grupos escolares, nomes de CMEIs e escolas, que atendiam ao primeiro critério – a proximidade entre as escolas.

Portando a lista dos grupos escolares iniciei os contatos via telefone e posterior apresentação pessoal e da pesquisa. Observei, na maioria das instituições visitadas, que a equipe gestora e os professores contatados aceitavam o projeto. Aceitar, porém, não satisfazia o segundo critério. Assim, a lista de grupos escolares foi diminuindo, a fim de atender ao critério da disposição, interesse e disponibilidade para a pesquisa. Considerei fundamental que a equipe gestora e os professores da instituição atendessem a esse critério, afinal, eu passaria a conviver com a equipe, quase que diariamente e não gostaria de representar mais uma obrigação a eles. Diante das opções, a partir do processo de seleção inicial, elegi um grupo escolar com duas instituições escolares (um CMEI e uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental), por demonstrarem mais ênfase no interesse à investigação. Feito isso, acordamos com as duas equipes gestoras que as crianças, sujeitos da pesquisa, permaneceriam juntas nas turmas, tanto no CMEI quanto na escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse acordo demonstrou a valorização da pesquisa por parte das gestoras das instituições, pois ele foi cumprido e isso facilitou o acompanhamento das crianças na travessia de um segmento ao outro.

Para concluir o processo de seleção dos campos da pesquisa, conversei com as famílias, acompanhadas das crianças, que frequentavam as turmas de Infantil V (última etapa da Educação Infantil). Nesse momento, no início do mês de maio de 2018, me

apresentei às famílias e às crianças, expliquei didaticamente os objetivos do projeto de pesquisa e solicitei a manifestação em relação ao interesse deles em participar ou não da investigação. O Termo de consentimento livre e esclarecido¹⁶ foi distribuído para os adultos responsáveis, em duas vias, sendo que uma deveria retornar assinada, caso desejassem que suas crianças participassem da pesquisa.

Nesse mesmo dia, em meu primeiro contato com as crianças, apresentei a elas a pesquisa e as convidei para participarem dela. Com a gravação em vídeo, registrei o aceite das crianças para a participação na pesquisa, verbalizado em suas falas. Entendo que esse registro foi importante e legítimo, uma vez que as crianças não estavam alfabetizadas para aderirem ao processo de investigação por outras vias (a escrita, por exemplo). Esse momento aconteceu de forma entusiasmada, como pode ser observado na descrição feita no diário de campo.

Sobre o que vi e senti hoje: uma felicidade que há muito não sentia. A oportunidade de olhar as crianças, com certo estranhamento. A vontade de começar logo a pesquisa... de me inserir nesse contexto, de absorver toda a vida escolar... estou muito animada e ansiosa. (DIÁRIO DE CAMPO, 09 DE MAIO DE 2018).

As crianças foram receptivas a esse primeiro contato. Revelaram, em suas falas, suas compreensões sobre o que foi exposto da pesquisa e, com alegria, me incentivaram a começar logo a inserção.

Optei por não identificar os nomes e a localidade das escolas, campos da pesquisa, a fim de manter o foco nas falas das crianças. Considero importante esse resguardo na identificação das instituições, pois apesar de concordar em utilizar os nomes verdadeiros das crianças, acredito que é necessário protegê-las, abrigar suas percepções e suas denúncias. Dessa forma, as instituições serão aqui tratadas como MI (Margem inicial da travessia), indicando o CMEI e MF (Margem Final), indicando a escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir do que observei e conheci dessas instituições, descreverei os campos da pesquisa.

¹⁶ O Termo de consentimento livre e esclarecido está disponível no apêndice desse relatório.

✓ A caracterização das margens do estudo

As margens de um rio são os lugares de onde saímos e para onde vamos, que se distanciam por outro lugar, o entre lugar. Aí, elas se equiparam, se diferem, se misturam e forjam todos aqueles que o habitam durante a travessia. Conhecer as margens ajuda a compreender a travessia.

Nesse estudo, a caracterização das margens reflete os rituais e os costumes das escolas e demonstram como a criança é acolhida, compreendida e atendida. Essas concepções marcam a cultura da escola em ambas as instituições, os contextos locais. Sendo assim, considero importante descrever esses lugares.

Pautada nos Projetos políticos pedagógicos de ambas as instituições e nos registros de minhas observações, revelarei aqui os alguns aspectos dos contextos locais dessa pesquisa.

A Escola da Margem inicial (MI) é um CMEI, inaugurado em 2011, tem suas instalações num bairro distante do centro da cidade de Ponta Grossa no Paraná. Atende crianças de zero a cinco anos de idade. Atualmente abrange cento e oitenta e sete crianças, distribuídas em turmas, intituladas: Infantil I; Infantil II; Infantil III; Infantil IV e Infantil V. O horário de funcionamento é das 7:30 às 17:30h. As famílias não tem a opção de matricular suas crianças em meio período.

Em sua rotina se prevê ações do educar e cuidar, corroborando com as necessidades das crianças, conforme pode ser observado no Projeto Político e Pedagógico da instituição:

1. Acolhida [...]
2. Café da manhã [...]
3. Momento de higiene [...]
4. Assembleia inicial [...]
5. Atividades Pedagógicas [...]
6. Atividades recreativas [...]
7. Almoço [...]
8. Relaxamento [...]
9. Lanche da tarde.
10. Atividades livres e dirigidas fora da sala de aula.
11. Jantar [...]
12. Assembleia final [...]
13. Saída: despedida. (PPP CMEI, 2016, p. 20 e 21).

Minha estada na MI ocorreu no período da tarde, exclusivamente. Assim, pude observar a rotina das crianças a partir do momento do relaxamento. Em meu horário de chegada elas estavam acordando, levantando de seus colchonetes, calçando seus sapatos

e/ou se recompondo para reiniciar as atividades da tarde. Apesar de me inserir somente a tarde, pude sistematizar algumas impressões sobre a rotina das crianças, no diário de campo:

Geralmente, no meu horário de chegada, elas estão acordando e arrumando os cabelos, colocando os tênis, vestindo as blusas extras, etc. Em seguida, nós as conduzimos aos banheiros, bebedouros, higiene das mãos e lanche da tarde. Em seguida, são levadas para o pátio ou parque para o momento da brincadeira. Às 14:30h é o horário de café das professoras, por isso, duas turmas são reunidas em uma sala de aula, e enquanto uma professora fica com todas as crianças das duas turmas, a outra sai para seus 15 minutos de lanche e depois vice versa. [...]. Após o café da professora, há 45 minutos aproximadamente para desenvolver atividades dirigidas ou livres. Normalmente, eles reforçam o aprendizado do conteúdo desenvolvido de manhã, aproveitando os ambientes de interesse (inspirados em Reggio Emilia) ou brincam livremente no pátio. Em seguida a esse período, novamente, são conduzidas aos banheiros, bebedouros, higiene das mãos e para o refeitório, pois o jantar está servido! Ao concluírem o jantar, voltam para sua sala de aula e aguardam as vans, os pais ou responsáveis virem busca-los. Durante essa espera, jogam boliche, ou fazem apresentações artísticas (inventam canções, histórias e danças) aos seus colegas de turma. (DIÁRIO DE CAMPO, 10 DE SETEMBRO DE 2018).

Interessante que a rotina escolar que observei revelou elementos ocultos da cultura, não descritos nem previstos nos documentos formais da escola. O acordo para organização do café das professoras é um exemplo disso.

Entendo que o horário do café das professoras é necessário para oxigenar a ação docente, além de ser um direito trabalhista, mas o modo de organizar esse momento seria mais proveitoso, do ponto de vista da ação social da criança, se outros profissionais tivessem assumido as turmas e continuado as atividades, sem retirar as crianças de seus afazeres e dos seus ambientes. Esse assunto pode ser delicado porque toca no pressuposto de que o quadro de profissionais da escola deve ser maior, o que significa dispor de mais recurso financeiro e para isso, alterar o plano de governo que faz a gestão desses recursos. Ou seja, não é uma tarefa simples modificar a organização do horário do café das professoras, sem mexer em aspectos burocráticos, administrativos e políticos.

Acredito que a rotina escolar precisa enfatizar a ação da criança, por meio da movimentação de seu corpo, mesmo nos elementos ocultos, uma vez que a escola, em seus documentos oficiais e pela fala dos profissionais que nela atuam, defende que um dos objetivos da instituição é “Oferecer um espaço educativo, onde as crianças se sintam seguras e acolhidas para realizarem experiências, conhecer e sentir o mundo que a cerca, sendo protagonista de sua ação, possuindo uma postura crítica e autônoma” (PPP do CMEI, 2016, p. 14 e 15).

Outro aspecto importante é o espaço físico desse lugar. Em minhas inserções, notei que o espaço está dividido em dez salas de aula, sendo que oito salas ficam num corredor, uma de frente para a outra. As duas salas de aula maiores estão no saguão e são utilizadas pelos bebês que a instituição acolhe. Há dois banheiros para as crianças (masculino e feminino), dois banheiros com adaptações para pessoas com deficiências físicas e dois banheiros para funcionários, com mobiliário do tamanho adulto. Há próximo do espaço da secretaria da escola, da sala dos professores, da sala da pedagoga e do almoxarifado um refeitório anexo à cozinha e dispensa.

Os espaços da Educação Infantil necessitam ser organizados a partir do olhar sensível do adulto que compreende a especificidades da cultura da infância. Assim, na medida em que a criança passa a maior parte do seu tempo em instituições de Educação Infantil, é essencial que as práticas, tempos e espaços sejam favorecedoras de condições para interpretação, reprodução e criação de cultura infantil.

O lugar da Margem inicial era um espaço agradável e motivador, sua estrutura e mobiliário possibilitavam que as crianças acessassem, manuseassem os artefatos dispostos na escola, assim, tivessem uma estada diária correspondente às suas necessidades referentes ao cuidar e educar. As crianças criavam estratégias nos espaços da sala de aula, como pode ser observado nesse relato:

Uma prática comum nessa turma acontece quando vamos brincar no canto do camarim – espaço com uma penteadeira, escovas de cabelo, elásticos, gel e creme de pentear. As crianças pegam os apetrechos para forjar o ofício de cabelereiro e arrumam os cabelos uns dos outros... Como eles dormem no CMEI (das 12 às 13h), suas aparências precisam ser recompostas ao acordarem. Eu gosto de ajudar a fazer isso! Gosto de brincar com elas nesse espaço! Então, faço tranças, maria chiquinhas, coques de princesas, passo gel no cabelo dos meninos. Noto que isso é desejável por eles também! É um momento de troca de afetos. (DIÁRIO DE CAMPO, 21 DE NOVEMBRO DE 2019).

Assim como no espaço do camarim, outros recursos pedagógicos, como jogos, materiais de consumo, livros, fantasias, fantoches e brinquedos estavam dispostos para as crianças, de maneira que faziam parte do seu cotidiano.

Um aspecto que necessita ser repensado nessa instituição, de acordo com o consenso de todos os seus profissionais, é o tamanho das salas de aula. Essa questão tem sido uma problemática discutida entre as professoras dessa instituição. Tomo como exemplo, a sala de aula em que me inseri, que era demasiadamente pequena. O espaço reduzido da sala de aula dificultava a implementação da prática pedagógica defendida

pela SME e acolhida pelas profissionais da escola. Essa prática pedagógica, inspirada nas exitosas experiências das escolas de Reggio Emília¹⁷

valoriza a representação simbólica, os espaços são organizados para serem ambientes educativos e lúdicos, há sempre momentos de atividades que permitem às crianças explorarem suas linguagens através da arte, pintura, música, pesquisas, etc., colocando a criança sempre como protagonista da sua educação, proporcionando controle sobre os direcionamentos da aprendizagem e permitindo a descoberta de novas linguagens (MARAFON, 2017, p. 5993).

Vale destacar que em Reggio Emília, a abordagem pedagógica que influencia as escolas possui

uma perspectiva social construtora, na qual o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como construtores do conhecimento e da cultura (RINALDI, 2014, p. 28).

Movidos por essa abordagem, os CMEIs da cidade de Ponta Grossa, Paraná/Brasil, foram conduzidos para modificar as estratégias de ação docente e uso do tempo e espaço com as crianças. Assim, os cantos de atividades se transformaram em ambientes de interesses nas salas de aula. Algumas mesas e cadeiras foram retiradas desse espaço, as salas de aula foram reorganizadas, porque havia a entendimento de que as turmas deveriam ser divididas em pequenos grupos de trabalho. Ou seja, enquanto um grupo desenvolvia tarefas nas mesas, os demais grupos estavam distribuídos nos outros ambientes de interesse.

Ao observar essa prática *versus* o tamanho das salas de aula, fiz o registro de minha percepção no diário de campo.

É importante dizer que a rede Municipal de Ponta Grossa está implementando uma nova metodologia de trabalho na Educação Infantil. Inspirado em Reggio Emília, as salas de aulas estão organizadas em ambientes de interesse. As turmas são divididas em pequenos grupos e o trabalho pedagógico acontece simultaneamente em todos os ambientes. A proposta é muito boa, mas a infraestrutura dos CMEIs não foram inspiradas pela mesma fonte. Assim, as salas de aula são muito pequenas, a quantidade de crianças por turma é enorme (26 crianças na minha turma, por exemplo), apenas uma professora em cada sala, pouco ou nenhum movimento de formação continuada para implantarem esse novo modo de trabalho. Vejo que as professoras estão buscando, se esforçando para atenderem a esses requisitos, todavia o sentimento de desordem, de

¹⁷ A cidade de Reggio Emília, localizada no norte da Itália, começa a ser reconhecida mundialmente na década de 90, quando pesquisadores norte-americanos dão início a divulgação da experiência italiana como referência em educação da primeira infância. (MARAFON, 2017, p. 5988).

tumulto é generalizado. (DIÁRIO DE CAMPO, 24 DE SETEMBRO DE 2018).

Essa forma de organizar as ações das crianças, seus espaços e tempos na escola aumentou o hiato entre as duas escolas dessa travessia, pois, a criança habituada com essa organização, encontrou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental outros costumes e rituais, e seu comportamento na nova escola passou a ser visto indisciplinado. Isso alargou ainda mais a distância entre essas margens da travessia das crianças nesse impetuoso rio de diferenças culturais.

A escola da Margem Final (MF), instituição de Ensino Fundamental, foi inaugurada em 30 de dezembro de 2004, obtendo a autorização de funcionamento um ano após sua inauguração. A escola MF atendeu, em 2019, uma turma de primeiro ano, uma de segundo ano e uma de terceiro ano em período integral, com o horário de atendimento das 7:45 às 16:45h. A proposta de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola tem sido incentivada pela Secretaria Municipal de Educação do município (SME) e nessa instituição iniciou em 2016 com uma turma de primeiro ano apenas, sendo gradativamente ofertado a outras turmas.

Assim, em 2019, a escola MF comportou no período matutino, das 7:45 às 11:45h, além das turmas do período integral mais três turmas de quartos e quintos anos. No período vespertino, das 12:45 às 16:45h, admitiu duas turmas de primeiros, segundos e terceiros anos e as do período integral.

A estrutura física da escola MF possui nove salas de aula grandes, um saguão que foi transformado em refeitório, um pátio externo com parte de sua área coberta, uma quadra poliesportiva coberta, sala de recurso multifuncional, secretaria, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, biblioteca, parquinho de areia, saguão de entrada.

As salas de aula são amplas e decoradas conforme os temas que as professoras escolhem para sua turma. O espaço das salas é composto de carteiras, cadeiras, armários, lousa de giz. Na parede do fundo da sala há um ventilador e uma tv de tela plana, As carteiras e cadeiras são organizadas de forma a comportar todos os alunos no espaço. São carteiras grandes, cadeiras altas do chão, muito diferentes das que as crianças ocupavam na escola MI. Nesse ambiente, onde as crianças passam a maior parte do tempo, precisam aprender a ficar sentadas, em silêncio e atentas ao que a professora diz. Os relatos que seguem revelam as minhas impressões do dia a dia dessa escola, observações e

sentimentos que registrei no diário de campo. Isto é, que compõem as minhas perspectivas não, necessariamente, as das crianças.

A proposta da professora era fazer com que as crianças copiassem as palavras escritas no quadro. O que mais ouvi nessa tarde foi: fica cada um em seu lugar, sentadinho e bonitinho. (DIÁRIO DE CAMPO, 06 DE FEVEREIRO DE 2019).

Hoje foi mais uma tarde de ficar sentados e em silêncio. As atividades de pintar impressões são infundáveis. As crianças encontram estratégias para superar os constrangimentos que as regras impostas causam a elas. (DIÁRIO DE CAMPO, 25 DE FEVEREIRO DE 2019).

As atividades são no papel, sempre! Não testemunhei nenhuma atividade corporal para auxiliar na alfabetização. Todas elas são feitas na sala de aula, preferencialmente com as crianças sentadas nas cadeiras e em silêncio. (DIÁRIO DE CAMPO, 12 DE MARÇO DE 2019).

O enfoque na alfabetização, no cumprimento do currículo; o número de alunos e a estrutura física da sala de aula; o tempo de permanência na escola e as experiências das crianças nessa margem, constituem os hiatos entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, sobretudo, as concepções de infância que os adultos demonstram ter, corroboram para a ruptura dos hábitos, rituais e costumes contidos na escola da MI. Tive a sensação de estar sendo quebrada juntamente com as crianças!

[...]. Essa postura revela qual o entendimento de escola e de criança essa professora possui. Infelizmente, esse entendimento não é só dela. Enfim! O que percebo é que o primeiro ano do Ensino Fundamental é o lugar de quebrar a criança... quebrar a forma como se expressam, como aprendem, como se relacionam, etc. É o lugar do sentado e em silêncio. (DIÁRIO DE CAMPO, 25 DE FEVEREIRO DE 2019).

