

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FULVIA DE AQUINO ROCHA

**“Como é a escola dos grandes?”
Expectativas sobre lá, enquanto estão aqui: as vozes das crianças.**

São Paulo
2023

FULVIA DE AQUINO ROCHA

**“Como é a escola dos grandes?”
Expectativas sobre lá, enquanto estão aqui: as vozes das crianças.**

Versão Original

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Mônica Appezzato Pinazza

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pela autora
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Rc Rocha, Fulvia de Aquino
Como é a escola dos grandes? Expectativas sobre lá, enquanto estão aqui - as vozes das crianças / Fulvia de Aquino Rocha; orientadora Mônica Appezzato Pinazza. -- São Paulo, 2023.
237 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Transições. 2. Educação Infantil. 3. Ensino Fundamental. 4. Etnografia com crianças. 5. Narrativas infantis. I. Pinazza, Mônica Appezzato, orient. II. Título.

ROCHA. Fulvia de Aquino. **“Como é a escola dos grandes?”** Expectativas sobre lá, enquanto estão aqui: as vozes das crianças. 2023. 237p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2023.

Aprovado em: 14 de Abril de 2023.

Banca Examinadora

Professora Doutora Mônica Appezzato Pinazza (Orientadora)
Universidade de São Paulo

Professora Doutora Sara Barros Araújo
Instituto Politécnico do Porto

Professora Doutora Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará

Professora Doutora Maria Carmen Silveira Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professora Doutora Maria Walburga Santos
Universidade Federal de São Carlos

*Às crianças, sujeitos com voz e muita potência.
Aos Contextos Educativos e, em especial, às Professoras desses espaços.
A meu parceiro de vida: amigo, esposo, irmão, AMOR, Leonardo.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão segundo dicionários é a qualidade de quem é grato; reconhecimento por um benefício recebido. Mas não basta uma definição para Gratidão, pois ela só faz sentido quando manifestada, vivenciada. Somos seres de relações, nos relacionamos de maneiras diferentes com tantos outros e agradecer gera bem-estar para quem agradece e a quem recebe os agradecimentos, por isso um espaço dedicado aos agradecimentos. E que dívida poder AGRADECER em Vida a todos que aqui estão listados, sem ordem de importância, mas para que recebam a minha manifestação pública de afeto e gratidão.

À minha estimada orientadora e amiga, Professora Mônica Pinazza, por me acolher, acreditar, por compartilhar a vida, conhecimentos, experiências, pelo carinho, sensibilidade e compreensão em toda essa trajetória, que fizeram toda a diferença para que eu chegasse até o final. Minha eterna gratidão e admiração pela pessoa, profissional que é!

À Faculdade de Educação da USP e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Que experiência fantástica participar dessa Comunidade onde aprendi em meio às diferenças culturais, ao respeito nas relações acadêmicas. Colegas, professores, funcionários que juntos fortalecem a Educação Pública.

Às Professoras Suely Amaral Mello e Silvia Helena Vieira Cruz, pelas significativas considerações feitas ao trabalho na banca de qualificação.

Às Professoras Sara Barros Araújo, Maria Carmen Silveira Barbosa, Silvia Helena Vieira Cruz, Maria Walburga dos Santos, Tizuko Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Ana Paula Silva da Conceição, Viviane Ache Cancian, Márcia Gobbi por aceitarem colaborar com a leitura e a avaliação final do trabalho. Suas considerações em muito contribuirão para qualificar o texto final.

Ao Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA, do qual estive afastada no período de doutoramento, pela compreensão e pelos afetos que seguiram. Muito obrigada por retroalimentar minhas reflexões.

Ao Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, ao qual fui integrada, acolhida, pela riqueza dos compartilhamentos. Especialmente às amigas Maria Ephigênia, Andréa Garcia e Meire Festa, parceiras de estudos e de risos que deram leveza às experiências.

Aos Contextos Educativos onde a pesquisa foi realizada, e àqueles aos quais adentrei e por força das circunstâncias precisei me ausentar. Muito obrigada aos Gestores,

Coordenadores, e especialmente, às Professoras e às Crianças. Sem o espaço aberto para meu orgulho, não teria sido possível viver e construir ao lado de vocês. Meu profundo respeito e admiração. Que possam receber esse trabalho como contribuição.

À Secretaria Municipal de Educação de Salvador, por ter validado, ainda que com luta, a reivindicação pelo direito, da licença aprimoramento, conquistado no Plano de Carreira dos Servidores Municipais. Minha docência foi enriquecida e estou contribuindo com o crescimento e fortalecimento da Educação Pública em Salvador.

À equipe da Escola Municipal Syd Porto Brandão, meu contexto profissional de atuação. Pela torcida de sempre, pela alegria com que me receberam de volta, pela possibilidade de nos inquietarmos e construirmos juntas.

À minha mãe Lucy Mary e ao meu pai Antônio Rocha que sempre validaram a importância da Educação em nossa família. Pelo amor, pela dedicação. Pelo misto de sentimentos diante das ausências, por desejarem ter a filha mais perto. Gratidão eterna por quem sou! Amo vocês!

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos. Por acreditarem e torcerem por mim. Pela compreensão das necessárias ausências. Pelos momentos que vivemos: quando juntos e misturados a gargalhada é garantida! Amo vocês!

Ao meu parceiro de vida, escolhido para estar ao meu lado, meu esposo Leonardo. Juntos temos crescido e conquistado (im)possíveis. Juntos nos apoiamos no sonho do Doutorado longe de casa. Não tenho palavras para expressar minha gratidão por seu carinho, cuidado, incentivo, amizade e respeito. Eu te amo!

Às amigas que a vida me deu de muitos tempos e lugares, pela torcida, pelas palavras de ânimo.

À minha Comunidade de Fé, amigos e irmãos. Pela compreensão e respeito ao meu período de afastamento físico, pelas orações e amor sempre compartilhado a cada retorno. Uma rede que cresceu com a estadia em São Paulo e que foi fundamental para manter meu coração aquecido nos momentos mais frios.

Ao Deus Vivo, que me concedeu o fôlego da vida, que me chamou pelo meu nome, que me fortalece a cada passo de minha trajetória neste mundo. Ouve minhas súplicas, me carrega no colo, me acolhe em seus braços de amor. Jesus, é sob seus princípios que busco viver e isso me responsabiliza a uma ação ética e política em prol do bem de todas as pessoas, compartilhem ou não dessa mesma fé.

“Em tudo dai Graças” (1 Tessalonicenses 5.18).

Receamos que o mundo esteja a tornar-se num lugar mais hostil para as crianças e que a sociedade em que vivemos não saiba o suficiente acerca das crianças nem se mostre interessada em saber o suficiente para as ajudar a negociarem nesse mundo. Uma sociedade que evita saber mais acerca das suas crianças tomou uma péssima decisão sobre suas prioridades.

GRAUE; WALSH, 2003, p.15

RESUMO

ROCHA. Fulvia de Aquino. “**Como é a escola dos grandes?**” Expectativas sobre lá, enquanto estão aqui: as vozes das crianças. 2023. 217p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2023.

Esta tese aborda a questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Aborda como problema de pesquisa quais são as expectativas, quais conhecimentos as crianças revelam sobre o movimento de saída da educação infantil e chegada a um novo espaço. A pesquisa procurou compreender como as crianças, do período final da educação infantil, narram suas expectativas quanto ao movimento de transição para o ensino fundamental. Os objetivos específicos foram: analisar as narrativas infantis de modo a desvelar elementos que potencializam ou dificultam uma transição integrada e geradora de aprendizagens; trazer subsídios para se pensar, do ponto de vista curricular, práticas de integração que pudessem ser assimiladas pelos contextos educativos. A compreensão de transição adotada na pesquisa se relaciona à concepção de transições ecológicas (BRONFENBRENNER, 1996) e a base de argumentação com a Pedagogia-em-Participação (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO 2011, 2016) que valoriza processos educacionais participativos, sustenta a concepção de uma criança competente e ativa, que nas relações com adultos sensíveis e com seus pares podem ter experiências significativas, sendo partícipes e corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e pelas suas aprendizagens. Assentada nessa compreensão é que a investigação buscou dar lugar às crianças, para ouvir suas vozes e experienciar momentos junto com elas. Isso foi feito durante o ano de 2019, em um estudo de campo que adotou como orientação metodológica a etnografia com crianças (GRAUE; WALSH, 2003), de modo a captar seus pontos de vista acerca de suas expectativas e sentimentos. Para tanto foi preciso criatividade no processo de geração de dados e várias estratégias foram compostas. Vale a ressalva de que em relação às crianças, o assentimento (FERREIRA, 2010), ou seja, a decisão em relação a sua participação na pesquisa ocorreu a cada proposta. A pesquisa foi realizada em duas realidades: uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) dentro de um Centro de Educação Unificado (CEU) e uma “Independente”, fora do CEU, nos agrupamentos do segundo ciclo. O estudo evidenciou a ausência no tratamento do tema da transição entre as crianças das Unidades Educativas pesquisadas, que têm o imaginário composto a partir das poucas informações obtidas pelas falas de familiares em seus contextos sociais, o que compõe uma base rasa e incapaz de apoiar suas expectativas e sentimentos. As vivências a partir das estratégias de pesquisa se apresentaram como espaços onde foram constituindo um repertório sobre a transição. Suas expectativas e sentimentos revelaram-se ambíguos, a vontade de permanecer no contexto imediato, familiar e o desejo em extrapolá-lo conectado ao desejo de “se tornar grande”. É imperativo que estratégias de transição sejam planejadas, dialogadas e inseridas nos projetos das instituições tanto de educação infantil quanto de ensino fundamental, para que o diálogo sobre esse movimento faça parte das rodas de conversa e experimentações e as crianças encontrem espaço para expor o que pensam, sentem e sejam apoiadas em seus processos, de forma a viverem a continuidade dos processos e uma organização pedagógica e institucional que preserve as infâncias.

Palavras-Chave: Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Narrativas Infantis; Etnografia com crianças.

ABSTRACT

ROCHA. Fulvia de Aquino. **“What is the school of the greats like?”** Expectations about there, while they're here: children's voices. 2023. 217p. Thesis (Doctorate in Education) Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, SP, 2023.