A rotina das crianças prevê o lanche às 14:45h e em seguida o recreio, momento tão esperado, no qual há possibilidade da brincadeira e fruição, no pátio externo.

Entendo que há uma preocupação da equipe gestora da escola MF e da professora regente da turma em atingir os objetivos curriculares propostos para o primeiro ano. Por isso, muitas ações são justificadas. Por causa disso, há uma negação de se gastar o tempo com brincadeiras, faz de contas e atividades que expandem os movimentos corporais. O que se privilegia é o movimento das mãos e dos olhos, para contornar letras em folhas impressas e colorir o que está em branco. E com isso, a escola MF admite uma dinâmica diferente de outrora. Mais um dos hiatos entre as duas margens. E diante dessas diferenças, as crianças.

3.3 Os Sujeitos da travessia

Quando me inseri na MI, convivi com uma turma composta por vinte e seis crianças. Com todas elas fiz várias experiências na Educação Infantil. Conversamos, brincamos, cantamos, fizemos as refeições, ouvimos histórias, criamos uma relação afetuosa com todos da turma. Todavia, algumas das crianças demonstravam maior interesse em produzir dados para a pesquisa. Eles me procuravam mais que os outros. Expressavam suas percepções e reflexões sobre a escola e por isso, me traziam para perto em diversas situações, compreenderam o que a investigação propunha. Eles se tornaram os sujeitos produtores de dados dessa investigação. “Eles contaram suas histórias, riram e se emocionaram com elas, revelaram segredos, fizeram denúncias [...]” (KRAMER, 2002, p. 50) e por isso busquei validar sua autoria e sua identidade nessa tese, considerando que suas participações contribuíram para a construção do conhecimento sobre a travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As seis crianças, autoras das informações que compõem esse estudo, serão apresentadas na sequência desse subtítulo, inicialmente pelo carômetro e em seguida pela descrição individual:

Quadro 1 – Carômetro

 <p>Nome Anna Clara Data de nascimento: 09 de setembro de 2013.</p>	 <p>Nome: Ezequiel Data de nascimento: 09 de março de 2013.</p>	 <p>Nome: Mayara Data de Nascimento: 12 de março de 2013.</p>
 <p>Nome: Pedro Data de nascimento: 15 de novembro de 2013.</p>	 <p>Nome: Mirella Data de Nascimento: 08 de junho de 2013.</p>	 <p>Nome: Maria Eduarda Data de nascimento: 25 de setembro de 2013.</p>

Fonte: Registro fotográfico da autora, setembro de 2018.

• Anna Clara – 4 anos

Uma criança perspicaz e observadora. A Anna Clara, não teme demonstrar o que pensa e sente! Ela disse que gosta de pular corda, brincar de corrida e esconde-esconde. Demonstra aprender com facilidade. Na MI já conseguia escrever seu nome. Consegue resolver os conflitos com diálogo. Ela revela ter forte influência religiosa e moralista em suas falas, como por exemplo: “Não pode mentir né profe... quem mente vai pro inferno!” (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de maio de 2019). Várias vezes afirmou que gosta de participar da pesquisa. Ela mora com sua mãe e o namorado dela, que de acordo com suas palavras: vai virar seu padrasto!

• Ezequiel – 5 anos

O Ezequiel demonstra aprender com facilidade. Absorve as informações contidas nas entrelinhas das situações. É um menino curioso que busca respostas ao ser incentivado! Disse que gosta de capoeira, esportes radicais, mágica e malabarismos. Ele e seus dois irmãos moram com sua avó materna, pois sua mãe trabalha em outra cidade. Contou que o pai do coração (termo que utilizou para designar o padrasto) convive com eles apenas quando a mãe está com eles, nos finais de semana. O pai da vida (termo que se referiu ao pai biológico) mora na mesma cidade e o vê com regularidade.

• Mayara – 5 anos

A Mayara tem facilidade em dizer o que pensa e faz tudo que quer. É muito agitada e ativa, observadora, questionadora e argumentativa. Não aceita passivamente as imposições das regras coletivas. Disse que gosta de fazer atividades de registro como pintar, recortar, desenhar e escrever. Já sabia, na MI, escrever seu nome e reconhece várias letras. Ela possui uma deficiência auditiva leve, gerada, segundo o relato da professora da MI, por uma reincidência do quadro de infecções no ouvido. Na MF a Mayara frequenta a Sala de recurso multifuncional, com atendimento de profissional especializado.

A Mayara sempre me dizia que eu lembrava sua mãe. Relatou que quase nunca a vê e não pode conviver, pois ela foi embora quando era ainda um bebê. Os avós paternos são responsáveis por ela.

- **Pedro – 5 anos**

O Pedro é um menino comunicativo e gentil. Tem bom relacionamento com todos os colegas, mas não esconde que seu grande amigo é o Gustavo. Quando podiam ficar juntos, brincavam no seu universo particular. Na MF, infelizmente foram afastados e o Pedro demonstrou sua tristeza pela distância do grande amigo.

Ele gosta de brincadeiras que privilegiem a velocidade e a força. Disse que gosta de correr, competir e soltar a imaginação. Quando foi para a MF não sabia ler e escrever nada além do seu nome. O Pedro contou que mora com sua mãe, o namorado dela e o irmão do namorado. Seu pai virou estrelinha – como ele mesmo diz ao se referir a morte do pai.

- **Mirella – 5 anos**

A Mirella é comunicativa e consegue fazer sínteses das coisas que ouve e vê. Ela evita brincadeiras que a expõe ao risco de se machucar fisicamente. Gosta de brincar com seus amigos e também se interessa em sentar para ouvir histórias. Na MI já sabia ler e escrever seu nome. Demonstra ter interesse em atividades de colorir, brincar ao ar livre, correr, pular amarelinha e corda. Contou que mora com sua mãe, avós maternos, irmã e um tio. É carinhosa e muito expressiva.

- **Maria Eduarda – 4 anos**

É uma menina muito comunicativa. Disse que gosta de ensinar o que sabe aos colegas. Prefere brincadeiras que privilegiam a imaginação e o faz de contas. É uma criança sensível, que demonstra o choro, o riso, o descontentamento e a satisfação facilmente. Ela contou que mora com seus pais biológicos (pai e mãe). Tem a presença constante da avó materna que ajuda nos cuidados para com ela. Já sabia ler e escrever seu nome e algumas palavras na escola da MI. No final de 2018 ela relatou que, motivada pela música que eu ensinei, sobre os cuidados com os animais de estimação, pediu aos seus pais para adotarem um cachorro de um abrigo da cidade.

Esses seis sujeitos competentes e criativos, peritos em infância me revelaram como foi sua travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.4 Os instrumentos de produção dos dados

As principais e mais conhecidas abordagens de pesquisa não tem conseguido satisfazer os interesses das investigações com crianças, devido a forma peculiar de como as elas processam e expressam as informações, de como se relacionam com os pesquisadores e de como se inserem nos contextos estudados. Partindo do pressuposto de que os investigadores, nessa perspectiva da pesquisa com crianças, buscam “[...] a análise dos mundos das crianças a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação dos seus mundos de vida e a aceitação das crianças como ser completo e competente [...]” (SARMENTO, 2013, p. 15), há que se considerar outras formas de produção de dados, para além das convencionais, nas quais as crianças sejam valorizadas em suas potencialidades corporais e lógicas próprias e possam, assim, partilhar a construção do conhecimento.

Tendo em vista a opção metodológica admitida nesse estudo: a pesquisa de cunho etnográfico; a postura assumida na relação com as crianças: a menos-adulta; e o contexto local dessa investigação: as duas escolas da cidade de Ponta Grossa – PR/BR; busquei alguns instrumentos coerentes para produção de dados.

✓ **A observação participante**

O primeiro deles foi a observação participante. Com esse instrumento, a partir da inserção no grupo, pretendi superar a observação do óbvio e registrar em pormenores o que vi, de forma cuidadosa, sistemática e disciplinada (GRAUE e WALSH, 2003).

De acordo com Graue e Walsh (2003) uma descrição pormenorizada

marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida. A natureza sistemática de uma descrição rica em pormenores inclui, entre muitas outras atividades, um enfoque explícito, decisões experimentais que procuram analisar um fenômeno sob várias perspectivas, uma verificação cruzada assente em pareceres desenvolvidos a partir de diversas fontes de dados (comumente conhecido como triangulação), contagem, busca de padrões e anomalias, e desenvolvimento de temas. Uma descrição rica em pormenores surge quando a atenção se concentra em determinada coisa em particular e assim se mantém por um período de tempo considerável. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 119).

A observação participante, com registro pormenorizado no diário de campo, contribui para descobrir o que está submerso nas realidades visíveis. Para isso é

necessário o desenvolvimento de características específicas do pesquisador, como por exemplo, o olhar atencioso para conseguir captar o que outros não vêem; a paciência para deter seus pensamentos um pouco mais no que foi visto; a disciplina e a sistemática para realizar a planificação e a autocrítica do processo de investigação (GRAUE; WALSH, 2003).

Busquei a observação das rotinas, ritos, costumes de forma participante, pois não fui uma mera expectadora. Participei de vários momentos, juntamente com as crianças e por elas fui identificada como uma adulta pesquisadora, como um sujeito diferente delas e dos demais adultos da escola. Uma adulta que não continha poder, nem intenção de controle na relação com elas, mas que participa de suas atividades e fica sempre por perto. Os registros das minhas observações foram escritos no Diário de campo e fotografados, uma vez que “a fotografia foi processo deflagrador, ampliando a possibilidade de resgate da história de vida [...]”. (KRAMER, 2002, p. 51).

Esse instrumento de produção de dados foi muito útil e contribuiu para a sistematização das outras informações obtidas por meio da pesquisa e não foi o único!

✓ **A entrevista**

As entrevistas individuais privilegiaram as linguagens próprias das crianças, seus ritmos de concentração, a interação do corpo com o espaço em que estávamos. Com isso, concordo com Graue e Walsh (2003, p. 139) quando dizem que “a entrevista típica, sentada, é difícil de realizar com crianças.”

Nessa experiência de entrevista com as crianças, propus um roteiro, contendo questões que pudessem atender aos objetivos da investigação. As questões iniciais foram:

- O que você acha dessa escola?
- Se você tivesse um super poder ou uma varinha mágica o que você mudaria aqui?
- Essa escola se parece com o CMEI? Por que?
- O que não pode faltar na sua escola?
- O que você pode fazer nessa escola? E o que não pode?

Concordo com Graue e Walsh (2003, p. 142) quando afirmam que as perguntas hipotéticas “permitem às crianças transformar a entrevista em faz de contas, uma atividade que lhes é mais natural e na qual são mais competentes do que na entrevista.”

Confesso que, apesar de propor esse roteiro de perguntas, inúmeras vezes, precisei acompanhar o raciocínio que a criança desenvolvia enquanto era entrevistada. Fui conduzida por elas por caminhos que nem imaginava!

Inicialmente, informei a cada uma delas o que faríamos e sobre o que a entrevista tratava. Acredito que essa forma transparente de lidar, no processo de investigação, corrobora com a concepção de criança protagonista, agente social competente, perita em infância.

Assim, realizei três vezes as entrevistas individuais com os sujeitos da investigação. A primeira, em novembro de 2018, quando estavam na MI. A segunda no início do ano letivo de 2019, quando iniciaram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na MF, e a terceira, em junho de 2019, período final de minha inserção na MF. Os três momentos de entrevistas foram gravados e áudio, o que favoreceu a codificação, a interpretação e análise das informações das crianças.

Durante o processo de investigação realizei duas entrevistas coletivas com os seis sujeitos. Nessas, atendi a um pedido das crianças em registrar por meio do desenho suas respostas. Dessa forma, realizamos um momento coletivo na MI e outro na MF. Os desenhos representam aqui uma forma diversificada de expressão das crianças e por isso compõem o quadro de instrumentos de produção dos dados. Solicitei que comentassem seus desenhos, a fim dar suporte a fala delas.

✓ **A Visita Monitorada**

Outro instrumento de produção de dados muito útil nessa investigação foi a Visita Monitorada (MARTINS; GARANHANI, 2011). Vale dizer que a visita monitorada

consiste na visitação com apresentação oral, conduzida pelas crianças participantes da pesquisa, aos espaços investigados. Durante essa apresentação eles narram os espaços e, ao mesmo tempo, falam livremente sobre eles. Muitas vezes essas falas suscitam lembranças, desejos, sentimentos que são expressos pelas crianças e que, dependendo do objetivo da pesquisa, poderão ser uma importante fonte de dados. Este procedimento metodológico pode ser realizado mais de uma vez, caso a pesquisadora sinta que ainda poderão surgir novos dados ou caso queira confirmá-los. (MARTINS; GARANHANI, 2011, p. 45).

Com esse instrumento de produção de dados foi possível revelar os sentidos que as crianças deram aos espaços de suas escolas, que para além do significado que contém, e que foram interpretados pelas crianças. A primeira etapa da Visita Monitorada é uma

solicitação para que a criança apresente os ambientes da escola e fale sobre o que eles significam. Assim, a criança conduz o adulto pesquisador, como num passeio pelos lugares que considera mais importante ou de sua preferência. O passeio conduzido pela criança fornece as impressões delas acerca dos espaços, dos tempos e das experiências que nele vivenciam. O procedimento pode ser filmado ou gravado em áudio para registrar as falas da criança. Vale dizer ainda que é possível organizar pequenos grupos para a Visita Monitorada, mas é indicado que o número de crianças por grupo não seja grande, pois “o número de crianças não [permite] que suas falas [sejam] ouvidas integralmente, já que [ocorrem] falas simultâneas” (MARTINS; GARANHANI, 2011, p. 45). Dessa forma, as crianças desse estudo me levaram a conhecer os ambientes da MI e da MF, por meio da Visita Monitorada em duplas.

Muitas informações foram produzidas em conjunto com as crianças a partir desses instrumentos, durante esses meses de minha inserção nos campos de pesquisa.

Em seguida a essa etapa, e com todos os dados em mãos, o trabalho seguiu mais solitário e saudosos, necessário sobretudo. O distanciamento do campo e dos sujeitos para a interpretação e análise de tudo que foi produzido.

4 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS NA TRAVESSIA?

O observador de fora facilmente acredita que aquele que muda está passando de um domínio para o outro: de pé em Calais como se estivesse em Douvres, como se bastasse tirar um segundo passaporte. Não. Isto seria assim se o meio se reduzisse a um ponto sem dimensões, como no caso de um salto. O corpo que atravessa aprende certamente um segundo mundo, aquele para o qual se dirige, onde se fala outra língua. Mas ele se incita sobretudo num terceiro, pelo qual transita.

(SERRES, 1993, p. 12).

O corpo que transita entre os dois lugares, que se lança corajosamente para o outro mundo é transformado pela experiência! Serres (1993) quer nos convencer que a travessia é em si um acontecimento que nos marca profundamente, nos modifica, nos movimenta, nos torna múltiplos “habitando as duas margens e vagando pelo meio, ali para onde convergem os dois sentidos, mais o sentido do rio que corre e o sentido do vento, mais as inclinações inquietas produzidas pelas braçadas, e as numerosas intenções que provocam decisões” (SERRES, 1993, p. 13). São múltiplos os elementos que nos afetam durante a travessia. Múltiplos são também os sentimentos e pensamentos que tem os que atravessam, esses que movimentam nossa essência, alteram nosso interior e constituem o novo ser, agora mestiço.

Acontece que descrever tal transformação é uma tarefa complexa e exige do observador o saber da experiência que é diferente do saber das coisas (LARROSA, 2002). O autor nos explica que:

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2002, p. 22).

A experiência de atravessar de uma margem a outra se mostra no corpo, pois toca, modifica, recria, mescla o sujeito. Não há como ser somente o sujeito de outrora depois da experiência da travessia!

Na medida em que o sujeito da travessia for livre de amarras que podem ser intelectuais e/ou afetivas, na medida em ocorre o desapegado da margem inicial, maior será sua participação¹⁸ nos movimentos que a travessia oportuniza e com mais facilidade a enfrentará. Assim foram as crianças desse estudo! Livre e entregues à travessia.

Para compreender a experiência das crianças fiz um grande esforço. Busquei me esvaziar de pré concepções que me acompanharam ao longo da vida. Tarefa árdua, por assim dizer, e nem sempre atingida! Duvidei, questionei, alterei perspectivas... Recriei meus sentidos e significados ao longo dessa jornada com as crianças. Depois disso experimentei um período de isolamento e interiorização para ler meus novos construtos. Foram momentos longos, nos quais revisitei meus escritos, ouvi minhas gravações, revi as imagens e produções das crianças. Codifiquei os dados para compor a análise.

Segundo Graue e Walsh (2003, p. 194) a codificação é “a classificação de temas que são apresentados por conjunto de dados. Nessa perspectiva, os códigos são apenas significantes das ideias – categorias analíticas que o investigador identificou nos dados”. A codificação foi a primeira forma de organização dos dados e a partir delas, busquei um desenho de análise, por meio da triangulação.

Minayo (2010) explica que a triangulação, originada da corrente do interacionismo simbólico, defendida primeiramente por Norman Kent Denzin (1973 apud MINAYO, 2010), pode ser utilizada em diversos momentos da pesquisa, desde a produção até a análise dos dados, permitindo aos pesquisadores obter a “visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas [...] que acompanha o trabalho de investigação”. (MINAYO, 2010, p. 29).

Na mesma direção, Graue e Walsh (2003), explicam que a triangulação pressupõe

decisões experimentais que procuram analisar um fenômeno sob várias perspectivas, uma verificação cruzada assente em pareceres desenvolvidos a partir de diversas fontes de dados [...], contagem, busca de padrões e anomalias, e desenvolvimento de temas. Uma descrição rica em pormenores surge quando a atenção se concentra em determinada coisa em particular e assim se mantém por um período de tempo considerável. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 119).

Isto é, o método alarga os horizontes da pesquisa, uma vez que possibilita olhar o objeto do estudo por ângulos distintos, inter relacionar informações e perspectivas de análise.

¹⁸ Sarmiento explica que o conceito de participação é “tomar parte ativa, no sentido de construir o espaço coletivo, onde as crianças possam ter uma ação influente” (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 6).

Marcondes e Brisola (2014) destacam três dimensões distintas no processo de pesquisa, em que a triangulação pode ser utilizada. Seja para avaliação de programas, na produção de dados ou na análise das informações produzidas. Elas enfatizaram que

a triangulação é utilizada para análise qualitativa das informações coletadas [e] o processo interpretativo deve ser realizado, primeiramente, mediante ‘uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão’[...]. E, posteriormente, num segundo movimento analítico, as informações devem ser contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204).

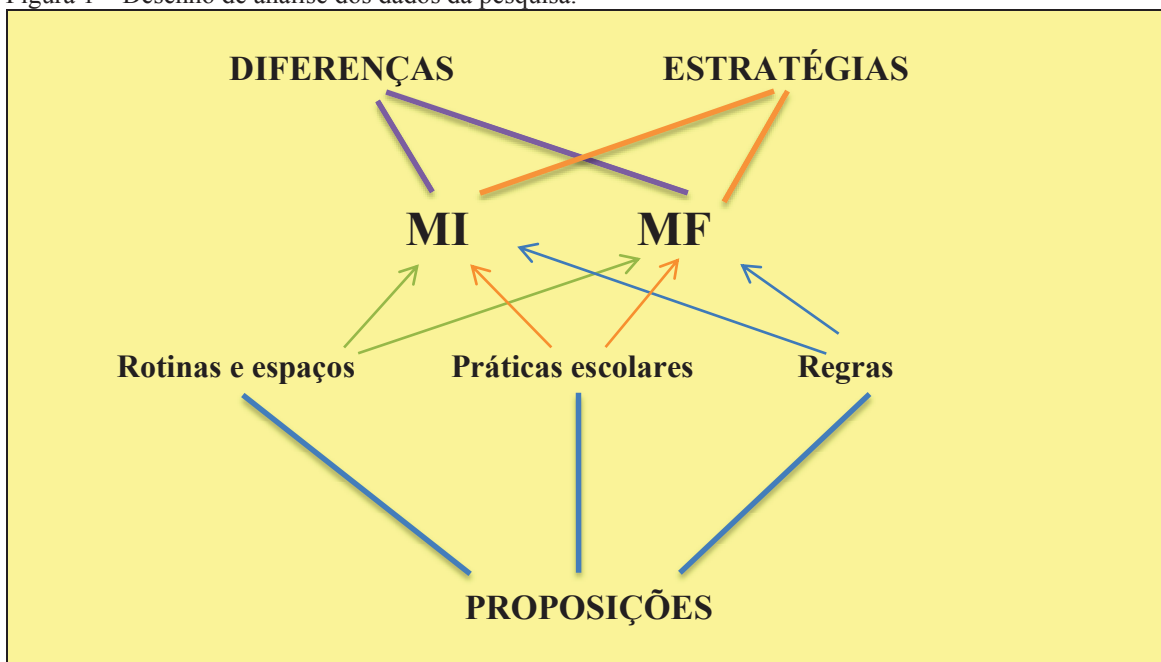
De acordo com as autoras, a triangulação inicia na organização dos dados, o que aqui chamo de codificação. No segundo momento é que se deve realizar a análise contextualizada “ancorada no diálogo com autores que tratam questões pertinentes às categorias de análise emergidas das narrativas ou dos dados” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 205) e, em seguida, “deve contemplar o objeto de estudo, contextualizando-o na ambiência macro da sociedade, [...] buscando-se também uma articulação entre as informações coletadas no ambiente imediato com as informações normatizadas [...]” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 206). Nesse estudo a triangulação consistiu no cruzamento dos dados com suas fontes diversas na articulação com os autores e seus diferentes pontos de vista.

Para analisar a experiência da criança na travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental considerei as falas das crianças e suas diversas formas de expressão, como exemplo os movimentos corporais. A partir disso, foi possível elencar os eixos estruturadores da análise.

Assim, **diferenças e estratégias**, constituíram os eixos de análise e neles foram entrelaçados os temas pinçados das falas das crianças que se organizaram em: a) as rotinas e espaços; b) as práticas escolares e c) as regras. Observando os eixos estruturadores que perpassam esses temas de análise pude ver revelados os significados e sentidos atribuídos pelas crianças à sua travessia.

Nas falas das crianças, ainda foi possível verificar algumas sugestões para a (re) organização da escola da MF. As proposições feitas por elas apontaram aspectos que podem compor a cultura da escola da criança; os ritos e costumes diferentes dos que lá foram encontrados. Para melhor compreensão dessa configuração, segue a Figura 1 que ilustra o desenho da análise realizada para o estudo.

Figura 1 – Desenho de análise dos dados da pesquisa.



Fonte: A autora (2020)

O que se pode observar na Figura 1 é que as proposições das crianças estão atreladas aos eixos estruturadores da análise, pois a partir das suas experiências nos dois contextos, observando suas diferenças e agindo estrategicamente neles, elas propuseram algumas alterações para a escola da MF, revelando sínteses dos seus olhares para esse contexto. Isso me fez legitimar a capacidade delas de leitura e compreensão do universo em que estão inseridas.

Assim, apresento os temas que emergiram das falas das crianças e são perpassados pelos eixos estruturadores da análise: diferenças e estratégias.

4.1 Rotinas e espaços escolares.

Os modos de organização das escolas (os tempos, os espaços, os ritos, os costumes, seus currículos, suas rotinas) marcaram a travessia das crianças desse estudo, não somente pelas diferenças existente nos dois segmentos, mas porque essas categorias “não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas ‘neutras’ nas quais deságua a ação escolar” (ESCOLANO, 2001, p 26). Esses aspectos: tempo, espaço, infraestrutura, compõem as rotinas e afetam as relações e as culturas que coexistem nesses ambientes. Rotinas, de acordo com Barbosa (2000):

podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras um conjunto de atividades, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. (BARBOSA, 2000, p. 43).

Nas margens dessa travessia, as rotinas, seus tempos e espaços, os ritos vivenciados e as ações desenvolvidas se configuram nos elementos determinantes dos ambientes¹⁹. Isto é, conformam a organização desses ambientes, nos quais se vivem as rotinas, onde se expressam e ressignificam os conceitos, os entendimentos, as crenças, acerca dos sujeitos que nela estão envolvidos.

Sendo assim, é possível afirmar que a organização das rotinas e dos ambientes escolares é mais um elemento educador (repressor, regulador ou motivador). É como diz Gandini (1999): o outro educador.

Os ambientes escolares podem ser entendidos como lugares em que se encontram “a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares” (ESCOLANO, 2001, p. 27).

Nos ambientes dessa pesquisa, as crianças identificaram os elementos que diferem as rotinas e os espaços escolares das instituições. Da mesma forma, utilizaram movimentos do corpo para elaborar estratégias de participação na organização da rotina e dos espaços, propuseram mudanças e influenciaram os rituais da escola.

✓ **As diferenças observadas pelas crianças nas rotinas e espaços de suas escolas**

As crianças foram hábeis na identificação das características dos elementos estruturais nos ambientes escolares, que diferenciavam as duas instituições escolares.

No episódio que segue, Anna Clara demonstra ter percebido algumas das diferenças fundamentais que constituem os modos de conceituação das infâncias nos contextos escolares.

Pesquisadora - E você acha que o CMEI é igual a essa escola?

Anna Clara - Não porque sabe ali é tudo colorido e aqui é amarelo e tudo mais!

¹⁹ Segundo Barbosa (2000, p. 135) “um ambiente é um espaço construído que se define nas relações com os seres humanos, porque organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”.

Pesquisadora - E dentro da sala de aula?

Anna Clara - Não porque as cadeiras de lá são baixinhas e as daqui é alta... (ENTREVISTA ANNA CLARA, 12 DE MARÇO DE 2019).

Nesse episódio, ela ressaltou que na escola da MF a uniformidade de cores tornou o ambiente monocromático e os tamanhos das cadeiras não privilegiavam o tamanho dos seus corpos. São características moldadas pela concepção de criança e infâncias presente nos ambientes escolares.

Estudiosos da arquitetura dos espaços pedagógicos nos incentivam a acreditar que a organização dos ambientes possui um sistema de valores implícitos, oportunizando as relações entre pares, desenvolvendo sentimentos de pertença e identidade social (CEPPI; ZINI et al, 2013). Assim, as cores, os formatos e tamanhos dos elementos que compõem os ambientes escolares podem ser educativos.

O mobiliário da escola da MF é uma das diferenças que as crianças observaram nessa travessia. A cadeira grande, maior que os corpos das crianças, não as acomodavam e por vezes, trazia desconforto. Apesar disso, as crianças desenvolveram movimentos corporais ou “técnicas do corpo”²⁰ (MAUSS, 2003, p. 401) para garantirem sua participação nos espaços e rotinas das escolas. A imagem que segue confirma isso, pois nela, a Mayara além de não alcançar seus pés no chão, não conseguia se encostar-se à cadeira, mas encontrou uma maneira ajeitar o corpo para executar a ação da escrita, proposta nesse contexto.

²⁰ Marcel Mauss explica, na sexta parte do seu livro *Sociologia e Antropologia* (2003), que a expressão técnicas do corpo é “a maneira como o homem, de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUS, 2003, p. 401).

Fotografia 2 – A cadeira grande



Fonte: A autora (2019).

Ao esticar o corpo para alcançar a mesa, debruçando os braços sobre o papel e enroscando os pés na cadeira, Mayara adaptou a movimentação do seu corpo a situação. A postura corporal (MAUSS, 2003) da Mayara nos mostra a maneira como as crianças interpretam e agem nos contextos em que estão inseridas, o quanto se modificam pelos elementos desse contexto, assim como, também transforma o mesmo. O episódio que segue mostra estas evidências.

Ezequiel – Prof. Gisele posso te dizer uma coisa?

Pesquisadora – Claro Ezequiel, diga.

Ezequiel – meu pé está formigando

Pesquisadora – por que Ezequiel?

Ezequiel - acho que é porque ele não alcança o chão ou porque está muito parado. (DIÁRIO DE CAMPO, 09 DE ABRIL DE 2019).

O Ezequiel entendeu que a cadeira grande lhe impedia de alcançar os pés no chão e por isso eles estavam formigando. De alguma forma ele evidencia, nessa fala, duas diferenças da escola da MF em relação a da MI – o mobiliário feito para sujeitos maiores que as crianças e a condição de ficar sentado (ou parado, como ele mesmo diz) nessa cadeira.

A esse respeito, Escolano (2001) traz para a reflexão que

A ‘especialização’ disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam além disso a rotina das tarefas e a economia do tempo. (ESCOLANO, 2001, p. 27).

Essa espacialização contribui para que a escola seja um “continente de poder” (ESCOLANO, 2001, p. 28) no qual se controlam os movimentos do corpo dentro dos aspectos do tempo e espaço dispostos. As cadeiras grandes da escola da MF, propositalmente ou não, retiraram da criança a facilidade de ir e vir, pois para isso há que se fazer o esforço de descer da cadeira e alcançar o chão.

Os espaços das salas de aula das escolas, desse estudo, contribuíram com a delimitação dos movimentos e gestos das crianças. As imagens que seguem revelam como a arquitetura das salas de aula (ESCOLANO, 2001) foram propostas:

Fotografia 3 – A sala de aula da escola da MF



Fonte: A autora (2019)

Vale dizer que a sala de aula da escola da MF (fotografia 3) não teve essa organização todos os dias. Durante os momentos de provas ou atividades formais as carteiras e cadeiras eram dispostas umas atrás das outras, enfileiradas. Mas, enquanto estavam no formato revelado pela imagem (fotografia 3), era dado o incentivo para que as crianças se sentissem componentes de grupos.

O agrupamento das mesas recebia um número que era monitorado ao longo das atividades de registro²¹. Se, enquanto uma atividade estivesse sendo realizada, uma pessoa do grupo saísse do seu lugar, seu grupo perderia pontos. Os pontos eram marcados com desenhos na lousa e todas as crianças podiam contabilizá-los. A punição para o grupo que perdesse todos os pontos era não participar do recreio, mantendo os componentes do grupo na sala de aula. Em síntese, a organização dos espaços e das relações na rotina dessa escola pareceram estar condicionadas a sua arquitetura escolar, enquanto instrumento de controle sobre o corpo criança²². Diferente do que se pode observar na sala de aula da MI.

Fotografia 4 – A sala de aula da escola da MI



Fonte: A autora (2019)

Na fotografia 4, a imagem da sala de aula da escola da MI revela a liberdade e a facilidade em realizar movimentos corporais de deslocamento pelas crianças no ambiente. Há apenas algumas mesas e cadeiras na sala, há tapetes, almofadas, brinquedos, estruturas que colaboravam para as relações das e com as crianças. Levantar-se e sentar-se nas cadeiras não lhes exigia muito esforço.

²¹ Atividades de registro são aquelas que as crianças fazem nos papéis. Normalmente elas expressam obrigatoriedade, formalidade e não envolvem a ludicidade ou a fruição. Nesse contexto escolar referiam-se a atividades de cópia, contorno das letras, pintura e desenho de imagem impressa.

²² O conceito de corpo criança está sendo proposto pelo Grupo de Pesquisa Educamovimento-NEPIE/UFPR para revelar e respeitar especificidades e características que o corpo da criança apresenta.

Andar por entre os espaços de interesses fazia parte da dinâmica da sala de aula e da proposta pedagógica²³.

A proposta pedagógica de espaços de interesse, instituída em todas as escolas de Educação Infantil da rede municipal de educação de Ponta Grossa, tem como prerrogativa desenvolver a autonomia e o protagonismo da criança, por meio da organização do espaço e do tempo da escola. Dessa forma, o conceito de criança e de infância tem sido um constante repensar, bem como a profissionalidade do professor de Educação Infantil. Com essa proposta, a criança tem encontrado incentivo para a brincadeira e participação, por meio da exploração dos movimentos corporais e das diferentes linguagens, presentes nas culturas da criança e na cultura escolar desse segmento.

Nesse sentido é importante “refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura e projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento” (BARBOSA, 2000, p. 139).

As crianças revelaram outras diferenças entre as duas instituições, destacando elementos das rotinas, como por exemplo, as refeições servidas nas escolas e o momento do descanso. Sobre isso, Pedro disse:

Pesquisadora – como que era no CMEI?

Pedro – eu ficava na escola, fazia atividade, depois ia brincar, depois ia pra fora, ia lanchar uma vez, fazia atividade, comia de novo, ia dormir, ia brincar, ia lanchar e fazia mais uma atividade e depois jantava e ia embora.

Pesquisadora – e como é nessa escola?

Pedro – Nessa escola não tem onde dormir. Mesmo que eu venho só depois do almoço, não dá tempo de dormir mais. Eu acordo cedo na minha casa. (ENTREVISTA PEDRO, 19 DE MAIO DE 2019).

Vale lembrar que a rotina proposta para essas crianças, nos anos iniciais, é organizada em meio período (turno vespertino). Diferente do CMEI, no qual as crianças permaneciam o dia todo, a estada de meio período na escola da MF, revelou-se num aspecto importante para as crianças. Nesse episódio, o Pedro demonstrou sua preocupação com a alimentação na escola. Acredito que, para além do costume de comer várias vezes, interrompido na escola da MF, as refeições na escola da MI lhe conferiam

²³ A proposta pedagógica admitida pela MI propõe que a criança possa escolher o ambiente em que permanece no momento da atividade da sala de aula. Trata-se de uma proposta que considera os cantos de interesse da criança, organizados no espaço da sala de aula. Dessa forma, as crianças tem maior liberdade dos movimentos corporais nesse ambiente. Fora da sala de aula, há maior controle dos movimentos do corpo criança em nome da rotina e da organização do espaço escolar.

o reconhecimento do tempo escolar. Da mesma forma, o hábito de dormir após o almoço lhe orientava em relação ao tempo.

O Pedro e outras crianças costumavam chamar o lanche da tarde, na escola da MF, de jantar, aludindo à refeição que faziam na escola da MI antes de irem para casa, por volta das 16 horas e 30 minutos. Observei, com o Pedro que o tempo de jantar favoreceu a organização das suas percepções temporais, garantindo “a internalização dos valores da exatidão, da aplicação e da regularidade, que são, [...] as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (ESCOLANO, 2001, p. 44). Isto é, Pedro entendeu que após o jantar logo chegaria o tempo de ir para casa.

As rotinas que vivenciaram no tempo de permanência nas duas escolas também foram observadas pelas crianças, como se pode perceber no episódio que segue:

Pesquisadora – e as coisas que você faz aqui são iguais as que fazia no CMEI?
Mirella - Algumas são outras não. Lá não tinha estojo. Os lápis são iguais. Aqui não tem brinquedo. Só no dia do brinquedo. No dia do brinquedo, fica na mochila e no recreio a gente pode pegar pra brincar com as amigas. O dia do brinquedo é só de vez em quando. (ENTREVISTA MIRELLA, 12 DE MARÇO DE 2019).