This thesis addresses the question of the transition from Early Childhood Education to Elementary Education. It addresses as a research problem what are the expectations, what knowledge do children reveal about the movement out of early childhood education and arrival in a new space. The research sought to understand how children, in the final period of kindergarten, narrate their expectations regarding the transition to elementary school. The specific objectives were: to analyze children's narratives in order to reveal elements that enhance or hinder an integrated transition that generates learning; bring subsidies to think, from the curricular point of view, integration practices that could be assimilated by the educational contexts. The understanding of transition adopted in the research is related to the conception of ecological transitions (BRONFENBRENNER, 1996) and the basis of argumentation with Pedagogy-in-Participation (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO 2011, 2016) which values participatory educational processes, supports the conception of a competent and active child, who in relationships with sensitive adults and with their peers can have significant experiences, being participants and co-responsible for their development and learning. Based on this understanding, the investigation sought to make room for children to hear their voices and experience moments together with them. This was done during 2019, in a field study that adopted ethnography with children as methodological guidance (GRAUE; WALSH, 2003), in order to capture their points of view regarding their expectations and feelings. Therefore, creativity was needed in the data generation process and several strategies were composed. It is worth noting that in relation to children, assent (FERREIRA, 2010), that is, the decision regarding their participation in the research occurred with each proposal. The research was carried out in two realities: a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) within a Unified Education Center (CEU) and an “Independent” one, outside the CEU, in the second cycle groups. The study showed the lack of treatment of the theme of transition among the children of the researched Educational Units, whose imagination is composed from the little information obtained from the speeches of family members in their social contexts, which makes up a shallow base and incapable of supporting their expectations and feelings. The experiences from the research strategies were presented as spaces where they constituted a repertoire on the transition. Their expectations and feelings turned out to be ambiguous, their desire to remain in the immediate, familiar context and their desire to go beyond it connected to the desire to “become great”. It is imperative that transition strategies be planned, discussed and included in the projects of both early childhood education and elementary education institutions, so that dialogue about this movement becomes part of the conversation and experimentation circles and children find space to expose what they think, feel and are supported in their processes, in order to experience the continuity of processes and a pedagogical and institutional organization that preserves childhood.

Keywords: Transition; Child Education; Elementary School; Children's Narratives; Ethnography with children.

RESUMEN

ROCHA. Fulvia de Aquino. “¿Cómo es la escuela de los grandes?” Expectativas allá, mientras están aquí: voces infantiles. 2023. 217p. Tesis (Doctorado en Educación) Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, SP, 2023.

Esta tesis aborda la cuestión del tránsito de la Educación Infantil a la Educación Primaria. Se aborda como problema de investigación cuáles son las expectativas, qué conocimientos revelan los niños sobre el movimiento de salida de la educación infantil y llegada a un nuevo espacio. La investigación buscó comprender cómo los niños, en el período final del jardín de infantes, narran sus expectativas con respecto a la transición a la escuela primaria. Los objetivos específicos fueron: analizar las narrativas de los niños para revelar elementos que potencian o dificultan una transición integrada que genera aprendizaje; traer subsidios para pensar, desde el punto de vista curricular, prácticas de integración que puedan ser asimiladas por los contextos educativos. La comprensión de transición adoptada en la investigación está relacionada con la concepción de las transiciones ecológicas (BRONFENBRENNER, 1996) y la base de la argumentación con Pedagogía-en-Participación (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO 2011, 2016) que valora los procesos educativos participativos, sustenta la concepción de un niño competente y activo, que en las relaciones con adultos sensibles y con sus pares pueda tener experiencias significativas, siendo partícipe y corresponsable de su desarrollo y aprendizaje. A partir de ese entendimiento, la investigación buscó hacer espacio para que los niños escucharan sus voces y vivieran momentos junto a ellos. Así lo hizo durante 2019, en un estudio de campo que adoptó como guía metodológica la etnografía con niños (GRAUE; WALSH, 2003), con el fin de captar sus puntos de vista sobre sus expectativas y sentimientos. Por lo tanto, se necesitó creatividad en el proceso de generación de datos y se compusieron varias estrategias. Vale la pena señalar que en relación a los niños, el asentimiento (FERREIRA, 2010), o sea, la decisión sobre su participación en la investigación ocurría con cada propuesta. La investigación se llevó a cabo en dos realidades: una Escuela Municipal de Educación Infantil (EMEI) dentro de un Centro Educativo Unificado (CEU) y una “Autónoma”, fuera del CEU, en los grupos de segundo ciclo. El estudio mostró la falta de tratamiento del tema de la transición entre los niños de las Unidades Educativas investigadas, cuyo imaginario se compone de la poca información obtenida de los discursos de los familiares en sus contextos sociales, lo que constituye una base superficial e incapaz de apoyando sus expectativas y sentimientos. Las experiencias de las estrategias de investigación fueron presentadas como espacios donde constituyeron un repertorio sobre la transición. Sus expectativas y sentimientos resultaron ambiguos, su deseo de permanecer en el contexto familiar inmediato y su deseo de ir más allá conectado con el deseo de “hacerse grande”. Es imperativo que las estrategias de transición sean planificadas, discutidas e incluidas en los proyectos tanto de las instituciones de educación inicial como de educación básica, para que el diálogo sobre este movimiento se convierta en parte de los círculos de conversación y experimentación y los niños encuentren espacios para exponer lo que piensan, sienten, y se apoyen en sus procesos, para experimentar la continuidad de los procesos y una organización pedagógica e institucional que preserve la niñez.

Palabras llave: Transición; Educación Infantil; Enseñanza fundamental; Narrativas Infantiles; Etnografía con niños.

Lista de Figuras

Figura 1: Desenho da criança no caderno de campo _____	57
Figura 2: Diretorias Regionais de Educação da Cidade de São Paulo _____	61
Figura 3: Cantinho EMEI “Independente” _____	67
Figura 4: Refeitório e Pátio de entrada _____	68
Figura 5: Fotomontagem – parque: visão 1 à esquerda. À direita visão 2 produzida por Flash _____	68
Figura 6: Solário – foto com autoria de Tamires _____	68
Figura 7: Fotomontagem: área externa EMEI CEU. À direita autoria Giovana; À esquerda autoria Rodrigo. _____	69
Figura 8: Corredor de acesso às salas, autoria Super Girl. _____	70
Figura 9: Fotomontagem: à esquerda parque de areia, autoria Larissa; à direita parque interno. _____	70
Figura 10: Fotomontagem: à esquerda brinquedoteca; à direita refeitório. _____	70
Figura 11: Armário sala CEU _____	73
Figura 12: Fotomontagem: sala da EMEI CEU. À direita foto com autoria de Mateus. _____	73
Figura 13: Sala EMEI “Independente” _____	74
Figura 14: Desenho de Godzilla, na proposta “EMEI dos Sonhos”. _____	79
Figura 15: Apresentação da pesquisa. _____	107
Figura 16: Roda após a apresentação da pesquisa. _____	107
Figura 17: Imagem do slide 4. _____	108
Figura 18: Imagem do slide 8. _____	109
Figura 19: Artes de assentimento. _____	116
Figura 20: Arte de Cristiano Ronaldo _____	118
Figura 21: Produção das artes de assentimento EMEI CEU _____	118
Figura 22: Desenho da “EMEI dos sonhos” na EMEI “Independente”. _____	125
Figura 23: Desenho da “EMEI dos sonhos” na EMEI CEU. _____	125
Figura 24: Exibição de vídeo na sala de vídeo da EMEI “Independente”. _____	127
Figura 25: Exibição de vídeo na brinquedoteca da EMEI CEU. _____	127
Figura 26: A “Caixa dos Desejos” _____	130
Figura 27: Produção e depósito dos desenhos na “caixa dos desejos”. _____	131
Figura 28: EMEI “Independente” – Fotógrafa por um dia Poliana e sua foto (fotomontagem). _____	138
Figura 29: EMEI “Independente” – Fotógrafo por um dia Carlos e sua foto (fotomontagem). _____	138
Figura 30: EMEI “Independente” – Fotógrafo por um dia Branca de Neve e sua foto (fotomontagem) _____	138
Figura 31: EMEI “Independente” – Desenho “EMEI dos sonhos” - Campo _____	139
Figura 32: EMEI “Independente” – Desenho “EMEI dos sonhos” – Pipa e Piscina (fotomontagem) _____	139
Figura 33: EMEI “Independente” – Fotógrafo por um dia Sereia e sua foto (fotomontagem) _____	140
Figura 34: EMEI “Independente” – “Fotógrafo por um dia” Homem Formiga e sua foto (fotomontagem) _____	141
Figura 35: EMEI “Independente” – “Fotógrafo por um dia” Palmeiras e sua foto (fotomontagem) _____	141
Figura 36: EMEI “Independente” – “Fotógrafo por um dia” Gabrieli e sua foto (fotomontagem) _____	141
Figura 37: EMEI “Independente” – “Fotógrafo por um dia” Felipa 1 e sua foto (fotomontagem) _____	142
Figura 38: EMEI “Independente” – “Fotógrafo por um dia” Manuela e sua foto (fotomontagem) _____	142
Figura 39: EMEI “Independente” – Desenho “EMEI dos sonhos” vários (fotomontagem). _____	143
Figura 40: Faixada de escola. _____	155

Figura 41: Sala mesas pequenas coloridas. _____	155
Figura 42: Lanche no prato plástico. _____	155
Figura 43: Foto 4 - Sala com outras mesas _____	155
Figura 44: Atividade com desenho e escrita exposta. _____	156
Figura 45: Foto 8 – Maquete. _____	156
Figura 46: Foto: mesa e cadeiras azuis enfileiradas _____	156
Figura 47: Biblioteca. _____	157
Figura 48: Faz de conta EMEI CEU _____	158
Figura 49: Faz de conta 2 – EMEI CEU _____	159
Figura 50: Faz de conta EMEI “Independente”. _____	159
Figura 51: Faz de conta EMEI (fotomontagem). _____	160
Figura 52: Faz de conta EMEF (fotomontagem). _____	161

Lista de Quadros

Quadro 1: Definições sobre el significado de transición contemplado desde un punto de vista socioeducativo _____	26
Quadro 2: Proporção de número de unidades da rede direta de Campo Limpo em relação à totalidade da Rede Municipal de Educação _____	62
Quadro 3: Matrículas efetivadas na DRE Campo Limpo, em 2018 _____	63
Quadro 4: Correspondência entre as matrículas efetivadas na RME e na DRE Campo Limpo, em 2018 _____	63
Quadro 5: Apresentação do Campo de Pesquisa _____	65
Quadro 6: Quantidade de Colaboradores – 2019.2 _____	66
Quadro 7: Transição para EMEFs e Quantidade de Colaboradores – 2020.1 _____	66
Quadro 8: Balanço nas EMEFs – 2020 _____	183