Pude observar, ao longo da entrevista, um misto de contentamento e desapontamento na fala da Mirella. Ela demonstra gostar do fato de possuir seus próprios materiais, outra característica que difere as rotinas e os espaços dos dois contextos escolares. Na escola da MI todos os materiais eram coletivos. Nas mochilas das crianças haviam peças de roupas e artefatos pessoais (como brinquedos, chupetas, ou objetos que lembrasse a casa da criança). Na escola da MF, havia a recomendação de que cada criança portasse, no mínimo, os materiais de uso pessoal, como lápis, borracha, apontador e garrafa de água. Não se tratava de uma obrigatoriedade, mas as crianças desejavam ter seus próprios materiais. Na MF, eram oferecidos alguns materiais de uso coletivo às crianças, como lápis de escrever, lápis de cor, borrachas, cola, apontadores, entre outros. Todavia, eles não podiam ser retirados da escola.

Ao passo que a Mirella enfatiza a alegria em possuir seus materiais de uso pessoal e fala disso como uma diferença boa entre as duas escolas. Ela também identifica que não é mais costume portar brinquedos na escola, a não ser no dia do brinquedo, ou seja, muito esporadicamente. Na escola da MI os brinquedos faziam parte de suas rotinas e com eles o aprendizado da partilha, do respeito ao tempo de brincar do outro, da espera pela sua vez, do entendimento de que todos têm direitos iguais, da exploração dos movimentos corporais em relação ao brinquedo, entre tantos outros.

Os tempo e espaços para brincar foram revelados como sendo muito importantes para as crianças. Durante a Visita Monitorada na escola da MF, as crianças me conduziram aos ambientes externos da escola. Espaços escolhidos e significados por elas como sendo os de domínio das culturas das crianças, nos quais se privilegiam os movimentos e gestos, as brincadeiras, os desafios, entre outros.

Pesquisadora – Aonde você vai me levar Anna?

Anna Clara– na pista de corrida. Eu gosto da pista porque dá pra correr, dá pra fazer competição. E na amarelinha. Gosto de vir aqui pra pular, pra ver os números, pra brincar. (VISITA MONITORADA ANNA CLARA, 30 DE ABRIL DE 2019).

Os espaços externos à sala de aula são preferidos pelas crianças e neles há o sentido do corpo em movimento, como também, a valorização de suas expressões e formas singulares de comunicação e relação com os outros.

✓ **Estratégias das crianças na experiência com as rotinas e espaços de suas escolas.**

As crianças são atores potentes e criativos. Sujeitos capazes de observar, refletir, planejar ações nos mais diversos contextos sociais. Nas escolas desse estudo, pude identificar algumas estratégias utilizadas pela criança, como por exemplo: técnicas corporais (MAUSS, 2003) traduzidas em posturas, gestos e movimentos do corpo que garantiam sua participação nas rotinas e espaços desses contextos.

Na MF, o Ezequiel apresentou uma estratégia que muitas crianças adotaram para a participação da rotina, durante o período em que estavam na sala de aula.

Pesquisadora – por que você vai tantas vezes na lixeira?

Ezequiel – Ah pra levantar um pouco, apontar meus lápis. (ENTREVISTA EZEQUIEL, 20 DE MAIO DE 2019).

Nesse episódio, o Ezequiel revelou que usa a estratégia de ir até a lixeira da sala de aula para levantar, esticar o corpo, caminhar por entre os espaços das carteiras, e ainda para apontar os lápis. A estratégia de manter o lápis apontado para exercitar a escrita é uma ação consentida e validada pelos adultos na rotina escolar e, por isto, é comum entre as crianças dessa turma. Sendo assim, a lixeira da sala de aula virou ponto de encontro no ambiente da sala de aula, favorecendo a reunião das crianças e oferecendo um tempo para movimentar o corpo, dar risadas e conversar com os colegas. Para ilustrar esta constatação segue a fotografia 5.

Fotografia 5 – Encontro na lixeira



Fonte: A autora (2019).

Em síntese, o corpo assume “uma dimensão central na ação das crianças, ele fez-se presente [...] como revelador de traços singulares da expressividade, manifestação e elaboração de ações sociais das crianças” (COUTINHO, 2010, p. 107). Dessa forma, a partir da ação de ir até a lixeira, as crianças atribuíram um novo sentido para o ato de apontar os lápis e pela legitimidade da estratégia, passaram a considerá-la uma forma de garantir sua participação na rotina escolar.

Outra estratégia usada pelas crianças para participar da rotina, nos espaços escolares, é a ida ao banheiro. Observei que as crianças solicitam a autorização dos adultos para irem ao banheiro por motivos diversos. Pedro me contou, em conversa registrada no diário de campo.

Pedro – sabe profe, quando eu peço pra ir no banheiro, eu vou passeando. As vezes nem tô precisando fazer o número um ou o dois, mas gosto de ir para passear mesmo.

Pesquisadora - é mesmo Pedro?

Pedro – sim, e vou lá no banheiro mais lonjão que tem do outro lado da escola, porque posso voltar correndo depois. (DIÁRIO DE CAMPO, 21 DE MAIO DE 2019).

Para o Pedro a estratégia de ir ao banheiro representa uma forma de satisfazer uma necessidade de movimentar o seu corpo, priorizando o seu deslocamento, e não necessariamente a da demanda biológica. Isto é, ele elabora uma situação, com argumentos válidos, que (ele sabe) não serão negados pelos adultos, para poder

movimentar-se. Faz isso de forma consciente e intencional. Nesse sentido, concordo que a “movimentação da criança, não [é] somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional” (GARANHANI, 2008, p. 128). Na sala de aula os deslocamentos não são incentivados e a criança sendo muito perspicaz, executa essa estratégia para garantir a possibilidade de movimentar seu corpo que é uma característica própria da fase de desenvolvimento que se encontra.

4.2 Práticas escolares

Entendo que práticas escolares se referem às ações planejadas e desenvolvidas intencionalmente para e com as crianças, nos contextos das escolas. Isto é, ações propostas para as crianças e ações criadas por elas, que compõem seu dia a dia. Ações como brincar, correr, pular, comer, dormir, ler, escrever e outras ações são alguns exemplos de práticas escolares que foram evidenciadas pelas falas das crianças nos dois contextos de pesquisa.

Enquanto brinca, o corpo gera vigor físico, emocional, cognitivo e social. É sabido que o brincar para a criança é uma “forma irrevogável de estar e agir sobre o mundo” (SPREA; GARANHANI, 2014, P. 719). Ou seja, suas relações com o universo social, com seus pares e com os adultos se pautam na brincadeira que desenvolvem com seus corpos. Daí a ideia de que o corpo brincante é uma característica própria da criança e “a capacidade de brincar, imaginar e ser despreocupada e natural” (WAJSKOP, 1995, p. 117) é um dos elementos que a difere do adulto. Além disso, Sprea e Garanhani (2014, p. 720) nos explicam que “as brincadeiras são ferramentas potentes de assimilação do mundo real, pois sugerem as mais variadas situações de convívio e significação [...]”. A partir disso, podemos dizer que a criança tem um corpo moldado pela brincadeira, tanto quanto o adulto se molda pelo trabalho. A brincadeira é o espaço da construção da cultura infantil, pela qual experiencia, compreende, cria, significa, expressa sua existência.

✓ As diferenças observadas pelas crianças nas práticas escolares

No contexto da MI a brincadeira pôde ser vista como desencadeadora das culturas da criança, da expressão dos costumes, ritos, crenças e da resolução de conflitos individuais e coletivos:

Gustavo e Pedro estão montando um quebra-cabeça. Matheus chega e diz que é a vez dele de ficar um pouco com o relógio que está no pulso do Pedro. Ele diz para o Pedro: “agora é a minha vez de ficar um pouco! Deixa eu ficar um pouco que depois você fica bastantão”

Pedro responde, enquanto monta o quebra cabeças: “né que você não deixa Gustavo?!”

Gustavo responde: “Deeeeiixo”

Pedro retruca: “mas eu quero ficar mais um pouco”

Gustavo diz: “eu sou da igreja! Eu deixo, sou da igreja!”

Matheus, assistindo a conversa dos dois disse: “tá! deixa ele ficar mais um pouco, você me dá (se virando para o Pedro que montava as peças) depois ta bom?”

Pedro diz: “Mas vou dar na hora que eu quiser... vai brincando lá com teu amigo dai eu vou.”

Gustavo retruca: “Não é na hora que você quiser, porque eu mando no meu relógio. O dono sou eu!”

A brincadeira de montar peças continua entre o Gustavo e o Pedro. Matheus voltou para seu canto de interesse. (DIÁRIO DE CAMPO, 17 DE SETEMBRO DE 2018).

Engendrar um comportamento em que se costuram nossas culturas com a dos outros foi uma ação observável nesse episódio. Três crianças, com crenças e costumes diferentes organizando o conflito do querer *versus* poder. O Pedro que estava com o relógio do Gustavo, determina que ficará com o artefato, mesmo contra a vontade do seu dono e afirma que só o entregará ao Matheus quando quiser. Reproduz aí o autoritarismo, muitas vezes encontrada nas suas relações com os adultos. Gustavo, por sua vez, exercita a generosidade, mas não faz mais que dizer: deixo! Em nome da relação que tem com Pedro, não quer desapontá-lo retirando dele o relógio. Matheus num ato de alteridade e desprendimento abre mão do desejo de ficar com o objeto, por ver que toca no tratado feito entre os dois amigos e retoma o seu lugar na brincadeira com os outros.

O que se pode observar nesse episódio é um processo criativo e reprodutivo dos aspectos sociais nas culturas da criança. Ademais:

[...] as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p. 373).

Generosidade, compaixão, alteridade, autoritarismo. Exercícios de comportamentos que foram incorporados pelas crianças por meio da leitura e interpretação que fazem dos movimentos corporais implícitos nas relações sociais. A esse respeito, Le Breton (2007), afirma que

o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. (LE BRETON, 2007, p. 7).

Corroborando com essa afirmação do autor, avulto que a criança, com sua lógica particular, tece as tramas de sua existência cultural e social por meio do corpo brincante.

Interessante observar que na MI dessa travessia, a brincadeira exerce funções diversificadas em momentos distintos. Ora para cumprir objetivos pedagógicos e contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, ora para oxigenar a rotina escolar da criança que permanece o dia todo nesse contexto; usada como estratégia para atraí-la e envolver sua concentração, em outros momentos se apresenta como forma de expressão do seu pensamento e sentimento ou ainda como elemento “de simbolização do real, que são constitutivos das culturas da infância, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção” (SARMENTO, 2005, p. 371).

A música e os movimentos corporais são características essenciais nas brincadeiras e estão presentes em diferentes momentos de brincar na Educação Infantil.

1, 2, 3 (pausa) 4, 5,6 (pausa), 7,8,9 para doze faltam três. Acompanhada de palmas.

As crianças cantaram junto. A professora pediu que todos começassem a bater palmas... e ficou por uns dez segundos batendo palmas, em seguida pediu que fizessem massagem no joelho.

Ela cantou: e agora respira bem de leve... entra o ar pelo nariz e solta. Se acalma, se acalma, se acalma. Põe a mão pra cima e abaixa, (3x). (DIÁRIO DE CAMPO, 20 DE AGOSTO DE 2018).

É possível observar nessa descrição o brincar, com as diferentes formas de expressão e movimentos corporais “convertendo-se numa experiência que se embrenha no imaginário, que se transforma em improvisação, adere ao que não pode ser nomeado, à paixão, à arte”. (SPRÉA; GARANHANI, 2014, p. 723). Nesse contexto, os movimentos corporais e a música enquanto expressão do ser, artístico, fruído e lúdico, têm lugar

privilegiado na cultura da escola, na MI, e por isso a criança os acessa com frequência, os utiliza reiteradas vezes ao longo das práticas escolares.

Na brincadeira com a música, foi possível perceber que cantar é uma “representação simbólica da vida emocional dos seres humanos [...], nos possibilita a sensação de sermos capazes de controlar o tempo, impondo-lhe ordem e coerência”. (PARIZZI, 2006, p. 46). Enquanto cantavam as músicas com a professora ou suas próprias composições, as crianças regulavam seus ritmos interiores, acalmavam a agitação física e emocional para encontrar coerência nas suas relações com o trato pedagógico.

Essas características da brincadeira foram evidenciadas no contexto da Educação Infantil, mas não nos Anos Iniciais. Na MF desse estudo a brincadeira ganhou novos espaços, tempos e sentidos. As crianças fizeram a travessia e nas suas bagagens as brincadeiras ganharam novos contornos com suas experiências e foram se transformando, bem como os sujeitos da brincadeira. Por vezes, percebi que a criança, já mestiça nesse entre lugar, se sentia crescida e se contradizia, afirmando que a brincadeira de outrora não era mais necessária, ao mesmo tempo em que demonstrava o desejo de ir para o parquinho da escola da MF. Essa contradição, nas falas das crianças, podem ter sido influenciadas pelas afirmações que escutaram dos adultos, nas quais havia ênfase nas mudanças que passariam a ter com a travessia para a escola nova. Familiares e professores enfatizaram às crianças que deveriam se apropriar da nova maneira de brincar e estar na escola, considerando as culturas da escola da MF. A estatura, as dimensões, as habilidades e a posição que o corpo passou a ocupar nessa outra cultura escolar, contribuíram para ressignificar a brincadeira. Foi o que a Anna Clara revelou:

Pesquisadora – as crianças me disseram que quando a gente vem pra essa escola a gente fica grande demais e já não pode brincar tanto... o que você acha sobre isso?

Anna Clara – Acho que é verdade. Porque as pessoas que já tão do tamanho da Camile (que eu já conheço ela) elas não podem brincar mais... se elas não quiserem brincar elas não brincam, mas se elas quiserem elas brincam!

Pesquisadora – as outras crianças que eu entrevistei me disseram isso... eu vim pra essa escola e fiquei grande e não tenho mais vontade de brincar... o que você acha disso Anna?

Anna Clara – legal, porque parece esquisito eu só tô mexendo no celular não tô mais brincando... eu brinco só as vezes... porque é importante comer, se alimentar, ficar saudável e ainda fazer a atividade, prestar atenção e ainda fazer matéria. E ainda texto... é mais melhor! (ENTREVISTA ANNA CLARA, 5 DE JUNHO DE 2019).

Essa fala, me fez observar que a experiência da travessia fez a criança se sentir crescida e diante disso, com novas perspectivas em sua vida social e escolar. Agora, ela precisa prestar atenção e fazer matéria e ainda texto, diz com ar de contentamento! As novas práticas escolares, os tempos e os espaços, os novos objetivos de aprendizagem, a burocratização do processo escolar, o controle dos movimentos corporais, poderiam ter sido as razões para a negação das crianças a esse segmento escolar. Todavia, o que eu temia ser uma frustração para as crianças, influenciada pelas falas dos adultos ou não, foi revelado, nesse episódio e em tantos outros, como um deleite para elas. Crescer! Poder brincar ou não! Aprender coisas novas! Brincar de jeitos diferentes!

Outro aspecto do crescer revelado na fala da Anna Clara é que ser pequeno (ser bebê) possui certa negatividade nesse contexto. Bom mesmo é crescer e ser reconhecida como uma criança grande:

Pesquisadora - O que você está achando dessa escola?

Anna Clara - Muito legal, divertida, simpática.

Teve uma menininha que fez bullying comigo...

Pesquisadora – bullying?

Anna Clara - É... fica falando que sou bebezinho! (ENTREVISTA ANNA CLARA, 20 DE MAIO DE 2019).

Essa fala traz consigo um resquício da cultura adulta arraigada na sociedade pós moderna. É a interpretação de que o corpo ganha valor social quando detém o poder de produção do bem capital. Ora, ser adulto é deter o poder, significa dimensões adequadas para ser autônomo e ter a fala e a expressão legitimada. Lamentavelmente, nossa sociedade não trata a infância da mesma forma que a adultez. Isto é em nossa cultura “as principais atividades infantis obrigatórias não são consideradas úteis e as crianças são desqualificadas, porque, em termos materiais, são membros não contribuintes da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 327). Talvez por isso, as crianças expressaram falas tão contraditórias, ora afirmando que não precisavam brincar tanto, ora reivindicando a ida para o parque da escola. Talvez por isso, estão tão apressadas em crescer: para serem consideradas como sujeitos importantes na sociedade! Em diversos momentos, as crianças revelaram seu desejo por elementos da cultura dos adultos, como podemos observar no episódio que segue.

Mirella, em uma conversa comigo nos últimos dias da Educação Infantil revelou suas expectativas para a escola nova: “Acho que vou aprender a escrever lá, quando bate o sinal do recreio a gente sai pra fora brincar, mas tem que ficar quietinha pra profe deixar a gente sair. Eu não vi brinquedos lá, mas

sei que tem um monte de cartazes lindos!” (DIÁRIO DE CAMPO, 22 DE NOVEMBRO DE 2018).

Mirella, mesmo antes de fazer a travessia, já tinha percebido que seus movimentos corporais seriam adulterados em virtude dos ritos da escola nova. Ela enfatiza a necessidade de um corpo quietinho que não tem tanto acesso aos brinquedos e que sabe apreciar a beleza do estático, como os cartazes das paredes. Ou seja, um “corpo que é efetivamente conformado pela cultura e pela estrutura social, um corpo que tem um *habitus* de classe, mas que tem, a montante deste *habitus* de classe, uma conformação decorrente do universo civilizacional em que vive” (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 18 e 19).

Entendi, com esses episódios, que as crianças possuem facilidade de adaptação. Isto é, adaptaram suas falas, seus comportamentos e seus desejos na escola da MF. Enquanto eu me contorcia interiormente com as diferenças dessa nova cultura escolar, elas encontravam um jeito novo de brincar e garantir suas participações nesse lugar.

Percebi que esse contexto formata a criança para a escola e não o contrário. É como se as crianças precisassem se moldar, modificar seus movimentos corporais para estarem lá e seu modo de ser e estar no mundo fossem ignorados e forjados a outra forma. Nesse sentido, Sarmento, em entrevista a Richter, Bassani e Vaz (2015), nos diz que

o movimento das crianças se torna um movimento invisibilizado aos olhos dos adultos. Os adultos têm uma intencionalidade na condução dos movimentos das crianças, por exemplo, no contexto da sala de aula, ou na sala de atividades da Educação Infantil, e aquilo que as crianças fazem fora dessa prescrição é simplesmente ignorado. E as surpresas continuam quando é dado a ver a enorme capacidade que as crianças têm, por vezes, de transgredir as balizas que foram estabelecidas no seu comportamento físico, quer na relação com os outros, quer na relação com os objetos, quer na própria ocupação do espaço. (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 21).

As crianças reinventaram seus modos de permanecer na escola. Com novos movimentos corporais nas brincadeiras que se ancoram na entonação do perigo e do desafio. Elas imprimiram suas perspectivas sobre a escola, como pode ser observado no episódio que segue.

Pesquisadora - O que você pensa dessa escola Mayara?

Mayara - eu gosto muito dessa escola! Porque eu brinco as vezes e as vezes não. Eu gosto de comer aqui na escola. O lanche daqui é bem gostoso, mas do CMEI também era gostoso.

Pesquisadora - E o que você mais faz aqui na escola?

Mayara - Falando a verdade... eu faço mais atividades!

Pesquisadora – e o que você acha disso?

Mayara - Mais ou menos. Porque eu faço muitas coisas legais aqui. Acho que a atividade é legal... pintar né, escrever, desenhar, fazer muitas coisas.
 Pesquisadora – e as brincadeiras?
 Mayara - Tem... quando você não está aqui a profê faz muitas brincadeiras... a do Batman, homem aranha.. é...corujita...
 Pesquisadora - Como é essa brincadeira? Mostra pra mim, eu não sei... quero aprender?!
 Mayara - É assim ó... é a brincadeira dos números...
 qual é a letra do um? Qual é a letra que começa o um? É o U... UUUUUU
 E qual é a letra do A? A!
 É número e letra... qual é a letra do A?
 Então, a letra também do F. do O, do B, do T do I, do E.
 Pesquisadora – A ta.. entendi... mas isso é brincadeira?
 Mayara - Acho que sim... eu me divirto com isso! (ENTREVISTA. MAYARA. 05 DE JUNHO DE 2019).

Mayara demonstrou o entendimento de que o corpo brinca e se diverte até quando está estático e quando os movimentos corporais privilegiados são os das mãos no lápis e pés balançando na cadeira. “Eu me divirto com isso!” disse, enquanto explicava que essa característica é seu novo sentido do brincar. Mais uma vez, notei que a criança se conforma (e se diverte) com as formas de brincar propostas pelo adulto, nesse contexto. Ao encontro disso, Sarmiento, na entrevista concedida a Richter, Bassani e Vaz (2015) me levou a pensar sobre o corpo conformado pela cultura e estrutura social. Em suas palavras:

[...] o corpo infantil está hoje conformado por várias condições: afastamento em relação ao ar livre e à circulação na cidade, redução da autonomia e da mobilidade, restrição ao espaço institucional da sala de aula ou da casa. A criança é um corpo brincante, mas brincante, muitas vezes, com tecnologias visuais, tecnologias como televisão, computadores, celulares etc. Este é, portanto, um corpo confinado, restrito, mas um corpo também que se exprime como uma linguagem, portanto, um corpo falante e, nesse sentido, um corpo que passa a resgatar, pela sua linguagem, algumas formas de dominação que o tentam conformar num corpo apagado, um corpo calado, um corpo silenciado. (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 18 e 19).

As representações que as crianças fizeram dessa escola e de suas culturas podem ser compreendidas a partir desse significado de conformidade. Será que a conformação faz parte do processo de crescimento e desenvolvimento social e por isso práticas de dominação são aceitas pela criança? Ou, é por estarem resignadas culturalmente que permitem que seus corpos sejam confinados, mantidos sentados e calados, e compreendem essa como uma boa prática escolar? São questões que busquei refletir diante da fala da Mayara.

Quando a Mayara diz: “falando a verdade, eu faço mais atividades!”, se refere às atividades de registro no papel, que são, na maioria das vezes, as práticas escolares propostas para as crianças, como podemos confirmar na descrição que segue:

A Professora leva coisas impressas, para que eles aprendam as letras, pintando imagem e contornando as letras. Hoje foi trabalhada a letra B. A professora levou impressões com a letra das músicas: Boi da cara preta e Borboletinha. A tarefa era identificar e contornar as letras B que compunham as músicas. (DIÁRIO DE CAMPO, 09 DE ABRIL DE 2019).

Percebi que uma prática escolar eficiente contempla a ação do corpo criança, envolvendo plenamente seu interesse e participação. Sua passividade ao receber uma atividade na folha de papel, para que contorne traços já impressos sugere que esteja muito distante de seu papel de protagonista na prática escolar, no qual seus movimentos corporais são colocados em evidência. Todavia, as crianças revelaram que gostam desse tipo de atividade.

Pesquisadora – e o que você acha das atividades daqui? Mayara - Acho muito legal! Porque eu faço muitas coisas legais aqui. Acho que a atividade é legal... pintar né, escrever, desenhar, fazer muitas coisas. (ENTREVISTA MAYARA, 5 E JUNHO DE 2019).

Pesquisadora – e o que você acha das atividades dessa escola? Mirella – eu gosto das palavrinhas. Dos quadradinhos de palavrinhas!” (ENTREVISTA MIRELLA, 5 DE JUNHO DE 2019).

Por esses episódios, Mayara e Mirella me fizeram repensar na vivência da atividade. Tenho reconsiderado que, para que a atividade afete a criança, seja necessário despertar a paixão delas. A paixão, de acordo com Larrosa (2002, p. 26) “funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar”. Assim, a paixão da criança por esse universo que é a escola da MF, o desejo de crescer e fazer coisas de crianças grandes, a adaptação dos movimentos corporais diante dos rituais dessa nova escola, foram aspectos que contribuíram para ressignificação das práticas escolares no ponto de vista dessas crianças. Talvez, elas tenham se apaixonado pela dinâmica da escola da MF, por reconhecer aspectos de outras culturas que não as das crianças. Ou ainda, tenham se apaixonado pela experiência da travessia, pela novidade. Contudo, isso não quer dizer que deixaram as velhas paixões ou abandonaram elementos das culturas das infâncias. Acredito que há um processo de ressignificação dos costumes, ritos, e modos de se movimentar e se relacionar com e nas práticas escolares.

✓ **Estratégias de participação das crianças nas práticas escolares.**

Diante das falas e expressões das crianças sobre as práticas escolares que experimentaram nos dois contextos da pesquisa foi possível identificar algumas estratégias de participação, como se observa no episódio que segue:

Pesquisadora – por que vocês não voltaram pra sala depois do recreio?

Pedro – ficamos lá fora comendo as frutinhas vermelhas da árvore lá do canto.

Pesquisadora - Mas a professora chamou vocês. Vocês não ouviram?

Pedro – ouvimos, mas queria ficar mais tempo lá fora brincando e comendo frutinhas. (DIÁRIO DE CAMPO, 12 DE MARÇO DE 2019).

Pedro é um menino muito esperto e facilmente cria estratégias para atingir o que deseja. Nesse episódio, ele conta que queria ficar mais tempo lá fora brincando e por isso, coordenou a ação com alguns amigos – a de comer frutinhas – em um dos cantos da escola, em que não podiam ser vistos pela professora. Vale dizer que o terreno da escola é um polígono irregular e um dos seus pontos de vértice fica (quase que) oculto. Nesse ponto há algumas árvores frutíferas. Pedro percebeu que esse seria o lugar ideal para permanecerem, e usou suas estratégias para passarem despercebidos por alguns instantes após o recreio.

A relação com seus pares favoreceu a criatividade na execução da estratégia. Em grupos, as ações das crianças ganham potência, pois neles são reforçados os sentimentos de aprovação, encorajamento e determinação para a ação. Nesse sentido, Sarmiento (2003) afirma que:

A interactividade é, desse modo, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de ações táticas que lhe dão sequência e contorno: a identificação como ‘amigos’ dos companheiros de actividade; a defesa do espaços interactivo face a crianças exteriores a seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseado em lendas e mitos culturais; a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos. (SARMENTO, 2003, p.70).

A interatividade, acompanhada por ações corporais táticas, é defendida por Sarmiento (2003) como um elemento associado tanto às culturas das infâncias quando às demais categorias geracionais. Contudo, as formas como as crianças interagem, elaboram estrategicamente suas ações, nos redutos dos seus grupos, fundamentam as culturas das infâncias.

Em consonância com isso, o Ezequiel coloca em evidência, no episódio que segue, a interação do seu grupo como estratégia para não perder pontos nas atividades de registro.

Ezequiel – quando a professora vem no meu grupo eu finjo que estou com tudo pronto, porque daí ela não briga com a gente e a gente não perde pontos.
 Pesquisadora – mas você não está com tudo pronto?
 Ezequiel – Não. Essas atividades demoram muito pra acabar. (ENTREVISTA EZEQUIEL, 15 DE JUNHO DE 2019).

Fingir que está com as atividades prontas para que o grupo não seja prejudicado na contabilidade dos pontos é uma estratégia comum entre as crianças na MF. Essa estratégia implica no convencimento do adulto de que a criança está cumprindo sua função de aluno, desenvolvendo a tarefa a ela conferida. Impressiona a destreza com que as crianças criam culturas nas relações que fazem em seus grupos. Corroborando com isso, Sprea e Garanhaní (2014, p. 719) explicam que “as crianças produzem cultura não só pelo que assimilam na experiência com os adultos, mas também por meio das relações que estabelecem entre si, na intimidade dos grupos dos quais fazem parte”.

Nesse caso, em particular, o Ezequiel conhecia o combinado da turma que consistia em permanecer, com o corpo estático, bem comportado nos grupos para que seus pontos não lhes fossem retirados. A professora fazia o desenho de uma casinha para cada grupo na lousa e a cada desapontamento dela com as crianças, um traço do desenho era apagado, informando com isso, a perda de pontos do seu grupo. Quando o Ezequiel fala que fingiu que estava com tudo pronto para que seu grupo não perdesse pontos, revela que o bom comportamento, nesse contexto, significa realizar todas as atividades, limitando os movimentos corporais às mãos na folha. Assim, com essa estratégia, podemos observar que a criança coloca em evidência, outra vez, suas técnicas corporais para sobreviver aos rituais da escola e garantir a valorização das suas diferentes expressões corporais – nesse caso a de poder movimentar seus corpos brincantes no período do recreio.

Outra estratégia usada por algumas crianças para garantir a participação nas práticas escolares é revelada na fala da Maria Eduarda.

Pesquisadora – quais atividades você mais gosta de fazer na escola?
 Maria Eduarda – eu gosto de fazer letras. Eu já sei ler e escrever meu nome e adoro aprender a ler e escrever.
 Pesquisadora – é mesmo?

Maria Eduarda - eu pedi pra minha mãe me dar um caderno e eu fico em casa treinando as letras para aprender direitinho e ir bem nas atividades daqui. (ENTREVISTA. MARIA EDUARDA. 27 DE MAIO DE 2019).

Foi possível observar na fala das crianças desse estudo que a escola da MF é o lugar de aprender as letras e interagir no universo letrado. Todavia é válido observar que a ênfase na aceitação e conformação corporal relativa a esse universo está mais notória na fala das meninas. Nesse episódio, a Maria Eduarda acrescenta que o treino do traçado das letras é sua estratégia para “aprender direitinho e ir bem” (ENTREVISTA. MARIA EDUARDA, 27 DE MAIO, 2019) nas atividades da escola. A partir dessa estratégia é possível observar que ela deseja aprender e aprimorar sua competência de leitura e escrita; e almeja ser bem sucedida na escola, alcançando êxito nas práticas escolares.

Diferente dos meninos que constroem estratégias que adiam a atividade contida na folha de papel e, ao invés disso, investem nos movimentos corporais amplos, como subir nas árvores para colher frutinhas ou rastejar pelo chão como se estivesse se escondendo dos adultos, “as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar um ‘espaço corporal muito limitado’ [...]”. (LOURO, 1997, p. 76).

Sem entrar no mérito da discussão das diferenças de gênero aqui percebida, considero importante enfatizar que ambos, meninos e meninas, com suas diferentes maneiras de agir e estar no mundo, desenvolvem estratégias de participação nos rituais escolares por meio de seus movimentos corporais, mais ou menos restritos.

Soares (2005), em sua tese, após discutir o posicionamento de diferentes autores sobre os conceitos e níveis de participação da criança no tecido social, explica

a participação é um modo de exercício de uma acção influente num contexto concreto. Implica o exercício do poder de decisão, indo desta forma para além da acção, que apesar de ter intencionalidade, pode não ter poder, ser circunscrita, limitada e não ter possibilidade de influenciar o espaço colectivo. (SOARES, 2005, p. 128).

A estratégia que a Maria Eduarda traz nesse episódio revela sua decisão de participar do próprio processo de alfabetização e letramento. Ela pede um caderno e treina o traçado das letras, influenciada pelo seu interesse em “ir bem nas atividades” (ENTREVISTA MARIA EDUARDA, 27 DE MAIO DE 2019). Isso vai ao encontro da ideia de competência da criança para a tomada de decisões, nas diferentes interações que estabelece no contexto escolar. Isto é, as crianças são sujeitos competentes para compartilhar decisões e ações no que respeita seus processos de escolarização.

4.3 As regras escolares

As regras e normas de uma instituição tem a prerrogativa de estabelecer possibilidades e limites para que todos os sujeitos envolvidos no contexto tenham as mesmas oportunidades de participação. Isto é, as regras e normas servem aos sujeitos e não à instituição propriamente dita. Assim, a partir delas é possível pensar em espaços democráticos, nos quais os direitos de todos os sujeitos estão assegurados, ou ainda para propor a civilidade entre os sujeitos de uma sociedade. Le Breton (2007), explica que as regras da civilidade pretendem ditar

Como se comportar em sociedade para não ser, ou parecer, um bruto. Pouco a pouco o corpo se apaga e a civilidade, em seguida a civilização dos costumes, passa a regular os movimentos mais íntimos e os mais ínfimos da corporeidade (as maneiras à mesa, a satisfação das necessidades naturais, a flatulência, a escarrada, as relações sexuais, o pudor, as manifestações de violência, etc.). As sensibilidades modificam-se. E conveniente não ofender os outros por causa de um comportamento demasiado relaxado. (LE BRETON, 2007, P. 21).

Isto é, as regras de civilidade contribuem para a construção do estatuto corporal, por meio do qual os sujeitos convivem em sociedade. Nas escolas as regras possuem essa mesma lógica: “elas dão forma à vida colectiva (em espaços e tempos determinados); e ao interiorizarem-se pelos membros do grupo, tornam-se mecanismos de decisão pessoal e colectiva [...]” (AMADO; FERREIRA; MOREIRA; SILVA, 2009, p. 200). Assim, elas sugerem uma conformação ao corpo, um enquadramento dos movimentos corporais aos parâmetros do coletivo social.

É sabido que quando as regras e normas são criadas num processo de negociação e colaboração, passam a ser incorporadas pelos sujeitos e favorecem seu cumprimento e sua eficácia. (VASCONCELOS, 1996). Todavia, na escola, geralmente, as regras só se constroem coletivamente no âmbito da sala de aula. Assim, quando as crianças iniciam numa escola nova, necessitam se apropriar das regras já instituídas, implícitas ou explicitamente, no espaço escolar. Ou seja, seus corpos precisam se amoldar aos costumes e ritos existentes nesse ambiente.

Como sujeitos competentes e criativos, as crianças observaram as regras e normas de suas escolas, mas não apenas isso. Elas reinterpretaram, a partir de suas conjecturas corporais, seus sentidos sociais e suas lógicas particulares, as regras que os adultos lhes transmitiram.

✓ As diferentes regras das escolas

Em muitos momentos de observação das crianças foi possível perceber como elas subvertem as regras instituídas nas suas escolas para garantir sua participação nesses contextos. Em defesa da criança, que subverte as regras escolares, Sarmento nos diz que

ser criança é aprender a desobedecer; é participar de uma lógica que não é a lógica disciplinar e a lógica de inculcação do poder e da autoridade, mas é, antes, a possibilidade de reinventar em cada momento um mundo, descobrindo relações insuspeitadas. (RICHTER, BASSANI e VAZ, 2015, p. 24).

A insubordinação das crianças às regras das escolas foi facilmente observada em diversas situações, especialmente quando não reconheciam a autoridade do adulto que estavam com elas. Elas resignificaram seus movimentos corporais diante das proibições, dos comandos de controle e da rigidez das convenções. Tergiversaram os constrangimentos que as regras (por vezes) lhes impunham, com as técnicas do corpo (MAUSS, 2003) de forma criativa e genuína.

Normalmente, as regras possuem implícitas, o entendimento de criança e cultura escolar das pessoas que as construíram. Na escola da MI, as regras revelaram que a ação da criança precisava ser delimitada e, muitas vezes, contida, mas que suas transgressões não alteravam o processo de escolarização. Um exemplo disso era a organização da fila (ou do trem, como chamavam na instituição).