SUMÁRIO

1. “PENSEI DE ESCOVAR PALAVRAS” – A INTRODUÇÃO	17
E assim nasce o objeto de pesquisa.....	17
Contextualização do estudo	19
Organização do texto	23
2. “NÓS NÃO É MAIOR, NÓS TEM CINCO ANOS!” – A TEMÁTICA DA TRANSIÇÃO	25
2.1 Dialogar com conceitos: a importância do estudo das transições	25
2.2 A perspectiva teórica desta investigação.	28
2.3 Por que estudar as transições a partir das vozes das crianças?	32
2.4 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em pesquisas	37
2.5 A transição em diálogo: os textos legais e acadêmicos.	41
2.5.1 O <i>continuum</i> da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: a abrangência da infância.	43
2.5.2 Na transição da EI para o EF: o lugar do letramento/alfabetização	47
2.5.3 A despeito de tudo, as crianças resistem!	51
2.6 Em destaque os documentos: Currículo da Cidade – Educação Infantil e Currículo Integrador	53
3. “AQUI É A SENHORA CHEIA DE COISA NA CABEÇA!” – REFLEXÕES E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	57
3.1 Universo e Contextos de Pesquisa	60
Caracterização dos Contextos: as EMEIs.....	67
Contextualização das EMEIs.....	71
3.2 A concepção dos instrumentos e das técnicas adotados no estudo	80
3.3 Bases para os procedimentos de compreensão dos dados gerados	83
4. “VOCÊ É O QUE NA BRINCADEIRA?” - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: RECONHECIMENTOS E PACTOS.....	86
4.1 Cuidados Éticos	86
4.2 Aproximações e Pactos com as crianças	89
4.3 O Pacto com as professoras colaboradoras.....	101
4.4 Participação na reunião com as famílias.....	102
5. “A GENTE QUER PARTICIPAR DO SEU TRABALHO” - CONSTITUIÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE PESQUISA: A AGÊNCIA INFANTIL.....	104
Estratégia 1 - Apresentação da Pesquisa	106
Estratégia 2 - Produção dos Assentimentos.....	115
Estratégia 3 - As identidades secretas, nomes artísticos ou nomes da imaginação.....	119

6. “LÁ É A ESCOLA DOS GRANDES” – OS ENCONTROS COM AS NARRATIVAS DE TRANSIÇÃO	123
6.1 Apresentação dos temas e procedimentos	124
6.2 O que gostam na EMEI: as feitura e os espaços	134
6.3 E as diferentes linguagens? Presente!	145
6.4 Imagens de EMEI e de EMEF	151
6.5 Quais são as expectativas acerca da EMEF?	162
7. “APRENDIMENTOS” – CONSIDERAÇÕES E INQUIETAÇÕES	174
DIÁRIO DE ACOLHIMENTO – O IDEAL A PERSEGUIR	182
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICES	205
ANEXOS.....	231

1. “PENSEI DE ESCOVAR PALAVRAS” – A INTRODUÇÃO

“Escova” é o título de uma das “Memórias Inventadas – A Infância” de Manoel de Barros. A vontade de “escovar palavras” parte da observação do trabalho do arqueólogo que estava a escovar ossos, com o objetivo de “encontrar vestígios de antigas civilizações”.

Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. (BARROS, 2018, p.17)

Ao ler essa memória me pus a pensar se o que nos impulsiona a pesquisar, sabendo que passaremos horas a sistematizar a investigação em textos, não seria um movimento de escovar palavras para encontrar significados, sentidos em tudo que foi observado, dialogado. Entrelaçar com as palavras escovadas por outros autores lidos. Assim, fui atrás das muitas significâncias das crianças sobre suas experiências, é o que passo a narrar através das palavras escovadas que seguem.

E assim nasce o objeto de pesquisa...

As questões que motivaram o presente estudo de doutorado foram suscitadas em razão das experiências resultantes da pesquisa de mestrado, cujo objeto constou das histórias de vida de professoras alfabetizadoras. Nela, investiguei a partir da abordagem (auto)biográfica, as histórias de formação de seis professoras da Rede Municipal de Ensino de Salvador, destacando aspectos como: o início do processo de escolarização – com seus dispositivos pedagógicos e o processo de alfabetização; a escolha da docência como profissão – e suas influências; as figuras marcantes no percurso escolar; as trajetórias profissionais – que revelaram a iniciação profissional e as experiências formativas desse processo.

Para fins de compreensão do estudo atual, apresento os critérios utilizados para escolha das professoras alfabetizadoras: que atuassem no ensino fundamental, o que as autorizava oficialmente à prática como alfabetizadoras, e que, também, já tivessem vivenciado a docência na educação infantil. Tais critérios relacionaram temas como

letramento-alfabetização, educação infantil e ensino fundamental, sem que houvesse me dado conta do que isso significava naquele momento.

O movimento vivenciado durante o Mestrado-Sanduíche na Universidade de São Paulo¹ possibilitou-me um mergulho em leituras que descortinaram o campo de tensões ligadas àqueles temas implicados no estudo pretendido, naquela oportunidade. A partir de elementos surgidos nas narrativas docentes e do contato com a literatura que problematiza a (des)escolarização da educação infantil nas quais emergiam as proposições de que as crianças necessitam ler com os ouvidos e escrever com a boca (BRITTO, 2012); que possam participar criticamente da cultura escrita e de uma pedagogia não antecipatória do ensino fundamental; da necessidade de rever a formação dos profissionais da infância (PINAZZA, 2009), fizeram nascer o desejo, desde lá, quando ainda estava em processo de transcrição e análise das narrativas docentes, em realizar uma pesquisa também com as narrativas infantis.

Algumas das leituras acentuavam a necessidade de se estudar mais acerca da transição da educação infantil para o ensino fundamental. E enquanto realizava as leituras, as vozes das colegas professoras da educação básica ecoavam em mim: *Como essas crianças estão chegando imaturas no 1º ano, não sabem nem as letras do alfabeto; As professoras do Ensino Fundamental querem que a gente entregue as crianças quase alfabetizadas; Não damos conta de tanta coisa, o menino não sabe nem pegar no lápis; O que essas professoras [da educação infantil] fazem mesmo? Brincam o dia todo!?* E eu, professora que atua nos dois segmentos², ao ouvir tais falas tentava acolher as angústias, os questionamentos, buscava resolvê-los também em mim e contribuir de alguma maneira para minimizar esse tensionamento com reflexões sobre as especificidades de cada segmento.

Nascia do meu lugar de professora, do interior da escola e das provocações advindas dos (des)encontros proporcionados pelas leituras, um novo desejo de investigação. E, portanto, o desafio de me entregar à experiência de estudar outra temática, como acentua Freire (1994, p.9) “sempre desafiadora, sempre fascinante, o que implica desnudá-la, clareá-la, sem que isto signifique jamais que o sujeito desnudante possua a última palavra sobre a verdade dos temas que discute”. E um desafio ainda maior, o de ter como parceiras de pesquisa as crianças, das quais estaria dependente, uma vez que para desnudar o tema

¹ Atividade de intercâmbio possibilitada pela rede de cooperação científica firmada entre o Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade de São Paulo no âmbito do projeto intitulado Pesquisa (auto)biográfica: docência, formação e profissionalização, financiado pela CAPES, Edital PROCAD/NF n.º 08/2008 (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Ação Novas Fronteiras). Realizada no ano de 2012.

² Na Rede Municipal de Salvador ainda existem Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil – Pré-escola (4 e 5 anos).

necessitaria que elas compartilhassem comigo suas ideias, sentimentos e expectativas, movimento que até então não havia experienciado: o de ouvi-las de outro lugar, o de pesquisadora.

Contextualização do estudo

Esta é uma pesquisa pedagógica qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), “configurada a partir das experiências humanas de auto-socio-eco-organização-desorganização-reorganização [...] na consecução de um conhecimento a serviço do ser humano e suas relações de pertença e comum-responsabilidade com a totalidade vivente” (GALLEFI, 2009, p.14). Passou a integrar um projeto maior do grupo de pesquisa³ ao qual estou vinculada, interessado em analisar as implicações da política de integração da Educação da Infância, no plano dos currículos da educação infantil e do ensino fundamental considerando como universo da pesquisa a rede municipal de educação de São Paulo e definindo como contextos de estudos unidades de educação infantil e ensino fundamental representantes da Diretoria Regional Campo Limpo, uma das 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo/SP.

Pelo prisma de propostas curriculares integradas e integradoras, o projeto maior pretende focalizar os esforços em ações que garantam um olhar sistêmico da Educação da Infância e, ao mesmo tempo, a especificidade dos saberes que têm sido privilegiados. O objetivo daquele projeto é investigar os processos de transição vividos pelas crianças e por suas famílias entre os níveis de educação infantil, da creche para a pré-escola, e entre a educação infantil e o ensino fundamental: da pré-escola ao primeiro ano do ensino fundamental - sendo este o objeto inicial do qual trata esta tese.

Na composição do grande projeto parte-se da premissa de que as transições, acontecimentos próprios da vida de todos, podem ser experienciadas de forma mais positiva pelas crianças ao longo de sua trajetória de formação em instituições educacionais, desde que os processos educativos busquem uma maior organicidade entre as etapas educacionais, ou seja, maior integração no plano das concepções basilares que dão forma às propostas curriculares, com implicações nas práticas desenvolvidas na educação básica (BRASIL, 2010; SÃO PAULO, 2015).

³ Grupo de pesquisa CIEI: Contextos Integrados de Educação Infantil. Mais informações sobre o projeto no [anexo 1](#).

A compreensão da realidade das experiências transicionais das crianças, a partir de suas narrativas, tomando-as na pesquisa educacional, faz parte do movimento de valorização das infâncias, cujo campo tem se beneficiado da interlocução fértil entre diferentes enfoques teóricos e áreas do conhecimento como: a psicologia, a sociologia, a história, a antropologia, a pedagogia, contribuindo à elaboração do conceito de infância e, em especial, de primeira infância em suas múltiplas facetas.

No campo da pedagogia, a valorização de processos educacionais participativos, traz subjacente a concepção de uma criança competente e ativa, que nas relações com adultos sensíveis e com seus pares podem ter experiências significativas, sendo partícipes e corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e pelas suas aprendizagens.

Pensamos a pedagogia da infância como um processo de desenvolvimento de identidades plurais: a educação de infância torna-se assim um meio para cultivar a humanidade, apoiando o desenvolvimento das identidades pessoais, relacionais e holísticas, nos seus contextos e culturas, das identidades que aprendem em pertença e participação, das identidades que exploram em comunicação e se iniciam a narrar a significatividade e sentido da aprendizagem. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016, p.39-40).