O trem era útil para assegurar que as andanças pela escola não se tornassem bagunça. Assim, quando iam para o refeitório, para o pátio, para a higienização ou para outros lugares fora da sala de aula, o trem era formado. Sua formação incluía uma hierarquia. O ajudante do dia sempre era o primeiro vagão do trem. Os demais colegas se colocavam uns atrás dos outros e seguravam nas camisetas, na parte das costas, dos colegas que estavam à sua frente. Enquanto a professora guiava o trem cantava uma canção mobilizadora. Nem sempre as crianças correspondiam a motivação da música, mas a transgressão cometida pelas crianças, na maioria das vezes que o trem se formava, era andar por trilhos imaginários tortuosos, em zigue zague, provocando desequilíbrios dos colegas e do trem, sem todavia, soltar a camiseta da criança a sua frente, como que desafiando os seus movimentos corporais e os dos colegas.

Conversando com a Maria Eduarda, lhe disse: cuidado para não machucar o amigo. Não estique a camiseta dele.

Ela me respondeu: não machuca não prof. Gisele. É que eu não quero andar na linha do trem. Eu quero ir do lado dele, mas ele tá indo rápido demais. Dizendo isso, apressa seu passo, puxada pelo arranque do amigo da frente. Isso porque estavam conectados pela camiseta dele. (DIÁRIO DE CAMPO, 29 DE OUTUBRO DE 2018).

Quando um sujeito transgredir uma norma confronta um conhecimento já adquirido e avança para além das fronteiras já estabelecidas. As crianças, dessa mesma maneira, produzem sua forma de apropriação do mundo por meio da transgressão das normas e regras. Maria Eduarda, nesse episódio, demonstra saber que está andando fora da linha do trem, mas para executar o movimento do caminhar de acordo com sua preferência, testa os limites dos seus movimentos corporais, ampliando-os. James, Jenks e Prout (1999) defendem que na relação social é importante que as crianças testem seus corpos para compreendê-los. Para eles, “as crianças precisam chegar a um entendimento não só com seus corpos em constante mudança, e com o de seus colegas, mas também com os variáveis contextos institucionais nos quais essas mudanças ganham significados” (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p. 2019).

Percebi que na MI havia tolerância, por parte dos adultos, para as transgressões das crianças. Mesmo com a rigidez das normas instituídas, há a compreensão de que a criança ocupa o centro do processo de escolarização, ou ainda de que a regra está posta para servir o coletivo de crianças e não o contrário. Já na MF as regras e normas da escola pareciam servir aos currículos e seus conteúdos, como pode ser observado na sequência de desenhos do Ezequiel a respeito de suas escolas.

Desenho 1 – Como que é minha escola de Educação Infantil.



Fonte: Desenho do Ezequiel na MI (Novembro de 2018)

Desenho 2 – Como é minha escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



Fonte: Desenho do Ezequiel na MF (Abril de 2019)

Os desenhos do Ezequiel compõem a polivocidade de sua participação na pesquisa. A polivocidade se caracteriza na expressão “de múltiplos modos, desde a linguagem verbal à linguagem gestual, passando pelas imagens, desenhos e registros que as crianças fazem” (SARMENTO; TREVISAN, 2017, p. 22). Esses desenhos utilizados como instrumento para a produção de dados²⁴, vão ao encontro do conceito de narrativas gráficas (FAULKNER; COATES, 2011, apud, SARMENTO; TREVISAN, 2017) não somente porque revelam as histórias, verbalizadas, das crianças acerca das suas escolas, mas, especialmente, porque

constituem-se continuamente entre um apelo realista e uma projeção imaginária, através dos quais as crianças, por efeito da imaginação simbólica, dão conta de factos, emoções, sentimentos, aspirações e desejos. A interpretação das narrativas gráficas deve considerar o contexto social de emergência, os sentidos explícitos, os elementos formais e suas gramáticas (códigos de cores, figuras, traços identitários etc.), mas também o que é apenas sugerido. [...]. A procura dos elementos alusivos e sugestivos estabelece-se numa lógica de construção intersubjetiva do conhecimento, através da apresentação de hipóteses verosímeis e coerentes para os elementos plásticos construídos pelas crianças. (SARMENTO; TREVISAN, 2017, p. 23)

²⁴ O desenho infantil desempenha o papel de suporte à narrativa da criança, porque “ao produzir imagens, esta se re(conhece) como um agente de si mesma sendo capaz através do desenho, de construir seu mundo físico (sensório motor), mental (cognitivo), emocional, o mundo das idéias, da imaginação, dos sonhos e da memória [...]” (MENEZES; MORÉ; CRUZ, 2008, p. 191).

A pergunta motivadora para o desenho foi a mesma em ambos os momentos em que foram feitos: Como é minha escola? As respostas desenhadas demonstraram os sentidos explícitos que a escola tem para ele. Na MI, observamos uma escola com a possibilidade de céu, nuvens e ainda a expressão de seu desejo: corpos livres a andar de skate e patinete na companhia dos amigos. Ele encontrou viabilidade para desejar coisas na escola. É um lugar que se permite sonhar, imaginar, observar a paisagem, ficar ao ar livre! Já na MF, o Ezequiel retratou sua escola como uma caixa quadrada, na qual ele está sentado numa cadeira gigante, em frente a uma mesa, fazendo a atividade das formas – ele comentou. Na analogia do desenho temos um corpo emoldurado, disciplinado, dentro de uma caixa, onde somente certos movimentos são permitidos. O nome da escola está posto num lugar de destaque e com letras grandes, o que pode sugerir a importância que o nome da escola possui, frente ao processo de alfabetização pelo qual estava passando naquele momento.

Em entrevista, o Ezequiel confirma essas informações.

Pesquisadora – quais eram as regras do CMEI?

Ezequiel - Não ficar pulando, não ficar brincando na hora da aula...

Pesquisadora – e nessa escola?

Ezequiel - Ficar quietinho, sentado, obedecer.

Pesquisadora – por que será que vocês vieram para essa escola?

Ezequiel - Por causa que a gente já brincou muito... e agora tá na hora de dar um tempo lá né. E também porque a gente vai aprender a ler, a escrever e a fazer continhas. (ENTREVISTA EZEQUIEL, 22 DE ABRIL DE 2019).

A norma de ficar quietinho e sentado, apontada pelo Ezequiel, pode ser entendida como uma tentativa dos adultos em obter o controle dos ímpetos das crianças, de seus movimentos corporais para que o conteúdo escolar seja transmitido a elas. Uma transmissão que revela um processo de aprendizagem no qual a criança não pode manipular, interferir, influenciar ou construir seu conhecimento. Leva a entender que se trata de um processo em que um (o adulto) é o transmissor e o outro (a criança) é o receptor passivo – que não age, que fica quietinho e sentado, para que o conhecimento seja inculcado nele, enquanto seus pés balançam sem alcançarem o chão!

A esse respeito, as primeiras impressões das crianças sobre a escola na MF são reveladoras.

O Ezequiel disse que está gostando muito da escola nova. Mas, disse que se sentiu “desapontado” porque recebeu um sinal (em forma de X) na última atividade (a de copiar o cabeçalho do quadro). Esse sinal significava sua

incapacidade de fazer a atividade (cópia) sozinho. Ou seja, é um sinal que demonstra que ele precisou de ajuda porque não fez corretamente o proposto. A Mirela está insatisfeita com a escola... “essa escola é chata” ela disse! Sinto saudades do CMEI, dos brinquedos e das comidas... “aqui a gente nem almoça antes de ir embora” (referindo-se ao jantar oferecido no CMEI antes de irem para casa). Ouvindo isso, a Mayara se manifestou também: “eu acho que tem que escrever muito!” (DIÁRIO DE CAMPO, 11 DE FEVEREIRO DE 2019).

Nesse registro é possível observar que as crianças compreenderam que a escola da MF possui regras bem definidas e diferentes das que existiam na MI. É a escola para ler, copiar, escrever, conter o corpo, lanchar apenas uma vez e não brincar tanto! Esses comentários estiveram presentes em outras falas durante a produção dos dados.

Pesquisadora – o que você acha quando a profe pede pra vocês sentarem e ficarem quietos?

Pedro - Eu acho não muito legal... eu queria ficar brincando aqui. Eu queria correr com os piás.

Pesquisadora – o que você tá aprendendo e acha que é bom?

Pedro - Eu não sei muito bem... estamos aprendendo a fazer a letra, fazer atividades de letras no papel... temos que pintar e contornar com o lápis de escrever... e desenhar com o lápis de cor... acho legal, mas não muito legal... essa atividade demora muito. (ENTREVISTA. PEDRO. 20 DE MAIO DE 2019).

Assim como o Pedro, outras crianças vinham até onde eu estava sentada e pediam para ir embora para casa. Entendi que essas crianças estavam com dificuldades de aceitação das imposições das regras e normas que compõem a cultura da escola.

Quando desobedeciam as regras da escola, levantando de seus lugares sem motivos justificáveis; quando ficavam conversando com os colegas mesmo quando lhes requeriam o silêncio; ou ainda quando faziam de conta que o lápis era um carrinho quando a tarefa era copiar e escrever, estavam ensejando uma forma de participar, de reivindicar o desejo por ampliar seus movimentos corporais e advogar o direito de exercer seus saberes, ritos e costumes, tão diferentes desses que estão postos nessa escola. A subversão das regras cometida por eles ecoava como um pedido: olhem para nós! Estamos aqui e não compreendemos essa escola!

✓ **As estratégias das crianças para lidar com as regras das suas escolas**

Diante da imposição das regras nos contextos escolares, as crianças demonstraram competência em formular ações individuais e coletivas para lidar com alguns constrangimentos que as regras lhes causavam.

Pesquisadora – eu vi que você fica rastejando pela sala, por debaixo das cadeiras. Por que você faz isso?

Ezequiel – ah, eu e o Luiz ficamos se escondendo da profe.

Pesquisadora – Meu Deus! e se ela ver vocês?

Ezequiel – ah, daí com certeza nós vamos pra diretoria. Mas é legal mesmo assim! (ENTREVISTA. EZEQUIEL. 23 DE ABRIL DE 2019).

Essa ideia genuína do Ezequiel e de seu amigo, de brincar de esconde-esconde com a professora, sem que ela soubesse, demonstra o desejo deles pelo movimento corporal no ambiente da sala de aula. Como já foi observado em outras falas das crianças, este é um ambiente em que não se valorizam movimentos corporais amplos. É o lugar de ficar sentado e em silêncio, sendo justificado o ato de levantar da cadeira, somente em algumas situações. Assim, a criatividade dessa estratégia tem que ser destacada, pois valoriza a potência da criança em usar a ferramenta que ela mais domina – o corpo – para enfrentar o constrangimento imposto pela regra.

Quando as transgressões das regras traziam os constrangimentos das broncas, as crianças criavam estratégias ousadas, como pode ser observado no relato a seguir.

Enquanto a pedagoga, exercendo sua autoridade, chama a atenção das crianças para não ficarem andando e conversando pela sala de aula, observei que a Anna Clara começou a pintar um desenho que tinha feito na folha de papel. Não contente com o desdenho da menina à sua bronca, a pedagoga a chama pelo nome: Anna Clara, você não está me ouvindo? A menina levanta, caminha em direção a ela e responde: Tô ouvindo sim pedagoga e trouxe uma cartinha para você! (DIÁRIO DE CAMPO, 26 DE MARÇO DE 2019).

Anna Clara usou a estratégia da demonstração do afeto, desenhando uma cartinha para a pedagoga. Sem discutir o mérito e o conteúdo do desenho, há que se reconhecer que essa atitude da Anna Clara foi genial, pois nada melhor que uma demonstração de afeto para acalmar os ímpetos. O ato de pintar um desenho e entregar à pedagoga, ignorando a fala austera que a bronca representava, modificou o tom da fala e dos gestos dela, que parou o que estava dizendo, sorriu e agradeceu.

Esses dois exemplos de transgressão das regras me mostraram que as crianças tentam, de forma muito original, lidar com os constrangimentos do dia a dia. Nesse

sentido concordo com Soares (2005, p. 44) quando nos explica o paradigma da criança emancipada:

crianças revelam competências para desenvolver um pensamento racional e para fazer escolhas acertadas, desde decisões completamente insignificantes, como, por exemplo, os programas televisivos a que irão assistir, até decisões mais significativas, como, por exemplo, as relacionadas com agressões de colegas na escola, ou abuso dos pais em casa.

As crianças demonstraram que são emancipadas e competentes nas formulações de estratégias, por meio dos movimentos corporais, que garantam suas participações nas mais diversas situações da escola (e do dia a dia em geral), independente dos constrangimentos que possam lhes acometer.

4.4 As proposições das crianças para suas escolas

A criança é perita na sua infância. Ninguém melhor que ela para explicar as especificidades, as características e os desafios do ser criança na escola. Nesse estudo, percebi que as crianças elaboraram seus conhecimentos acerca das rotinas e espaços, das práticas e regras de suas escolas e contribuíram, sugerindo elementos para compor a reflexão sobre as escolas das crianças. No episódio que segue ficam evidentes as proposições da Anna Clara:

Pesquisadora - Acha que ta faltando algo nessa escola?

Anna Clara - Ta faltando o CMEI ser grudado na escola. As crianças iam ficar brincando nela.

Pesquisadora - O recreio dessa escola é tempo suficiente pra vocês brincarem?

Anna Clara - Podia ser maior. (ENTREVISTA. ANNA CLARA. 20 DE MAIO DE 2019).

Quando a Anna Clara sugere que CMEI poderia estar grudado na escola de anos iniciais, me remete a pensar no significado desses ambientes para ela. O CMEI como locus da brincadeira, dos movimentos corporais e das linguagens lúdicas adequadas às culturas infantis e a escola de anos iniciais como o lugar com tempo escasso para as diversões e fruições. A sugestão da Anna Clara, implícita nessa fala, expõe seu interesse e sua necessidade de ser valorizada nas culturas infantis. O brincar é uma ação feita pelo corpo. Assim, representa uma ação corporal profícua de construção do conhecimento da criança e uma maneira particular de participar da esfera social. Dessa forma, colocar o CMEI grudado com a escola, na fala da Anna Clara, pode representar a ideia de mesclar

as rotinas e os espaços dos dois contextos, validando aspectos das culturas das infâncias e da cultura do currículo. O episódio que segue vai ao encontro dessa impressão.

Pesquisadora - Você quer me dizer mais alguma coisa aqui dessa escola? Anna Clara - Eu queria te perguntar uma coisinha: se todos os meninos fossem príncipe e todas as meninas fossem princesa, até eu, sabe o que a gente ia fazer? Um baile!
 Pesquisadora - Uau... eu podia dançar também? Eu podia ser uma princesa porque eu também sou pequenininha?!
 Anna Clara - Você é uma fada!
 Pesquisadora - Mas por que não podia ser uma princesa?
 Anna Clara - Porque não tem príncipe pra você!!!
 Pesquisadora - Ahhhh... é verdade! Não tem príncipe nessa escola pra mim!!!
 Anna Clara - Mas você pode transformar tudo que todo mundo quer!!! E a profe pode ser uma bruxa! Bruxa também tem em conto de fadas... [...]
 Pesquisadora - É!... temos que correr dela!!! E eu vou quebrar o feitiço da bruxa porque eu sou a fada né?
 Anna Clara - Fada também tem varinha... então você transforma a bruxa em sapo!!!
 Pesquisadora - verdade... dá né?
 Anna Clara - É... é só você apertar num botãozinho da varinha daí você diz: quero que transforme essa bruxa em sapo! Plim! E daí aponta e pronto... transformou a bruxa em sapo! (ENTREVISTA. ANNA CLARA, 12 DE MARÇO DE 2019).

A Anna Clara propõe que a escola da MF seja um ambiente de imaginação e fantasia, enquanto elementos das lógicas infantis e de suas culturas presente na escola de crianças crescidas. O ambiente da entrevista, no pátio externo da escola, proporcionou esse e tantos outros devaneios tão necessários para a criação das conjecturas das crianças. O corpo, distante da obrigação de ficar sentado e calado, fez fluir a criatividade e a imaginação, por meio de sua liberdade de interação com o espaço externo da escola. Nesse sentido, Sarmento explica que:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referência das condições e possibilidades das aprendizagens [...] pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem [...]. (SARMENTO, 2003, p.67).

Ou seja, os espaços, as cores, os cheiros, os sabores e os rituais dos ambientes escolares podem ser mediadores culturais e, por isso, elementos que influenciam e são influenciados pela potência do corpo criança e por isso, necessários para reflexão em suas escolas.

Ao considerar a competência de participação da criança como um exercício de ação que influencia o contexto em que ela está inserida, destaco algumas proposições das

crianças para alterar as práticas escolares da MF. A sequência de episódios que segue, revela um consenso de que o movimento corporal e a brincadeira são elementos necessários para permearem as atividades dessa escola.

Pesquisadora – será que não tem um jeito de a gente aprender a ler e a escrever se a gente fizesse uma brincadeira?

Anna Clara - Ah... tem sim! uma brincadeira assim ó: a gente tá aqui fora né... daí a gente traz nossas carteiras aqui. A gente tá estudando, daí a gente brinca de estátua e a gente faz um movimento da gente escrevendo, na brincadeira de estátua! É uma brincadeira atividade! (ENTREVISTA ANNA CLARA, 04 DE JUNHO DE 2019).

Pesquisadora - Se você tivesse um super poder e pudesse mudar algo aqui o que faria?

Mirella - Ia colocar as letrinhas ali e ia por algumas cadeirinhas e mesas aqui. Queria mudar o parquinho. Eu ia colocar a balança nova naquela que tá quebrada. (ENTREVISTA MIRELLA, 26 DE FEVEREIRO DE 2019).

Pesquisadora - Se você tivesse um poder, uma varinha mágica, o que faria?

Pedro - Eu ia transformar essa escola numa escola colorida que lancha muitas vezes. Que lancha 10 vezes. Eu queria mudar que tivesse muito parquinho aqui, ali, ali, lá, e aqui e que todas as crianças pudessem brincar aqui.

Pesquisadora - mas que horas você ia aprender se ficasse só brincando?

Pedro - Eu ia transformar a profe numa que ia deixar as crianças brincar. Eu e minha turma ia brincar bastantão assim. Ia aprender as letras brincando. (ENTREVISTA PEDRO, 19 DE MARÇO DE 2019).

Aprender brincando, mesclar o uso das letras aos movimentos do corpo, trazer o parquinho para perto, explorar a movimentação do corpo, desenvolver uma brincadeira, são as possibilidades que a Anna Clara, a Mirella e o Pedro vislumbraram e propuseram para essa escola. Isto é, considerando o corpo criança, elas propuseram que as práticas escolares oportunizassem

[...] a transformação do corpo aprendiz – isto é, do corpo confinado numa dimensão institucional – ao corpo aprendente, o corpo que se assume como um interveniente ativo na apreensão do sentido do mundo e, portanto, capaz de, pelo movimento, pela linguagem – principalmente a metalinguagem corporal –, construir conhecimento. (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, P. 19).

Por meio da brincadeira, o corpo se constrói, aprende, internaliza, altera seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, mas também modifica o ambiente em que está. Sobre isso, Sarmiento (2003) afirma:

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. [...] O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo

acompanhem as crianças nas diversas fases da construção de suas relações sociais. (SARMENTO, 2003, p. 71).

Nas propostas sugeridas pelas crianças, está implícita a ideia de que nessa escola há uma negação da relação entre o brincar e o aprender. Considerando que, quando a criança brinca, “ela não só desenvolve seu modo de brincar como delineia seu modo de viver”. (SPREA; GARANHANI, 2014, p. 720), é possível compreender o interesse das crianças em mesclar as brincadeiras ao aprendizado, a diversão à seriedade, o lúdico à seriedade. Afinal, as crianças destacaram nessa experiência de travessia, que a escola da MF requer que se valorize mais os movimentos corporais e a integração ente as práticas escolares e suas culturas infantis.

No período que estive inserida no contexto escolar da MF, percebi que as regras e normas na MF estão mais inclinadas ao cumprimento do conteúdo e do currículo escolar do que em garantir à criança uma travessia fruída e contínua, na qual suas culturas são valorizadas e colocadas em primeiro lugar. Apesar disso, as crianças consideraram que a escola é legal, é maravilhosa (falas das crianças nas diversas entrevistas), demonstrando a felicidade em estar nela.

Dessa forma, as sugestões para alteração das regras escolares que destaco, da fala das crianças, até mesmo suas críticas, são permeadas pelas suas expressões de contentamento em crescer e estar na escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Ezequiel me fez pensar sobre isso quando conversamos, na entrevista, sobre a regra de ficar sentado e não poder andar pela sala indiscriminadamente.

Pesquisadora: e se você pudesse mudar isso?

Ezequiel: eu queria que ela falasse assim, que ela sentasse na cadeira dela e falasse: pode fazer o que vocês quiserem! (cara de riso). (ENTREVISTA. EZEQUIEL. 10 DE JUNHO DE 2019).

Parece que o riso demonstra que ele sabe que esta é uma mudança (quase) impossível de acontecer. Pode fazer o que vocês quiserem, é uma condição que não combina com a normatização da escola. Mas, acredito que a sugestão do Ezequiel é válida, no sentido de que, em alguns momentos, a criança poderia ter o poder de decisão do que fazer no espaço escolar. É o que propõe a Pedagogia da Infância²⁵, quando considera que a ação da criança deve ser legitimada no contexto escolar, desde as ações

²⁵ Pedagogia da infância é um termo originado da discussão que Rocha (1998) traz, a partir de sua pesquisa de doutorado, sobre a consolidação de uma pedagogia para a Educação Infantil no Brasil.

particulares até as coletivas, empoderando a criança na partilha do processo de escolarização e tomada de decisões em todos os setores da vida escolar.

Assim, a partir das falas e expressões das crianças, pude verificar que a travessia da MI para a MF foi marcada por significados e sentidos próprios das culturas das infâncias. As crianças identificaram e enfatizaram as diferenças existentes nas duas margens da travessia no que concerne aos aspectos normativos, de infra-estrutura, pedagógicos, de rotinas e tempos escolares. Elaboraram e executaram estratégias e técnicas corporais de permanência nesses contextos, apesar das situações novas inerentes aos solavancos da travessia. E ainda, fizeram sugestões para que os adultos possam repensar as rotinas e tempos, as práticas escolares e as regras da escola da criança.

Diante das falas das crianças, acredito que a adequação dos contextos escolares perpassa a legitimação das culturas das infâncias, a pedagogia do corpo, a validação das formas de pensar, sentir e agir das crianças no mundo, e que, sendo assim, considere a escola como solo fértil e potente para o compartilhamento de tomada de decisões, entre crianças e adultos, no processo de escolarização.

5 O CORPO CRIANÇA NA EXPERIÊNCIA DA TRAVESSIA

[...] no meio da travessia, mesmo o solo lhe falta, acabam os domínios. Então o corpo voa e esquece o que é sólido, não mais na expectativa das descobertas estáveis, mas como instalando-se para sempre em sua vida estrangeira: braços e pernas entram numa fraca e fluída portância, a pele se adapta ao ambiente turbulento, pára a vertigem da cabeça porque doravante ela só pode contar com seu próprio suporte; sob pena de afogar-se, ganha confiança na braçada lenta. [...] O corpo que atravessa aprende certamente um segundo mundo, aquele para o qual se dirige, onde se fala outra língua. Mas ele se inicia sobretudo num terceiro, pelo qual transita.

(SERRES, 1993, p.12).

Ao sair, partir para outro lugar, o corpo experiencia a turbulência do rio, o cheiro do vento, o frescor da água, o calor do esforço que o nado no caos do entre lugar proporciona, e com isso, reinterpreta seus movimentos, ressignifica seus sentidos e se torna um corpo modificado, conforme Serres (1993) na epígrafe. Assim a experiência é algo individual, intransferível, particular e se mostra no corpo, ou seja, “soa [...] a corpo, isto é, a sensibilidade, a tato e a pele, a voz e a ouvido, a olhar, a sabor e a odor, a prazer e a sofrimento, a carícia e a ferida, a mortalidade”. (LARROSA, 2011, p. 24).

No mesmo sentido, Le Breton (2007, p. 7) já enfatizou que: “antes de qualquer coisa, a existência é corporal”. E assim sendo, na semântica das travessias que fazemos ao longo de nossas vidas, o corpo mergulhado no entre lugar, é o eixo produtor dos significados e sentidos das “ações que tecem a trama da vida cotidiana, desde as mais simples e menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública” (BUSS-SIMÃO; MEDEIROS; SILVA; FILHO, 2010, p. 153).

Sob outro ângulo, na apropriação das palavras de Le Breton (2007), é possível afirmar que a evidência da existência humana é legitimada pelos movimentos corporais que se transformam e transformam um determinado espaço e tempo por meio de gestos que se traduzem em linguagens e expressões que o corpo constrói nas relações sociais. Em outras palavras: “o corpo natural não só é conformado pelas relações sociais, mas

também intervêm na construção destas, como recurso e como restrição”. (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p. 224).

Nesse sentido, as crianças desse estudo revelaram, sobretudo com o corpo em movimento (livre ou reprimido), suas interpretações de mundo, dos costumes e rotinas das escolas, das relações que ensejaram nesses contextos, dos efeitos que a travessia causou.

Por não terem acessado algumas regulações sociais, as crianças expõem seus corpos de maneira potente no meio em que vivem. As “etiquetas de uso do corpo [que] regem as interações” (LE BRETON, 2007, p. 74) começam a ser vivenciadas na adultez. E me apoio em James, Jenks e Prout (1999) que dizem:

O que distingue a criança do adulto é entendido como a prática e o desempenho bem-sucedidos de um controle internalizado, até mesmo inconsciente, sobre o corpo e as suas funções. Isto significa, por tanto, que criancinhas que ainda não aprenderam as técnicas específicas (e historicamente variáveis) de controle corporal são incivilizadas em termos culturais. (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p. 224-225).

Isto é, a incivilidade da criança, (ainda) não adulterou suas percepções intuitivas e por isso, elas são capazes de incorporar e agir em seus universos de forma potente, criativa e intrépida.

As experiências das crianças, na travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental revelaram a potência delas, que por meio de seus movimentos e gestos fizeram repensar as rotinas, as práticas, as regras e os costumes das suas escolas. Suas falas, seus movimentos e gestualidades colocaram em evidência que as culturas das escolas precisam legitimar o corpo criança, pois ele representa o sujeito em todas as suas dimensões (física, psicológica, cognitiva, emocional, intuitiva, social etc). Considerando isso, apresento tese ao afirmar que o corpo criança, na travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é o lugar da sua experiência, tanto quanto é o lugar das suas interpretações e ações sociais.

5.1 O corpo criança no contexto desse estudo

Vale lembrar que nos contextos particulares que as duas escolas apresentaram, concentrei esforços para compreender as experiências das crianças nas rotinas e espaços de suas escolas, com as práticas escolares vivenciadas e com as regras contidas nos dois ambientes. Suas falas, verbais e não verbais, transpareceram capacidades conscientes de

observação das diferenças entre suas escolas, de elaboração de estratégias para suas experiências e de indicação de proposições para compor as rotinas escolares.

Na análise do tema rotinas e espaços escolares, evidenciei as falas das crianças e a indicação que elas fizeram sobre as diferenças de suas escolas. Elementos que compuseram rituais das suas instituições escolares e demarcaram a forma como são pensadas e conduzidas as relações em seus interiores. Como exemplo: as cores diferentes nos dois contextos, interpretadas como desencanto com o espaço escolar da MF; o tamanho inadequado do mobiliário que compõem as salas de aula e a decoração desse ambiente, traduzidos como uma forma de controle da movimentação do corpo criança; o tempo e o espaço reduzido para brincar submetidos à primazia dos conteúdos curriculares da alfabetização e letramento; os cuidados com a alimentação e descanso, trazidos para refletir o tempo de permanência na escola da MF, foram os elementos que as crianças elencaram como diferentes dos vivenciados na MI.

Essas diferenças, experienciadas pelas crianças e expressadas nos movimentos do corpo, levaram à ruptura da identidade que possuíam na MI e conduziram a elaboração de uma nova, ajustada aos da escola da MF. Corroborando com isso, James, Jenks e Prout (1999, p, 220) afirmam que “o corpo é na infância um recurso essencial à aquisição e ruptura da identidade devido à sua materialidade instável”. Esse corpo instável se modificou ao fazer a travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao chegar na margem da MF, as crianças fizeram a leitura dos seus ditames culturais, se adequaram nela e deixaram lá suas marcas. Assim, a nova identidade das crianças, construída pela influência das suas experiências corporais no contexto da MF, no contato com rituais e costumes dessa escola, em contraposição aos do CMEI, nos remete a reflexão sobre o modo como nós, gestores educacionais, professores, órgãos públicos responsáveis pela escolarização de crianças, pesquisadores e intelectuais da educação, temos pensado a escola para as crianças.

Se o corpo é “modelado pela sociedade por meio de hábitos sociais como [...] regimes disciplinares, e por processos simbólicos que fornecem interpretações para o corpo” (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p. 224), devemos nos questionar que corpo criança, enquanto existência biopsicossocial, estamos nos relacionando e promovendo educação em nossas instituições escolares.

Na medida em que os adultos da escola se preocupam em deter o controle e o poder sobre os corpos que lá estão, as crianças criam maneiras de enfrentar essas situações de controle, como foi possível observar nas estratégias que elas desenvolveram para

diversificar a rotina escolar na MF, fazendo da lixeira da sala de aula um ponto de encontro, de conversa e risos; e para ampliar os espaços de brincar, correr e se movimentar, simulando a necessidade de ir ao banheiro.

Na reflexão sobre o tema práticas escolares, as crianças identificaram que há, na MF, a diminuição do tempo e do espaço da brincadeira em relação às práticas da MI, mas revelaram também que, por estarem crescidas e frequentarem a escola das crianças grandes, o ato de brincar foi ressignificado. Assim, o que pensei que seria uma frustração para elas na travessia de um segmento para o outro foi manifestado como uma coisa boa. As crianças, surpreendentemente, indicaram que as novas formas de brincar, viáveis na escola da MF, estavam condizentes com suas expectativas para essa etapa de suas vidas. Isso, não porque os adultos organizaram brincadeiras adequadas às crianças crescidas, mas porque em seus potenciais criativos, as crianças criaram condições para explorar seus movimentos corporais e gestualidades no contratempo das tarefas obrigatórias e da imposição das normas. Como quando se esquivavam da professora no recreio para permanecer mais um pouco de tempo colhendo frutinhas ou ainda quando, na sala da aula, fingiam ter concluído a atividade para que seu grupo não sofresse punições.

Os meninos revelaram com suas falas, o quanto seus movimentos corporais são expansíveis e orientam seu comprometimento com o processo de aprendizagem na escola da MF. Diferente das meninas desse estudo, que revelaram que em suas estratégias preferiam brincadeiras mais introvertidas e buscavam o treino do traçado das letras em casa a fim de obter sucesso nas atividades propostas na escola.

A esse respeito, Louro (1997) afirma que as meninas desenvolvem uma espécie de “timidez corporal” (LOURO, 1997, p. 76), pois aprendem desde cedo a conformar seus corpos à inculcação da escola. Todavia, acredito que a conformação corporal não está relacionada somente a questão de gênero e de classe social, mas, especialmente a questão de geração enquanto categoria social (QVORTRUP, 2010).

Para Qvortrup (2010), as crianças são sujeitos de uma categoria geracional: a Infância. E estão sujeitas aos mesmos parâmetros sociais (econômicos, tecnológicos, culturais, políticos, entre outros) que as demais categorias. Entretanto,

[...] as categorias geracionais não sofrem ou lidam com o impacto desses parâmetros da mesma maneira. Elas estão em posições diferentes na ordem social. Meios, recursos, influência e poder estão distribuídos de maneira diferente entre as categorias, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos conseqüentemente variam. (QVORTRUP, 2010, p. 638).

Corroborando com Qvortrup (2010), acredito que, apesar das discussões sobre a agência da criança ter avançado, a infância ainda tem sido subordinada às demais categorias geracionais. Trata-se de uma subordinação atrelada não somente ao fator do cuidado às crianças, mas a ideia pejorativa de sua incompletude. A estatura, o peso, as dimensões corporais, a lógica própria, são características que levam a esse pensamento enganoso de que a criança é um sujeito devir. Pensamento que necessita ser alterado, pois somos todos nós, crianças, jovens, adultos e velhos, sujeitos incompletos, do ponto de vista de que temos sempre algo a alcançar, a o que evoluir e o que desenvolver. Dessa forma, a escola, como *lócus* da experiência escolar, precisa ser o lugar onde se propaga a ideia de que apesar das diferenças geracionais (de gênero e de classe social) e dos diferentes níveis de desenvolvimento, estamos todos no mesmo caminho da evolução humana e devemos compartilhar esse trajeto com alteridade.

As crianças demonstraram ser capazes de pensar seus processos de escolarização ao identificarem as diferenças das práticas escolares nas duas escolas e ao criarem estratégias de participação pautadas nos movimentos e gestualidades, envolvendo a brincadeira, nesses contextos, pois entenderam que a aprendizagem passa pelo corpo, ou seja, está baseada na experiência corporal.

Na análise das regras escolares, as crianças se mostraram hábeis em identificar as diferenças entre os dois ambientes. Elas perceberam que as regras e normas continham ênfase na regulação e controle dos seus movimentos corporais.

É sabido que, tanto na escola da MI quanto na MF, as regras e normas estão instituídas com a prerrogativa da organização do convívio coletivo. Todavia, na MI as crianças não davam ênfase às retaliações que lhes impunham por não as cumprir. Ao contrário da escola da MF, na qual as punições para os desobedientes e transgressores estavam sempre relacionadas à privação dos movimentos corporais que a brincadeira poderia proporcionar durante o recreio, o que causava constrangimentos às crianças como foi possível analisar em suas falas.

Assim, penso que as regras e normas na escola da MF, estavam instituídas para preservar a instituição (seus mobiliários, seus rituais, o currículo) e não as crianças. Estas evidências foram observadas nas falas das crianças ao relatarem a ordem recebida constantemente para se sentarem e se calarem. Ambos os comandos denotam o poder de controle dos adultos sobre as crianças e o enquadramento dos seus corpos nas culturas da escola, que são ancorados no entendimento da cisão entre corpo e mente. Isto é, a regra pressupõe que ficar sentado e calado, conter seus movimentos, é necessário para que sua

mente possa aprender. Esse dualismo em que o corpo é um ente separado da mente, tem sido refutado por teorias que compreendem o corpo enquanto experiência do sujeito. Entretanto, há muitas instituições, em diversas instâncias sociais, que ainda o empregam em suas organizações, como é o caso dessa escola, por exemplo.

As crianças transgrediram as regras com diversas estratégias genuínas, como quando brincavam de se esconder da professora, rastejando por debaixo das cadeiras, ou quando forjavam demonstrações de afeto para evitar as broncas por sua desobediência. Em todas as estratégias criadas por elas está a demonstração de que são sujeitos emancipados e competentes para a experiência na escola.

As proposições feitas pelas crianças revelaram suas capacidades de ler e interpretar o universo em que estão inseridas. Quando, de maneira ávida e criativa propuseram que os elementos da brincadeira e do faz de conta fossem enfatizados nas rotinas e espaços, práticas e regras escolares da escola da MF, indicando que desejavam ser validadas em suas diferentes formas de expressões e na lógica particular da infância, revelaram que são competentes para avaliar criticamente o contexto em que vivem. Da mesma maneira, quando sugeriram que na escola da MF fossem ampliadas as atividades que relacionam o aprender ao brincar, me ensinaram a observar o processo de escolarização por outros ângulos, retirando os adultos do centro, para coloca-los lado a lado com as crianças e suas culturas.