Este trabalho toma como base argumentativa a Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2007, 2016), cuja defesa é a de que “a educação da infância contribua para o desenvolvimento de identidades que sentem pertença e participação, que explorem, que comunicam, que revisitem a aprendizagem desenvolvida construindo a narração significativa”. (*Idem* 2016, p. 26)

A esse propósito, parto da suposição sustentada por João Formosinho (2016), de que quando a criança sai da educação infantil de uma escola e vai para o 1º ano em outra, se instaura não só o trânsito entre dois contextos distintos, mas entre duas culturas institucionais. Conforme acentuam Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016, p. 56),

as transições são complexas porque são multifacetadas, envolvendo situações inesperadas e uma pluralidade de atores com características específicas, um dinamismo que não pode ser totalmente planificado porque decorre duma tessitura plural de relações e interações entre os muitos participantes e os seus contextos.

Tendo isso em vista, a investigação foi realizada em dois contextos distintos: uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) dentro de um Centro de Educação Unificado⁴ (CEU) e em uma EMEI “Independente”, designada assim por estar fora desse complexo que abarca os outros segmentos (creche e ensino fundamental). O objetivo de estar nos dois contextos foi identificar se o fato de estar dentro do mesmo equipamento, a exemplo do CEU, a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental ocorreria de maneira mais orgânica, pensando com Bronfenbrenner (1996) nas transições ecológicas e nas relações sistêmicas entre os contextos dos quais as crianças participam diretamente e àqueles dos quais sofrem influências, mesmo sem participação direta.

Assim sendo, considero esta investigação como inserida no paradigma da complexidade assumindo, portanto, a escola como “organização complexa, na qual ocorrem acontecimentos complexos. Essa é sua identidade irreduzível” (HOYUELOS; RIERA, 2019, p.25). Espaço das incertezas, onde as contradições acontecem, no qual existem demandas próprias e onde se inserem também as demandas da sociedade, e que confere ao ato de pesquisar dentro dela, igual complexidade.

Compreender tal complexidade, e, portanto, lidar com a heterogeneidade que habita o contexto educativo, sem buscar simplificações e reduções, segue sendo um desafio para todos os profissionais que nele atuam. “O pensamento complexo está animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelado, não dividido, não reducionista e o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento” (MORIN, et al, 2003, p.54).

Assim que, na busca por contribuir com a construção do conhecimento acerca das transições educativas, a escuta como estratégia de pesquisa foi utilizada em prol de ouvir as narrativas das crianças sobre suas experiências. A narrativa aqui compreendida nos termos anunciados por Bruner (1997a, 2001), como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado. Maneira pela qual as crianças podem organizar suas experiências, e, portanto, atos de significação.

Faz-se necessário anunciar que o desejo inicial de ouvir as crianças na primeira fase da pesquisa, estando na última etapa da educação infantil, e posteriormente, acompanhar esse mesmo grupo de crianças no ensino fundamental, o que constituiria a fase 2 da pesquisa, não

⁴ Os Centros Educacionais Unificados (CEU) são equipamentos públicos educacionais implantados em São Paulo pela primeira vez em 2002, na gestão da prefeita Marta Suplicy e vice-prefeito Hélio Bicudo, ambos do Partido dos Trabalhadores à época. O projeto foi inspirado nas Escolas Parque idealizado pelo educador baiano Anísio Teixeira. Para mais informações ver: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br> ou ver a dissertação “Os Centros Educacionais Unificados da cidade de São Paulo”. MARCARENHAS, Mariza Pulice. 2005.

foi possível devido às medidas restritivas instaladas em tempo da pandemia da COVID-19, que impediu a continuidade do estudo de campo no 1º semestre de 2020. Na ocasião, foi possível acompanhar a chegada das crianças ao ensino fundamental, levando-me a atingir o objetivo de investigar nos dois contextos conforme anunciado acima, mas não as seguir em suas vivências no novo segmento, uma vez que as escolas foram fechadas. Esse atravessamento impôs que outros objetivos da pesquisa fossem reformulados, bem como o próprio título⁵ do trabalho, e em lugar de compreender a transição em si, o investimento passou a ser pensar sobre o que as crianças revelaram de suas expectativas quanto a esse novo espaço que as aguardava e suas configurações.

Duas ordens de suposições orientaram o delineamento da pesquisa:

1. Considerar a criança como colaboradora da pesquisa, sendo ela a dizer de si própria e a expressar suas impressões pessoais sobre os fatos e fenômenos vividos por ela, individualmente e no coletivo, ainda representa um exercício muito difícil aos pesquisadores/as da infância.

Desse pressuposto decorrem as perguntas: Como pesquisar tendo como colaboradoras as crianças? Como construir estratégias para provoca-las a contar de si, de suas expectativas sobre acontecimentos de suas próprias vidas?

2. Reconhecer a pouca compreensão de como se propiciam processos de transição entre etapas educacionais, particularmente, da educação infantil para o ensino fundamental, mediante a concepção de currículos que contemplem práticas mais integradas.

Disso decorrem perguntas: O que pauta o Projeto Político-Pedagógico das unidades de educação infantil sobre o processo de transição das crianças para o ensino fundamental? É possível identificar propostas pedagógicas, nas turmas acompanhadas, que visem apoiar as crianças nesse processo? Quais são as expectativas, quais conhecimentos as crianças revelam sobre esse movimento de saída da educação infantil e chegada a um novo espaço?

O presente estudo foi realizado comprometido em construir possíveis reflexões acerca desses questionamentos e passou a ter como objetivo geral conhecer quais são as expectativas das crianças que estão na última etapa da educação infantil em relação ao 1º ano do ensino fundamental a partir de suas próprias vozes.

Como objetivos específicos da pesquisa, destacam-se:

⁵ Antes: *Transitar é viver: narrativas infantis sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental*. Atualizado para: ***Como é a escola dos grandes? Expectativas sobre lá, enquanto estão aqui – as vozes das crianças.***

- Identificar e elaborar estratégias que melhor favoreçam o envolvimento das crianças em um movimento de pesquisa que quer ouvi-las;
- Analisar as narrativas infantis de modo a desvelar elementos que potencializam ou dificultam uma transição integrada e geradora de aprendizagens;
- Trazer subsídios para se pensar, do ponto de vista curricular, práticas de integração que pudessem ser assimiladas pelos contextos educativos.

Escutar o que as crianças dizem sobre suas experiências, consciente de que a criança desorganiza nossos saberes, questiona nossos fazeres e desestrutura as instituições que a acolhe (LARROSA, 2010), contribui na abertura de espaços intersubjetivos capazes de favorecer suas expressões e na construção de estratégias potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem, a partir da mobilização das docentes a terem uma escuta sensível e, portanto, na prática construírem espaços e possibilidades para que a escuta aconteça. E o que é escutado transforme as práticas, faça parte do planejamento das ações e transforme os contextos dos quais elas participam.

Consciente da importância da dimensão da escuta na construção das pedagogias participativas, resalto que a escuta é considerada nesse trabalho como estratégia de pesquisa. A partir da mobilização das narrativas (BRUNER, 1997a), as crianças expressaram o que pensam e sentem em relação ao tema da transição.

Organização do texto

Esta tese está organizada em outros seis capítulos, além desta Introdução. “Escovei” as palavras compartilhadas comigo pelas crianças, e como “os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia, e dom de ser poesia é muito bom!” Busquei frases delas para compor os títulos dos capítulos.

Desse modo, o segundo capítulo, *“Nós não é maior, nós tem cinco anos!”* – A temática da Transição, como indicado, aborda o tema da investigação. A partir da apresentação de conceitos de vários autores, é tecida a compreensão de que a transição no contexto educativo é vivenciada por todos os envolvidos e é na maneira como ela é experienciada, que podemos identificar processos de crescimento ou descontinuidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem. É nesse capítulo onde abordo a fundamentação que sustenta a discussão da transição nesse trabalho; onde a defesa do estudo a partir das vozes das crianças é evidenciada; outras investigações que também tiveram o tema como

objeto de estudo são chamadas ao diálogo, junto a artigos e textos das legislações. Ao final, faço considerações acerca dos Currículos Paulistanos – da Cidade e Integrador.

No capítulo três, “*Aqui é a senhora cheia de coisa na cabeça*” – reflexões e escolhas metodológicas, apresento os princípios da etnografia com crianças, que guiaram minha caminhada. Narro como se deu a escolha dos contextos investigativos; apresento elementos para caracterizar as EMEIs com as quais firmei compromisso; quais foram os procedimentos e técnicas eleitos para atingir os objetivos da pesquisa e o movimento empreendido para trabalhar com as narrativas das crianças geradas na dinâmica do campo.

“*Você é o que na brincadeira?*” - primeiras aproximações: reconhecimentos e pactos compõe o capítulo quatro. Nele dialogo sobre a ética na pesquisa com crianças; apresento excertos do diário de campo, considerações sobre o curso da entrada em campo: posição assumida diante das crianças e das professoras, conversas com responsáveis legais em busca do consentimento e abordo temas que emergiram nos contextos.

A necessidade de compor estratégias de investigação é ponto comum aos autores que escrevem sobre a pesquisa com crianças. Portanto, no capítulo cinco “*A gente quer participar do seu trabalho* – constituição de estratégias de pesquisa: a agência infantil” apresento as estratégias compostas para apresentar a pesquisa às crianças, validando os princípios éticos de que isso seja realizado na busca por garantir a compreensão, e assim possam dizer por si mesmas se desejam ou não participar da pesquisa. O passo seguinte foi a produção dos assentimentos a partir das sugestões dadas pelas crianças, e a estratégia de escolha dos “nomes da imaginação”, em nome dos princípios éticos de anonimato e confidencialidade.

No sexto capítulo, “*Lá é a escola dos grandes*” - os encontros com as narrativas de transição apresento os temas, as estratégias de pesquisa constituídas para suscitar as narrativas sobre o tema, e o que foi narrado pelas crianças. A partir do movimento de busca por alguns de seus significados, as narrativas foram entrelaçadas ao referencial teórico e obtive a composição das compreensões das questões investigadas.

Assim os “*Aprendimentos*” – considerações e inquietações, apontam para a ausência no tratamento do tema da transição entre as crianças das Unidades Educativas pesquisadas, que têm o imaginário composto a partir das poucas informações obtidas pelas falas de familiares em seus contextos sociais, o que compõe uma base rasa e incapaz de apoiar suas expectativas e sentimentos. As vivências a partir das estratégias de pesquisa se apresentaram como espaços onde foram constituindo um repertório sobre a transição. Suas expectativas e sentimentos revelam-se ambíguos, a vontade de permanecer no contexto imediato, familiar e o desejo em extrapolá-lo conectado ao desejo de “se tornar grande”.

2. “NÓS NÃO É MAIOR, NÓS TEM CINCO ANOS!” – A TEMÁTICA DA TRANSIÇÃO

A frase que intitula esse capítulo foi dita por Reinaldo⁶ quando em uma roda de conversa falei sobre o que ocorreria com elas (as crianças) após as férias de fim de ano: a passagem da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Reinaldo, surpreso exclamou: “Nós não é maior, nós só tem cinco anos”! E seguiu com indagações: “Nós vai pra outra escola, pra nós ficar na mesma, pra todo mundo ficar na nossa sala é, na mesma turma”?

Introduzo, assim, o capítulo que trata do tema desse trabalho para, de imediato, demarcar que embora se possa pensar o transitar como processo natural que ocorre ao longo da vida das pessoas, ao evidenciar as transições vividas entre as etapas educativas, a fala de Reinaldo e de outras crianças confirmam o que a literatura aponta: que essa é uma transição que necessita ser planejada, mediada, pois elas podem ser generativas ou degenerativas: “podem constituir uma ocasião de crescimento e aprendizagem ou uma ocasião de paragem, regressão, insucesso. É no modo de vivê-las que precisamos construir a pedagogia das transições.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016, p.36). Até aquele momento, de participação e colaboração nessa investigação, àquele grupo de crianças não havia sido oportunizadas ações sistemáticas que as inserissem no movimento de transição que lhes aguardava.

2.1 Dialogar com conceitos: a importância do estudo das transições

Compreender o conceito de transição contribui com o entendimento da especificidade das transições educativas. Abellán (2019) apresenta em seu texto uma rica revisão conceitual, e, a partir dela, conclui não existir consenso em torno do conceito de transição, a não ser no que tange ao fato de ser fenômeno multifacetado, influenciado por múltiplos fatores e que acontece em vários momentos de nossas vidas, seja no âmbito social, seja no educacional, particularmente.

Replico, no Quadro 1, a síntese que a autora exhibe, para dialogar com aspectos das conceituações destacadas em **negrito**.

⁶ Seguindo os princípios éticos da pesquisa, os nomes das crianças que aparecem no texto são nomes fictícios e foram escolhidos por cada criança colaboradora – esse movimento de escolha será explicitado no capítulo 4.

Quadro 1: Definições sobre el significado de transición contemplado desde un punto de vista socioeducativo⁷

AUTORÍA Y AÑO	DEFINICIÓN
Gimeno (1996)	“El paso por la vida es el paso por un pasaje cambiante, más o menos rico, monótono y sorprendente; es un viaje que en parte lo escogemos y en parte surge y a veces se nos impone...” (p. 78). Por consiguiente, el término transición se asocia al cambio, supone una alteración en la manera de ser o de estar y en la forma de hacer una cosa.
Corominas e Isus (1998)	“ Las situaciones de transición actúan como puentes de interconexión entre una situación previa y una situación posterior entre las que opera la adaptación al cambio ” (p. 156). Como puede comprobarse, la autoría de este trabajo contempla el estado o período en que dividimos la vida de una persona.
Rogoff (2003)	Los procesos de transición se consideran experiencias individuales y sociales , construidas activamente a medida que los individuos participan en procesos sociales y culturales que, por su propia naturaleza, son eventos comunitarios.
Dockett y Perry (2007)	La transición es vista como un conjunto de procesos a medida que los individuos pasan de un contexto a otro o cambian su rol en las comunidades educativas.
Fabian y Dunlop (2007)	El concepto de transición educativa hace referencia al cambio que efectúa el alumnado desde una fase de la educación a otra, en la que se enfrentan a desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el propio aprendizaje, de modo que el proceso se caracteriza por su intensidad y el aumento progresivo de demandas. En definitiva, las transiciones en el ámbito escolar aluden a un proceso de cambio que experimenta el alumnado (y sus familias) cuando se mueve de un escenario a otro, como puede ser de la casa a preescolar. La transición incluye la extensión de tiempo que toma hacer dicho cambio, desde el inicio del proceso hasta que el alumnado está totalmente integrado en su nuevo ambiente.
Pera lta (2007)	Las transiciones en educación implican procesos de cambio de una estancia inicial a otra por alcanzar; están reguladas culturalmente y transcurren en el tiempo. Una transición escolar es vista como el paso de una institución inicial a otra posterior.
Vogler, Grivello y Woodhead (2008)	Las transiciones son eventos claves o procesos que ocurren en momentos determinados y específicos, y están ligados a cambios en la persona (su apariencia, actividades, estatus, roles y responsabilidades). En consecuencia, las

⁷ Optei por preservar o título original do quadro em língua espanhola. Em português pode ser traduzido como “Definições do significado de transição contempladas do ponto de vista socioeducativo”.

	transiciones involucran ajustes psicosociales y culturales, de modo que la manera como son vividas depende de la vulnerabilidad o capacidad de resiliencia que tiene el alumnado.
Unicef (2012)	El proceso de tránsito engloba a estudiantes que se trasladan y se adaptan a nuevos entornos de aprendizaje, familias que aprenden a trabajar dentro de un entorno sociocultural y centros educativos que admiten a nuevos estudiantes en su sistema escolar.
Fernández y Santos- Bocero (2014)	“Con el término <i>transiciones</i> nos referimos a los cambios y transformaciones que los seres humanos abordamos a lo largo de la vida en momentos singulares, más o menos definidos, propiciados por causas o circunstancias extrínsecas o intrínsecas al individuo, y que conllevan la necesidad de readaptación a nuevos horizontes, contextos, estados sociales, culturales o personales ” (p. 9).
Sebastián (2015)	Las transiciones son definidas como momentos críticos de cambio que vive el alumnado al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo y su aprendizaje para la vida.

Fonte: ABELLÁN, 2019, p.227-228 (**Negritos meus**).

Os autores arrolados por Abellán (2019) apresentam a transição como mudança entre contextos, entre situações, que altera a própria maneira de ser e de estar nesses espaços, de realizar ações; enquanto movimento que é vivido individual e socialmente, e exige (re)adaptação à própria mudança: aos sujeitos, aos contextos, às culturas. Quando se especifica o contexto educativo, assinala ser uma mudança validada social e culturalmente, portanto, certa de que vai ocorrer. A transição é vivida pelos vários sujeitos do processo: estudantes, famílias e espaços educativos; se trata de uma mudança que implica na alteração das funções dos sujeitos que transitam diante da troca entre um contexto e outro. Uma mudança que traz consigo desafios em vários aspectos e estes desafios crescem progressivamente, logo, implica em acomodações psicossociais e culturais, tendo em vista as diferenças entre as culturas de cada contexto, e tudo isso para que se atinja o desenvolvimento e a aprendizagem daqueles que transitam.

Portanto, fica demarcada a importância de investigar as transições entre etapas educativas, ao considerar o que autores acentuam em relação à maneira como as transições são experienciadas: podem ser apoiadoras de crescimento e desenvolvimento ou deixar marcas que barrem aprendizagens significativas. Para além do quadro apresentado, Abellán (2019) cita ainda autores que se debruçaram sobre as transições educativas em suas investigações e concluíram que as transições vividas nos primeiros anos da infância se

caracterizam como um dos grandes desafios para as crianças: a experiência de viver descontinuidades acarretam em problemas sócio emocionais, bem como o desempenho nas salas de aula; sendo igualmente verdade que ao viver o processo de maneira positiva, como movimento que possibilita oportunidades, colabora com o sentimento de pertença, confere estabilidade e conseqüentemente contribui no processo de ensino-aprendizagem.

O conjunto de textos presentes no livro organizado pelas autoras Aline-Wendy Dunlop e Hilary Fabian (2007), tem como foco o tema da transição e destaca que as crianças iniciam cada vez mais cedo em creches e ambientes educativos, daí a importância de se prestar atenção às experiências que elas vivem, havendo o reconhecimento de que as mudanças vivenciadas de um contexto para outro (desde a família) constitui estágios importantes em suas vidas, sendo necessário que os efeitos nas crianças, nas famílias, nas escolas e em outros ambientes sejam investigados. Ao longo dos capítulos é abordada a maneira como as crianças vivem as transições, a partir de suas vozes, focaliza o papel e a participação dos profissionais e das famílias como apoiadores desse processo, e acentua a escassez de políticas governamentais em muitos países para lidar com as questões de transição e continuidade.

Alguns aspectos salientados no decorrer dos capítulos do livro citado, como a necessidade de compreender que as crianças transitam entre culturas diferentes, e, portanto, aprender a cultura escolar precisa ser parte do currículo. Para lidarem de maneira bem-sucedida “com as demandas da escola, as crianças precisam adquirir uma variedade de idiomas escolares e conhecimentos sociais específicos. Mudar de criança para aluno significa dominar os meandros da sala de aula” (FABIAN, 2007, p.8). Esses e outros temas retornarão à medida que os assuntos emergidos da investigação de campo forem expostos.

2.2 A perspectiva teórica desta investigação.

Convoco os pressupostos da Pedagogia-em-participação (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO 2011, 2016) como sustentação teórica para a compreensão da pedagogia das transições. Alguns pontos de vistas elencados pelos autores citados anteriormente, são salientados pelos autores dessa pedagogia, como por exemplo, o acúmulo do “capital educativo” que cada criança constrói a partir de todo desafio que vivencia a cada nova transição, podendo derivar disso mais um elemento importante para se apoiar esses processos desde cedo, considerando serem vividos e participados por crianças, famílias e profissionais da educação. Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) destacam como a constituição desse repertório pode contribuir com a construção ou não da capacidade de

resiliência por parte das crianças, capacidade esta que apareceu na conceituação de Vogler, Grivello y Woodhead (2008 Apud ABELLÀN, 2019, p.228): “la manera como son vividas depende de la vulnerabilidad o capacidad de resiliencia que tiene el alumnado”. Em vista disso, é possível a partir de ações pensadas e compartilhadas, possibilitar a cada nova mudança entre contextos, quando se insere a participação de novos personagens no vivenciar do cotidiano, às crianças construir aos poucos aparatos emocionais e experienciais para vivê-las, e desenvolverem o pertencimento aos novos contextos.