A sugestão do Ezequiel de tornar permitido fazer tudo o que as crianças quisessem no contexto escolar, revela um entendimento de que desejava ter mais poder nesse contexto. O riso após a proposição, todavia, revelou que conhecia as finalidades e as rotinas da escola e por isso, considerava inviável ser permitido fazer tudo o que as crianças desejassem. A questão fica para ser pensada pelos adultos que estão envolvidos no processo de escolarização. Será possível uma escola que combine o que é necessário, do ponto de vista dos adultos, ao que é agradável, do ponto de vista das crianças? Talvez, a resposta para essa questão esteja relacionada ao entendimento do corpo enquanto experiência do sujeito no contexto da Pedagogia da Infância.

O que ficou evidente nesse estudo é que a experiência da criança na travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é corporal e carregada de significados e sentidos singulares, pois elas são sujeitos competentes e hábeis na leitura e construção do contexto escolar.

5.2 O corpo criança na Pedagogia da Infância

As reflexões apresentadas poderão ganhar visibilidade no cenário da Pedagogia da Infância, pois ela

[...] vai elaborar uma análise particular da infância em situação escolar, estabelecendo um recorte específico a partir do qual busca identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças e estabelecer regularidade para a orientação da prática dos educadores. (ROCHA, 1998, p. 29).

Como uma ramificação da pedagogia, a Pedagogia da Infância é recente no Brasil e foi formulada a partir da preocupação em alterar as práticas pedagógicas arraigadas na escolarização das crianças. Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) registraram o início dessa nova área ao dizerem que

A denominação Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil foi formulada a partir do reconhecimento do nascimento de uma área, ou subárea da Educação, que se vinha preocupando com instâncias educativas específicas, diferentes e anteriores à escola, mas não só. A acumulação destes estudos também apresentava uma marca peculiar, ao tomar como objeto de preocupação a infância e os processos educativos voltados para ela, de forma diferente daquelas tradicionalmente consolidadas nas teorias educacionais, ou seja, contestando criticamente as Pedagogias da criança, cimentadas nas teorias educacionais liberais do século XX. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 34).

Sarmento, na entrevista a Richter, Bassani e Vaz (2015), afirma que a Pedagogia da Infância é

uma pedagogia da responsabilidade do trabalho adulto na observação da criança e na construção das condições para que ela possa ter efetivamente uma interação, de se exprimir como ator, como sujeito cultural. [...] tem que ser antes a pedagogia da oportunidade e da afirmação cultural. (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 27-27).

Afirmar a criança como sujeito cultural significa considerar sua forma particular de ser e estar no mundo. Isto é, validar suas habilidades, suas expressões, sua autonomia, suas relações, seus direitos, sua participação, ou seja, seu corpo no contexto social.

Assim, se faz necessário aproximar a escola, seus currículos, suas culturas, seus professores e as crianças, estreitando os laços entre os fundamentos da pedagogia com as teorizações que concebem a criança, seu corpo, sua potência.

Corroborando com os estudiosos da Pedagogia da Infância, acredito que nossas escolas carecem de uma “pedagogia que se volte para os processos de constituição das

crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, os quais são também constitutivos de suas infâncias”. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 35). Para isso, a diluição das fronteiras disciplinares, nomeadamente da biologia, psicologia, antropologia, sociologia, entre outras, acerca da criança é o mais adequado no fomento de novas práticas escolares, no âmbito da Pedagogia da Infância.

Do ponto de vista do corpo criança, considerando-a como sujeito competente e criativo, que participa, interpreta a realidade em que está inserido e a influência, defendendo que ela deve ser colocada ao lado dos adultos no processo de organização da escola, num patamar de compartilhamento de tomada de decisões e ações.

Dessa forma, entendo que a Pedagogia da Infância pode ser um solo útil para legitimar as culturas infantis e por meio da potência corporal das crianças, validar a participação delas no compartilhamento da tomada de decisões do contexto escolar. Assim, as experiências das crianças na travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental me convenceram que nós adultos, estudiosos das infâncias, ainda temos muito que aprender.

Os modos de organização das escolas, as suas práticas escolares, suas rotinas e espaços, regras e normas, necessitam de reestruturação, levando em conta o que as crianças falam, seus movimentos e gestos em seus contextos de educação. Esse é um movimento exclusivo de cada instituição escolar, que parte da “desconstrução de muitas bases teóricas com que as crianças foram sistematicamente tematizadas nas ciências sociais” (SARMENTO, 2005, p. 374), para considerar suas diferentes formas de convívio, de interação e de decisão nesse ambiente.

Se assumirmos as características das culturas da infância como válidas, se alterarmos o entendimento internalizado sobre o corpo criança e reconhecermos que por meio dele, elas interpretam o mundo, se relacionam, se moldam e influenciam os constructos sociais, estaremos mais próximos de transformar internamente o conceito de infância e, conseqüentemente, alterar nossa perspectiva pedagógica, invertendo a centralidade do processo de escolarização, como propõe a Pedagogia da Infância.

Para alterarmos uma formulação conceitual devemos passar por um processo de transformação interior, gerenciado, dentre outros, pelos acontecimentos evolutivos, sócio históricos, que vão do conhecimento ao convencimento, confirmando ou refutando o que já estava postulado em nós intrinsecamente. Assim, acredito que a reflexão que esse estudo propõe pode favorecer o processo de transformação e ressignificação das infâncias

nos contextos escolares. Todavia, sei que esse processo de transformação é uma experiência (LARROSA, 2011, 2014) individual e intransferível, de modo que minha pretensão é incentivar que mais pessoas se dediquem aos estudos das infâncias pelo ponto de vista das crianças.

Além disso, gostaria que esse estudo contribuísse com a superação do dualismo corpo e pensamento que (ainda) vigora no imaginário coletivo da escola e no senso comum daqueles que dela participam, e incentivasse o entendimento de que a experiência se dá no corpo, enquanto sujeito inteiro, como um ser total, único e singular.

Como pesquisadora e professora, não foi tarefa simples sair do meu lugar de adulto e adentrar o ambiente escolar, desprovida de controle e de poder sobre as crianças. Quando percebi que minha baixa estatura e dimensões faciais arredondadas poderiam contribuir com minha inserção nesse lugar, compreendi como as relações sociais se constituem pelo corpo, movimentos e gestualidade. Essas (minhas) características físicas, assim como meus movimentos e gestos conduziram minhas relações com as crianças e promoveram a aproximação no seu universo particular. Isto é, minhas características corporais foram facilitadoras dessa aproximação com as crianças, tornando possível sentar com elas, brincar junto, andar no trem agarrada na camiseta da criança da frente, rir, ficar descontente, ouvir as broncas das professoras, ficar maravilhada com as novidades na escola, pular corda na hora do recreio, e vivenciar os demais movimentos que me conduziram ao externo de mim, a mais uma grande travessia de minha vida.

Por meio dessa experiência, alterei conceitos sobre as crianças em contexto escolares, modifiquei meu entendimento sobre rituais e costumes que as escolas contem e compreendi que é urgente repensar os cursos de formação de professores, especialmente dos que formam professores para atuarem junto às crianças. Acredito que esses cursos precisam contribuir para a construção de uma profissionalidade docente investigativa, priorizando o ponto de vista das crianças, dos seus corpos e de seus movimentos nos mais diversos aspectos da vida escolar.

A propósito disso, lembro-me da fábula: A libélula e a tartaruga, escrita por Rubem Alves (2016). Nela, a tartaruga, consternada com a leveza e fluidez dos movimentos do inseto, propõe que a libélula se convença de que “voar é coisa arriscada, que exige leveza e fragilidade. Coisa que fascina as crianças. Mas não os adultos, que desejam segurança.” (ALVES, 106, p. 14). Enfaticamente, expõe argumentos para que a libélula siga seu modelo:

Minha carapaça é forte. Nem martelo consegue quebra-la. Você é mole. Eu sou dura. Mole são as crianças, os poetas, os artistas, os sonhadores. Duros são os banqueiros, os policiais, as pessoas de convicção sólidas, possuidoras da verdade. Todas as libélulas devem tornar-se tartarugas. Para isso existe a educação. (ALVES, 2016, p. 20).

Sem permitir a expressão da libélula, a tartaruga continua:

Quando as crianças deixam de ser libélulas para se tornarem tartarugas, os adultos dizem que ficaram maduras. Mas é erro de ortografia! Coisa madura é coisa mole, próxima de apodrecer e acabar. O que querem realmente dizer é que ficaram armaduras. As armaduras viram os séculos. Como eu: impenetráveis, constantes, sempre as mesmas. [...] claro que a as armaduras criam certos problemas. Fica difícil brincar. Fica difícil abraçar. Fica difícil dormir. Mas esse é o preço da sobrevivência! (ALVES, 2016, p. 23).

Mas, diante do inesperado mosquitinho que pousou em seu nariz, a tartaruga cai na armadilha de sua armadura. “Ela sentiu uma cócega enorme. Espirrou. Sacudiu-se toda, desequilibrou-se e caiu perto da pedra onde estava, de pernas para cima, sobre seu casco arredondado” (ALVES, 2016, p. 24). E presa ali, virou alvo fácil do pescador que “levou-a para casa e transformou-a numa sopa deliciosa. [...] Quanto à libélula, voou ao sabor do vento, feliz por ser assim tão leve...” (ALVES, 2016, p. 27).

Ao contrário da tartaruga, que prega seu jeito pesado de viver, ao longo dessa fábula, sugiro com esse estudo, que as ações da formação de professores, incentivem a valorização da leveza das crianças, a fluidez de seus movimentos, de sua gestualidade e diversas formas de expressão que demarcam sua existência no mundo e que, por meio disso, se alterem as rotinas, espaços, práticas, regras e normas e as relações sociais vivenciadas nos contextos escolares.

Valorizar o corpo criança em sua potência, empoderá-la como sujeito que compartilha decisões e ações no contexto escolar contribui para que esse se torne um lugar em que se mesclam os saberes, as aprendizagens, as relações sociais, as tramas da escola (SERRES, 1993). Que essas tramas, ressignificadas pelas crianças na experiência da travessia afetem os adultos da escola e culminem numa relação de compartilhamento de ações e decisões no ambiente escolar, no qual o corpo criança tenha assegurado, em toda sua potência, seu direito de agir conscientemente. Enfim, que as tramas da escola, em seus pontos de encontro, nos favoreçam compreender que somos todos aprendizes, prestes a conhecer o que as travessias podem nos ensinar.

E para finalizar...

Nenhum aprendizado dispensa a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para fora. Parta, sai. Sai do ventre da tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa do pai e pelas paisagens juvenis. Ao vento, sob a chuva: do lado de fora faltam abrigos. Tuas ideias iniciais só repetem palavras antigas. Jovem: velho papagaio. Viagem das crianças, eis o sentido lato da palavra grega pedagogia. Aprender lança a errância.

(SERRES, 1993, p. 15)

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A libélula e a tartaruga**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2016.
- AMADO, João; FERREIRA, Elisabete; MOREIRA, Sónia; SILVA, Emília. Ambiente disciplinar em escolas do primeiro ciclo: as normas e regras de convivência. **Anais de evento**. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. ISBN- 978-972-8746-71-1. Braga: Universidade do Minho, p. 197-213, 2009. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t1/t1c6.pdf> Acesso em 03 de outubro de 2019.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 283 f. Tese (doutorado em Educação) - Campinas: Unicamp. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253489/1/Barbosa_MariaCarmen_Silveira_D.pdf Acesso em 12 de julho de 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário verbetes: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=312> Acesso em 03 de outubro de 2019.
- BRASIL. LEI Nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Casa Civil**, 2013.
- BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; FLHO, João Josué da Silva. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, dez. 2010, p.151-168.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (orgs). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil**. Traduzido por Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.
- CORSARO, William Alberto. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.
- CORSARO, William Alberto. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.
- COUTINHO, Angela Scalabrim. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Estudos da Infância) - Universidade do Minho, Instituto de Educação. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2017.

CURITIBA. **Brinca Curitiba**. Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal de Educação. 2016. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00124787.pdf> acesso em 18 de julho de 2018.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.19-57.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1345481. Acesso 10 em outubro 2017.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 143-162, 2008.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHNEIDER, Omar. (Orgs.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. Aracaju, SE: EdUFS, 2008.

CAMARGO, Gisele Brandelero. **Diário de campo**. Ponta G, PR/BR, 2018 e 2019. Registro diário da pesquisa.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa – Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ**, vol. 13, n.1 Dezembro, 2013.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a Infância. IN: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (orgs). **Filosofia e infância**. Série Filosofia e crianças, v. 3, Petrópolis – RJ: Vozes, 1999. p. 207- 238.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**, Contemporary Issues in the Study of Childhood. London, The Falmer Press, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n° 1, jan./jun., 2001, p. 9-43.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n116/14398.pdf> Acesso em 22 de novembro de 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo**. Trad. de Sônia M.S. Fuhrmann. 2ª ed., Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In PRIORE, Mary, BASSANEZI, Carla (orgs). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANDELL, Nancy. The Least-Adult role in studying children. IN: WAKSLER, Frances Chaput. **Studying the social worlds of children: sociological readings**. London: The Falmer Press, 2003.

MARAFON, Danielle. A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil. **Anais Educere**. PUC PR, pp. 5987 a 6006. Curitiba – PR, 2017.

MARCHI, Rita de Cassia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, v. 23, p. 183-202.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, abr./jun. 2018, p. 727-746.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101554/marcondes_khb_dr_arafcl.pdf?sequence=1 Acesso em 12 de novembro de 2017.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas Qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul, 2014.

MARTINS, Rita de Cássia; GARANHANI, Marynelma Camargo. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 37-56, jan./abr. 2011.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: **Fiocruz**, 2010, p. 19-51.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. p. 157-173, 2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8FNP4D> Acesso em 10 de novembro de 2017.

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

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**. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1614> Acesso em 11 de novembro de 2017.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, set. 2006, p. 39-48.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, p.631-644, 2010.

RANIRO, Caroline. **O Final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental: a escola revelada por crianças e professoras**. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Unesp/Araraquara. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3716203. Acesso em 20 de novembro de 2017.

RESENDE, Valéria Barbosa de. **Glossário CEALE**. Grafomotricidade. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/grafomotricidade> Acesso em outubro de 2018.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento: Infância, corpo e Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, set. 2015, p. 11-37. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182/1153> Acesso em 06 de setembro de 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1998. 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp: Campinas – SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251307?mode=full> Acesso em 12 de setembro de 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; e BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às práticas**. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação, Lisboa – Portugal, v. 6, n.1, 2016, p. 31 – 49. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a03.pdf> Acesso em 22 de novembro de 2019

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. IN: ENS, Romilda Teodora; GARNANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB**: Blumenau/SC, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago, 2005, p. 361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003, p. 51-69.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 2, set. 2017, p. 17-34.

SERRES, Michel. Criar. In: SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Portugal: Instituto Piaget, 1993, p. 7-44.

SIROTA, Regine. *Le Métier d'Élève*. Revue Française de Pédagogie, n. 104. Paris: Institute National de Recherche Pedagogique, 1993.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes**. 2005. 492 f. Tese (Doutorado em Estudos da criança) - Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978> Acesso em 15 de outubro de 2017.

SPRÉA, Nélio Eduardo; GARANHANI, Marynelma Camargo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, set./dez. 2014, p. 717-735.

VASCONCELOS, Maria Teresa. Onde pensas tu que vais? Senta-te! Etnografia como experiência transformadora. **Educação, Sociedade e Cultura**, n.º 6, 1996, p. 23-46.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado para participar como produtor de dados e sujeito da pesquisa "A percepção das crianças sobre a travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais". Tal pesquisa é requisito obrigatório para doutoramento no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e está sendo desenvolvida pela professora Gisele Brandelero Camargo com orientação da professora Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani.

Desejamos pesquisar com crianças ao invés de sobre as crianças porque compreendemos que elas são sujeitos competentes e produtoras de conhecimento e cultura. Intentamos analisar a percepção das crianças, por meio de seus discursos, expressões corporais e outras formas de comunicação, sobre a travessia (ou passagem) da Educação Infantil para os Anos Iniciais. Essa pesquisa favorecerá o (re) pensar a formação de professores para crianças, bem como valorizará as culturas infantis no cenário educacional.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Informamos que, ao consentir a participação de seu(sua) filho(a), não terá nenhum custo ou prejuízo. A criança terá, no período vespertino, a companhia da pesquisadora em sua rotina escolar, sem alterá-la. O período de investigação compreende os meses de agosto a dezembro de 2018, no CMEI Prof. Paulo Cunha Nascimento e de fevereiro a abril de 2019, na Escola municipal Professora Maria Coutin Rieseberg. A pesquisadora garante que os dados produzidos ao longo do período da pesquisa terão a única e exclusiva finalidade de compor a investigação acadêmica e científica.

Para os devidos fins:

Eu _____, portador do
CPF _____ RG _____, autorizo a
participação de _____

_____, **bem como o uso de sua imagem, voz e nome próprio (sem codinome)**, por entender que ele(a) será o produtor(a) dos dados da pesquisa. Afirmo ainda que a criança, pela qual respondo neste termo, cursará o Primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola municipal Professora Maria Coutin Rieseberg em período () parcial – vespertino; () integral.

Afirmo que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Assinatura do(a) responsável pela criança

Ponta Grossa, 09 de maio de 2018.

Contato com a pesquisadora (Gisele Brandelero Camargo): gi_bcp@hotmail.com