Ao apresentar como a educação da infância e a educação primária foram constituídas historicamente, para problematizar a complexidade da transição educativa entre elas, Formosinho (2016) elucida como a educação primária carrega intrinsecamente a dimensão das transições educativas, pois nasceu como ciclo único passando para ciclo inicial, e depois de ciclo inicial para intermediário da educação básica. Ou seja, como as demandas por cuidado e segurança fizeram surgir instituições de atendimento que depois passaram a ter caráter também educativo, a educação primária deixou de ser o primeiro ciclo onde as primeiras vivências acontecem, e, portanto, perdeu a iniciação às aprendizagens sociais básicas.

Entretanto, “as transformações vividas por esse ciclo, não foram/são acompanhadas da consequente evolução da cultura pedagógica e da cultura escolar” (*Idem*, p. 82). O autor apresenta como características comuns dos dois ciclos: a idade das crianças como critério que os define; as/os profissionais que neles atuam são docentes de crianças e não de disciplinas específicas, sendo as/os responsáveis pelas turmas. Contudo, apesar das características comuns, a diferença na construção histórica de cada um dos níveis iniciais resulta em diferenças na cultura organizacional e profissional.

Esta transformação do anterior primeiro ciclo num ciclo intermédio, obriga a educação primária a colocar no centro das suas preocupações a problemática das transições, quer a transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico, quer a transição deste ciclo para os restantes ciclos do ensino básico. Com a perda do carácter terminal, e posteriormente do carácter de iniciação, *emerge a necessidade de promover a continuidade educativa* com o nível educativo a montante e com o nível educativo a jusante. Daí que *as transições devam ser atualmente questões curriculares, pedagógicas e organizacionais centrais* da educação primária. (FORMOSINHO, 2016, p. 96, *Itálico meu*).

A promoção da continuidade educativa é defesa sustentada na compreensão de haver “um contínuo experiencial na construção e progressão do conhecimento - a aprendizagem é um contínuo experiencial e reflexivo” (*Idem*, 2016, p.101).

Deste modo, sendo a transição um processo influenciado por tantos sujeitos, ambientes e fatores, logo, complexo, surge a seguinte questão: a quem compete a promoção de uma transição que gera continuidades e processos geradores de crescimento?

De acordo com Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016), os estudos atuais se distanciam de uma abordagem que responsabiliza a criança pelo sucesso da transição vivida por ela, como se tudo dependesse de suas características individuais. As autoras argumentam: “esse entendimento que coloca a responsabilidade da transição sucedida na ‘criança pronta’, coloca também o ônus do sucesso da transição nos ombros da criança solitária, independente dos contextos, dos processos e dos outros atores educativos” (p.56). E invalidam tais premissas baseadas em dados empíricos de investigações atuais que demonstram “a qualidade das transições depende do contexto e dos processos de acolhimento” (p.56).

E é essa a base sobre a qual a presente pesquisa compreende as transições entre etapas educativas: contextualmente, com a mútua influência entre os espaços e por isso a necessidade de diálogo contínuo entre os mesmos. Os autores da Pedagogia-em-Participação destacam que uma transição bem-sucedida depende da “prontidão” de todos os sujeitos e contextos envolvidos nessa transição, da participação da família em toda a trajetória da criança e não somente no momento da transição e da colaboração de todos os profissionais envolvidos nesse processo. Em vista disso, apoiar qualitativamente os processos de transição contribui para fortalecer as crianças para os inúmeros desafios que vivencia ao longo da vida. Dessa forma:

[...] retira-se a condição de “estar preparada” dos ombros da criança e distribui-se esta condição pelos ombros de todos os participantes nos processos que se sabem ser interativos e comunicativos. Coloca-se o desafio de ser colaborativo aos atores que desenvolvem os processos de apoio às crianças que vivem os processos de transição. Coloca-se a estes o desafio de estar preparados, ou de se prepararem, enquanto atores emprenhados, ativos, reflexivos, que entendem o papel instigador e provocador das transições e que sabem quão limitativas se podem tornar se não forem vividas de forma respeitadora, humanizante, provocadora, apoiada. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2016, p.60)

Essa concepção também lastreada na abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996) contribuiu para as investigações sobre as transições serem realizadas sob outras bases epistemológicas. O autor fornece a compreensão das transições enquanto *transições ecológicas*: “mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem durante toda a vida” (p. 7), com destaque para a interatividade sistêmica entre os contextos nos quais as transições são vividas e para o compartilhamento de influências entre as pessoas e os ambientes onde as vivências

acontecem. Pensar as transições ecologicamente significa compreender a transição como vivida não só pela pessoa que muda de ambiente, mas também por aqueles que com ela convivem nos ambientes, seja do qual sai e seja para o qual se desloca, enquanto contextos de múltiplas e mútuas influências. O próprio autor cita como exemplo dessa transição, a entrada na pré-escola ou na escola, objeto de estudo dessa tese.

A importância desenvolvimental das transições ecológicas deriva-se do fato de elas quase invariavelmente envolverem uma mudança de papel, isto é, das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade. Os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente. O princípio não se aplica somente à pessoa em desenvolvimento, mas também a outras pessoas em seu mundo (BRONFENBRENNER, 1996, p.7).

De acordo com o autor, para compreender o desenvolvimento humano é preciso estudá-lo a partir das interações entre quatro núcleos: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (PPCT). “Assim se compreende a equação de Bronfenbrenner: compreender as transições ecológicas das crianças exige situar as *pessoas* e os *processos* nos *contextos* e as suas interações que decorrem no *tempo*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2016, p.58, *Itálico meu*).

É no núcleo “Contexto”, onde há a classificação dos ambientes ecológicos nos quais, “a existência e a natureza das interconexões sociais” os fazem ser contextos de desenvolvimento. Portanto, o ambiente cujo contexto tem potencial para o desenvolvimento humano é um ambiente contextual que se interconecta com outros ambientes, que influenciam e são influenciados pela pessoa em desenvolvimento⁸. O autor classifica os ambientes ecológicos em quatro níveis: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Sendo assim concebidos: Micro – se refere às relações vividas no ambiente contextual imediato da pessoa em desenvolvimento; Meso – se refere à interconexão entre ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa, “é, portanto um sistema de microssistemas” (p.21); Exo – se refere ao ambiente do qual a pessoa pode até não participar diretamente, mas, o que nele acontece, impacta os níveis micro e meso, e estes podem também afetá-lo; Macro – refere-se às congruências, características comuns entre os sistemas “de ordem inferior” que podem ser considerados elementos da cultura ou subcultura local, que compõem a sociedade, valores, ideologias que interferem nos sistemas.

⁸ No trabalho de Bronfenbrenner (1996), desenvolvimento é concebido como “uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente” (p.5).

Transpondo essa lógica conceitual à investigação em foco, tem-se a seguinte condição: foi possível adentrar ao contexto das crianças em nível do microsistema – turma da EMEI, em busca de conhecê-las. Na interlocução pesquisadora-crianças, constituiu-se outro microsistema que, em interconexão com o microsistema “turma da EMEI”, definiu-se um mesossistema, em que foi possível depreender o que as crianças sabiam e sentiam sobre a relação do ambiente atual da EMEI com o outro – 1º ano da EMEF. Inevitavelmente, foi preciso considerar como as políticas em níveis municipal e nacional, ou seja, nos planos exo e macrossistêmico, respectivamente, compreendem e afetam esses contextos particulares constituídos na EMEI.

Portanto, o estudo se desenvolveu no interior de relações e fatores interconectados complexamente. Embora a compreensão das transições ecológicas seja o lastro teórico ora defendido, o campo empírico revelou espaços/ambientes que não se conectavam, não mantinham relacionamento: estivessem geograficamente situados no mesmo contexto, a exemplo do CEU, ou no que chamamos de unidades “Independentes”.

Apesar de estar apontada a necessidade do estudo das transições educativas considerar todos os participantes dela, esta pesquisa priorizou as vozes das crianças, pelos motivos explicitados na Introdução: a pesquisa passou a integrar um projeto maior, no qual ocorreria o cruzamento com as outras vozes – familiares, professoras e gestores. Embora tenha estado nos contextos com as crianças e suas respectivas professoras, e tenha também participado das entrevistas com estas (alguns excertos estão registrados no capítulo 6), o que contribui no cruzamento das informações e observações, são as narrativas das crianças aquelas em destaque.

2.3 Por que estudar as transições a partir das vozes das crianças?

O direito à participação, à livre expressão e à liberdade de pensamento são princípios assegurados às crianças nos artigos 11, 12 e 13 da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), que ao lado dos princípios instituídos na Constituição Federal de 1988, inspiraram a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). O relatório de 30 anos da CDC (UNICEF, 2019), além de fazer uma retrospectiva de seus impactos ao longo dos anos, também avalia avanços ainda necessários para que a efetivação do direito à participação se concretize nos espaços formais e informais de tomada de decisão, de forma a garantir que a voz das crianças se faça presente seja na avaliação das políticas públicas, seja sobre os

programas a elas dirigidos no campo da Educação, da Saúde, do Esporte e do Lazer, das relações comunitárias.

Documentos oficiais (Leis, Diretrizes Curriculares em nível nacional e local) também asseguram a importância das práticas pedagógicas garantir e promover oportunidades para que bebês e crianças sejam ouvidos, contudo a concretização desse direito permanece sendo desafio a ser encarado nos contextos educativos. A crença nos direitos e na competência das crianças “para compreender, refletir, dar respostas válidas e participar na vida social” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p.18) é fundamental para serem consideradas como colaboradoras e protagonistas nas pesquisas. É fundamental que as investigações tragam não somente contribuições para o conhecimento científico do campo, a exemplo do aperfeiçoamento de estratégias de escuta (CRUZ, 2008), mas beneficiem os contextos nos quais as crianças estão presentes e, portanto, seus interesses. Martins e Cruz (2017) chamam atenção para o fato da escuta ser o primeiro passo na efetivação dos direitos das crianças, pois “essa escuta só é plenamente justificada e assume realmente valor se for revertida em práticas pedagógicas e políticas que levem essas vozes em consideração” (p.39).

Parte do levantamento teórico realizado revelou questionamentos acerca das lacunas existentes no campo de estudos da infância e das narrativas infantis enquanto metodologia de pesquisa. Conforme afirma Quinteiro (2009), a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil foi ampliado, adquirindo estatuto teórico-metodológico. E ainda assim, não foi possível se conhecer significativamente as culturas infantis, pelo fato de suas vozes pouco serem ouvidas e pouco se perguntar às crianças.

É ponto comum entre autores a emergência de pesquisas que discutem a criança e a infância a partir de suas vozes, tendo em vista a herança de silenciamento. Elas aparecem nas investigações, porém como objeto de estudo sobre quem os olhares adultos são lançados, sendo novo, portanto, assumirem o lugar de colaboradoras das mesmas (CAMPOS, 2008). Constatada a emergência, é também identificado que a voz da criança em pesquisas tem sido tema crescente na literatura nacional e internacional, a exemplo de coletâneas como organizadas por Oliveira-Formosinho (2008), Cruz (2008), Dunlop e Fabian (2007), pesquisas como as de Jadue Roa *et al* (2018), pesquisas sob a perspectiva da abordagem (auto)biográfica (PASSEGGI *et al*, 2014; PASSEGGI, FURLANETTO, PALMA, 2016), iniciativas como apresentadas por Friedmann (2020), da mesma forma que o levantamento de teses e dissertações interessadas na escuta das crianças, tem revelado.

Oliveira-Formosinho (2007) pondera, no tocante à consideração das vozes das crianças, as pesquisas contemporâneas são alimentadas por estudos de autores que necessitam

ser revisitados e considerados como: John Dewey, Maria Montessori, Lev S. Vygotsky, Jerome Bruner, Paulo Freire, autores que servem de base para a teorização da Pedagogia-em-Participação. Como lembra Kishimoto (2013), remetendo-se a Oliveira-Formosinho (2007) e Bruner (1997), escutar a criança abre caminhos para que os processos de aprendizagem sejam compreendidos, bem como narrar possibilita que a criança organize suas experiências e amplie sua compreensão de mundo.

Para Bruner (1997a), as narrativas são atos de significação, expressão do pensamento: narrar para significar e compreender. Quando as crianças narram suas experiências, estas são experiências influenciadas pela cultura dos contextos onde elas são vividas e elas vão dando significado a estas quando as narra - o que expressam entra em contato com essas culturas e seus contextos. A proposição do autor é por uma Psicologia Cultural, tem como característica ser uma psicologia popular, “nós aprendemos da nossa cultura, ainda muito cedo, a respeito da psicologia popular, à medida que também aprendemos a utilizar a própria linguagem que adquirimos e a conduzir as transações interpessoais necessárias à vida comunal” (1997a, p.40). Assim sendo, os significados são compartilhados na vivência da cultura, e ela própria é recriada quando interpretada e renegociada pelos que dela partilham: “É a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneiras que sejam comunicáveis” (2001, p.16).

Coerente com o exposto como base teórica dessa investigação, os pressupostos de Bruner (1997a, 1997b, 2001) contribuem para a compreensão das narrativas expressas pelas crianças, aqui compreendidas como atores sociais (individuais e coletivos), agentes ativos, sujeitos de direito, que vivem e tecem a história, capazes de exercer sua autonomia e de dizer, de maneiras próprias, sobre si mesmas, e de interferir na vida daqueles com os quais se relaciona; reproduzem a cultura adulta, mas também a reinterpretam e transformam de acordo com seus repertórios. A crença no protagonismo das crianças, autoras de suas próprias vidas, capazes de participar de assuntos que as impactam, conduz a opção dessa investigação pela escuta das crianças, enquanto estratégia de pesquisa, acerca do movimento de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A palavra protagonismo deriva do grego *protagonistes*, onde *prótos* = principal, primeiro e *agonistês* = lutador, competidor, e significa o processo de protagonizar, de ser protagonista, personagem principal. A defesa pelo protagonismo infantil, não invalida a importância dos adultos nas relações com as crianças. Trata-se da importância de se abrir cada vez mais espaços para as vozes das crianças serem conhecidas e consideradas naquilo que as afeta diretamente, impondo aos adultos também rever suas posições.

Assim como as defesas pela participação e protagonismo das crianças, implica também considerar a existência de diversidades de infâncias, pois são vivenciadas de formas diversas a partir dos diferentes contextos (RIZZINI *et al*, 2009; FERREIRA, 2010), segundo Friedmann,

O conceito de infância está sempre em construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil. Uma pergunta recorrente é qual seria o período – faixa etária – considerado “infância”. A definição desse período varia conforme o contexto, local geográfico, cultura e tempo histórico, de acordo com o grupo sociocultural no qual as crianças estão inseridas: se lhes é permitido brincar livremente; se brincam e têm autonomia nos primeiros anos de vida; *se bruscamente ao entrar no Ensino Fundamental o tempo livre de viver a infância é interrompido por pressões, múltiplas tarefas ou outras atividades*. Ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce. (2020, p.3, *Itálico meu*)

Portanto, com plena compreensão do imperativo da escuta das crianças, e da existência da diversidade das infâncias, interessada na temática da transição da EI para o EF, me lancei à busca de pesquisas com parecido ou igual interesse. Neste texto não trarei levantamentos exaustivos sobre pesquisas que escutaram crianças, pois outras pesquisadoras os realizaram antes de mim e contribuíram com o meu mergulho no estudo. Destaco quatro teses defendidas recentemente, consideradas como “guarda-chuvas”⁹ – a título de informação, duas teses recentes apresentam significativo quadro de levantamento de trabalhos que em suas metodologias a voz das crianças foram consideradas, assim interessados em aprofundar informações sobre o tema poderão também buscá-las. Outras duas abordam especificamente o tema da transição e apontam para a escuta das crianças como estratégia de pesquisa (serão discutidas no próximo ponto).

Bezerra (2020), na tese intitulada “A qualidade da Educação Infantil na concepção de suas crianças: investigando possibilidades de escuta”, investigou metodologias de escuta das crianças tendo como objetivo experimentar aquelas que poderiam ser utilizadas pelas educadoras para saber a opinião das crianças sobre seus contextos. O levantamento apresentado foi realizado no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e priorizou os estudos em instituições de educação infantil sobre questões educacionais com crianças de 4 a 6 anos (perfil semelhante a seu público de pesquisa) no intervalo entre os anos

⁹Guarda-chuvas porque a partir dos levantamentos nelas apresentados, elegi os trabalhos que seriam consultados e aprofundados. Compreendi serem pesquisas que fizeram, antes de mim, levantamentos significativos, sendo válido apontá-las neste texto, em lugar de refazer o já feito e, ainda, pela preocupação que me acompanhou no processo de escrita de não ter um texto de tese tão extenso.

de 2000 e 2016, identificando 64 dissertações e 23 teses. O capítulo dois de sua tese é dedicado à apresentação e discussão do foco de cada pesquisa, das metodologias e estratégias de escuta adotadas, o que possibilita visualizar a variedade de procedimentos utilizados nas investigações.

Entre as “lições aprendidas sobre as questões metodológicas”, Bezerra (2020) cataloga: grande presença de entrevistas mediadas ou não por algum elemento para estimular o diálogo. Às vezes denominadas de maneira diferente, como: conversações, entrevistas-lúdicas, conversas informais – com momentos individuais, e/ou grupais. As situações de entrevista também foram utilizadas como suporte para utilização de outros procedimentos, como: conversas sobre fotografias, vídeos, produção de desenhos. Os trabalhos citam, ainda, a utilização de brincadeiras e situações lúdicas observadas e gravadas para produção de dados; o uso de fotografias e do ato de fotografar, pelas crianças, seguido de diálogo; desenhos seguidos ou não de diálogo. Explicita o uso da adaptação do teste psicológico “História para completar” de Madeleine Thomas, como em Cruz (1987), e do poema dos desejos desenvolvido por Henri Sannoff e adaptado pelo grupo do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Após apresentar a riqueza desse levantamento, a autora diz que para sua própria investigação “primou pela simplicidade, em termos de recursos materiais e organizacionais, e pelo potencial expressivo”, sendo sua preocupação a de “facilitar a incorporação de procedimentos como esses pelas educadoras e educadores no cotidiano da educação infantil” (p.112). Reconhece ser frequente que a escola seja lócus de pesquisas com crianças, porém pondera nem sempre o tema da educação e das relações educativas estabelecidas nesse contexto serem foco das abordagens nas investigações. Assim, posso considerar que minha pesquisa contribui nessa direção.

A tese de Ribeiro (2021), “A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta”, no subtópico do capítulo 1, apresenta contributos de pesquisas e estudos nacionais, a partir de levantamento realizado, tendo como intervalo os anos de 2013 e 2020, com descritores sobre escuta e participação, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), listando cinco trabalhos, bem como no banco de dados BDTD, listando seis trabalhos. Ao identificar o número de trabalhos a própria autora demonstra a consciência de que os dados expostos “são, em parte, representativos da produção acadêmica nacional, mas não exaustivo em relação à quantidade de pesquisas e

estudos existentes” (p.64). Nos anexos A e B (p. 313, 314) é possível ver a relação dos trabalhos acessados por Ribeiro (2021). Sua investigação teve o intuito de construir bases para uma Pedagogia da (e que) escuta, e não o aprofundamento em metodologias e estratégias de escuta em pesquisas, o foco no texto da autora é apresentar o objetivo e como se dava a participação das crianças nos contextos das pesquisas acessadas.

Com a leitura das duas teses supracitadas, bem como das apresentadas a seguir, pude identificar estratégias utilizadas por mim, e considerações alcançadas também a partir do meu contexto de pesquisa. Farei referência a esse respeito em capítulos posteriores. Conforme afirmei antes, acessar esses trabalhos nos dão a medida do quanto as vozes das crianças têm sido consideradas nos movimentos investigativos, entretanto, segue enquanto maior desafio o que igualmente já foi assinalado: que o dito, ouvido e registrado se volte como práticas e políticas de melhoria das próprias realidades de nossas crianças.

2.4 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em pesquisas

As duas pesquisas “guarda-chuvas” consideradas para esta discussão, conforme anunciei, foram as recentes teses de Gonçalves (2020) e Merli (2021), que trazem rico levantamento de teses, dissertações e artigos que abordam a temática da transição entre as etapas educativas.

Gonçalves (2020) anuncia ter feito pesquisa bibliográfica na BDTD, em busca de trabalhos publicados entre 2010 e 2015. Utilizou como descritores: “Pesquisa com crianças na escola” e “Educação Infantil”. A leitura de títulos e resumos de 85 trabalhos permitiu selecionar os que focalizavam produções que incluíram crianças como participantes – total de quinze. Posteriormente realizou uma segunda revisão bibliográfica, buscando produções científicas relativas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir de busca sistemática na BDTD, com os descritores “Ensino Fundamental de 9 anos” e “Ensino Fundamental de nove anos”. Selecionou um conjunto de 118 trabalhos, sendo que 23 trabalhos: entre artigos, teses e dissertações, faziam referência ao tema pesquisado, porém excluiu aqueles que abordavam os seguintes temas: Alfabetização/Prática Pedagógica; Implementação/Currículo; Aprendizagem; Políticas Públicas e Educacionais; Avaliação; Formação Continuada; Matemática; Relação professor-escola-família.

Merli (2021) também realizou sua busca na BDTD, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Scielo (Scientific Electronic Library Online),

com intervalo temporal de 2014 a 2020. Utilizou os descritores: “transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, “transição”, “formação docente integrada” e “currículo integrador da infância”. A pesquisadora encontrou 41 trabalhos: três teses de doutorado, 32 dissertações de mestrado e seis artigos (entre estes, três foram realizados em Portugal, sendo que, um foi publicado em uma revista brasileira).

A partir dos levantamentos apresentados nesses trabalhos, selecionei 34 pesquisas que enfatizavam em seus títulos: a transição ou passagem da EI para o EF; faziam referência às vozes das crianças, às narrativas infantis; a presença da discussão acerca do ensino fundamental de nove anos e as representações de escola para as crianças. Após analisar os resumos de cada trabalho, caminhar pelo texto, e mergulhar na parte metodológica para compreender melhor qual foi o caminho da pesquisa, selecionei 17 trabalhos que disseram ter ouvido às crianças em seu campo. Dentre os 17 trabalhos, selecionei as teses, um total de sete, para aprofundar a leitura e as reflexões.

Nesse momento, darei destaque somente às duas citadas, com intuito de evitar repetições dessas outras uma vez que foram apresentadas/discutidas nas teses guarda-chuvas. Fiz a opção por apresentar as sete selecionadas em um quadro ([Apêndice A](#)) e em dialogar com as mesmas à medida que apresentar o próximo ponto que relaciona o tema da transição à abordagem dos textos legais, bem como meus caminhos metodológicos e as narrativas das crianças colaboradoras de minha pesquisa, toda vez que os (des)encontros e contrapontos forem identificados.

O trabalho de Gonçalves (2020) “Entre Cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental”, tomou como base teórico-metodológica os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a partir da qual operou com o conceito de vivência: “como nos explica Vygotsky (2010, p. 686), ‘a vivência da criança é de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento’ ” (GONÇALVES, 2020, p. 88).

Sua investigação teve como objetivo central investigar como a criança responde afetivamente à situação da travessia da EI para o EF. Para tanto foram realizadas observações participativas, produção de correspondência por meio de cartas trocadas entre as turmas da EI e do EF, construção de maquete representando a escola atual e a do futuro (quando na turma de EI, e após a passagem, já no EF) e fóruns mensais de discussão entre as crianças com a participação de sua professora. A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas de Educação Infantil (2017.2) e uma escola de Ensino Fundamental (2018.1).

A partir do que as crianças contaram, Gonçalves concluiu que gostavam da EI, o que não impedia a presença do desejo em ir para a escola nova. Esta escola nova, foi marcada enquanto aquela onde teriam que estudar, fazer lição, aprender a ler e escrever. Quando descreveram os espaços da EI e do EF, em ambos foram citados: “o parque, a casinha, o pátio, as salas de aula e o refeitório; mas é interessante notar que enfatizam mais as áreas externas, e o parque é o espaço que recebe mais menções” (p.144).

Assim como mostrarei acerca das narrativas das crianças colaboradoras da minha pesquisa, Gonçalves também aborda o quanto as crianças vivem uma ambiguidade de sentimentos: algumas demonstravam o desejo de estar na nova escola, outras mencionaram sentimentos de medo e de tristeza. “Elas expressaram tanto sentimentos positivos quanto negativos em relação à saída da EI e ao ingresso no 1º ano do EF” (p.150).

Suas considerações caminham no sentido: de acentuar a recorrência de discrepâncias entre os cotidianos dos dois segmentos; do desafio de que exista a integração entre aprender e brincar; de que a entrada no primeiro ano precisa ser bem planejada e considere as características e pluralidades da faixa etária; de que as pesquisas para além de ressaltarem a importância dos estudos sobre a transição apresentem propostas e ações; faz menção à necessidade de adaptação dos espaços físicos; evidencia a importância de que variados procedimentos sejam utilizados para que as crianças tenham variadas possibilidades de expressão e de vivências, tendo como tese central de seu estudo:

Nem tudo o que acontece na escola pode ser considerado vivência, mas situações distintas de escuta das crianças em contextos distintos podem promover transformações de experiências em vivências contribuindo para constituição e desenvolvimento do sujeito. Isso dependerá de como o adulto organizará situações para que as crianças possam fazer tais considerações, senão elas ficam limitadas e restritas, sem a possibilidade de ampliação do que elas narram, do que elas pensam e de transformar experiências em vivências. (GONÇALVES, 2020, p.161)

A autora ainda aponta para a necessidade de se investir em cursos de formação inicial e continuada para que os profissionais envolvidos no cotidiano das crianças possam desenvolver “ações integradoras na produção de novas possibilidades de interação e expressão das crianças” (p.32). Pontuação que me reporta ao trabalho de Merli (2021), que teve o intuito de contribuir nessa direção.

Com a pesquisa “A transição da educação infantil para o ensino fundamental: reflexões em encontros formativos integrados”, Merli (2021) teve como objetivo geral

“investigar os processos de transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em encontros formativos integrados entre profissionais de ambas, na defesa de que são essenciais para a problematização das peculiaridades do trabalho pedagógico em cada uma das etapas e no que as envolvem, unem, articulam, na construção de menores rupturas e maiores continuidades na educação das infâncias” (p.23). Sendo ela profissional que já atuou em vários segmentos e contextos, conhecedora e estudiosa da realidade da educação na rede municipal paulistana, sua pesquisa contribui com uma lacuna denunciada em seu texto: apesar dos documentos curriculares existentes, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), “não propõe políticas de formação e de articulação entre profissionais da EI e do EF, de forma a contribuir com a construção de processos de transição que respeitem as infâncias, suas especificidades e os direitos das professoras/es de dialogarem sobre elas para construir sua ação pedagógica” (p.128).

Assim sendo, a partir de princípios da pesquisa-ação, Merli (2021) volta-se à formação de professores e a pensa como instrumento para essa articulação entre as etapas. Seus contextos de investigação foram um curso optativo e um grupo de estudos. Colaborou na elaboração da proposta de encontros formativos do curso optativo promovido por uma Diretoria Regional de Educação (DRE/SP), no qual gera e produz os dados por meio da observação, com registro em caderno de campo, de registros escritos e fotográficos dos encontros formativos. Bem como, cria e coordena o Grupo de Estudos Transições, integrando profissionais de diversas diretorias regionais que se propuseram a participar, no qual as colaboradoras eram constantemente provocadas a fazerem registros que contemplassem as reflexões individuais e também as coletivas, a partir de diferentes linguagens expressivas. Desta forma, a pesquisadora faz as seguintes considerações:

Assim, os processos vividos nos contextos investigados permitiram que fosse colocado em prática aquilo que defendemos como essencial ao momento de transição das crianças da EI para o EF: a formação integrada de profissionais das duas etapas. Ressalta-se, portanto, uma das ideias defendidas ao longo dessa pesquisa, a de que as transições vividas por profissionais podem, ao mesmo tempo, fazer com que proponham momentos formativos integrados (como aconteceu no meu caso); e também potencializá-los, pois esses momentos de integração entre profissionais das duas etapas permitem o diálogo sobre as especificidades de atuação em cada uma, bem como sobre os pontos de articulação entre elas, além de permitir que se amplie a visão acerca do trabalho na EI/no EF e o respeito por elementos que compõem a prática docente e gestora em cada etapa. O Curso optativo e Grupo de estudos Transições se constituíram como espaços para essa integração, pautada no conhecimento e no respeito pelo trabalho em ambas as etapas e pela valorização e busca por práticas que respeitem as infâncias na EI e no EF. (MERLI, 2021, p.145-146)

Apesar de ter dado destaque à formação de profissionais, diferente do foco de minha pesquisa, não só o rico levantamento de pesquisa que apresenta colabora com meus estudos, mas também suas considerações acerca dos movimentos internos que culminam na elaboração de documentos importantes, e as considerações dos profissionais atuantes de diferentes contextos, com lugares de fala distintos, contribuem e ratificam o que também venho acentuando: a complexidade dessa temática, sendo um processo que sofre inúmeras influências e a necessidade de ser estudado a partir das diferentes vozes dos sujeitos que dele participam.

2.5 A transição em diálogo: os textos legais e acadêmicos.

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil reafirmou-se como dever do Estado, direito de todas as crianças, sendo dada às famílias a opção de escolhê-la. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), esse segmento é reconhecido como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). A referida lei sofreu várias alterações no tocante à organização da Educação Básica, dentre as quais destaco as seguintes: a Lei nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) alterou os artigos 6, 30, 32 e 87, com o objetivo de *tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade*; já a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87, dispondo sobre a *duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. A Lei nº 11.700/2008 (BRASIL, 2008) incluiu o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que *completar 4 (quatro) anos de idade*.

Os destaques chamam a atenção para a mudança nas idades de acesso tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental, mudança esta que mobilizou debates em relação às características específicas das crianças que frequentam cada etapa, bem como às especificidades das propostas pedagógicas nelas desenvolvidas.

Ao realizar minhas leituras sobre o tema da transição entre as etapas educativas, e o acesso às investigações já realizadas, logo foi possível identificar que no contexto brasileiro o

marco da ampliação do ensino fundamental para nove anos mobilizou a produção do conhecimento sobre o assunto tanto em termos legais quanto de trabalhos que partem em busca de compreender como essas definições passaram a impactar os contextos educativos e seus sujeitos.

Dentre as nove pesquisas a que me referi no ponto anterior (duas que chamo guarda-chuvas e mais sete selecionadas a partir destas) todas abordam os aspectos legais e citam os documentos e a legislação brasileira, e oito delas dedicam espaços no texto para apresentar todo o caminho percorrido a partir da ampliação¹⁰ legal do ensino fundamental citada e seus impactos em seus contextos investigativos, são elas: Neves, 2010; Nogueira, 2011; Rabinovich, 2012; Marcondes, 2012 e Mascioli, 2012 (ambas com bastante detalhamento); Fernandes, 2014; Gonçalves, 2020; Merli, 2021.

Tendo essa produção em vista, o diálogo empreendido não aborda os caminhos para/das reformulações legais, mas lança luz para alguns temas recorrentes na discussão em torno da transição que aparecem abordados nos documentos e tematizados nas pesquisas e textos acadêmicos. Para tanto, as elaborações de Foucault (1987, 1996) me inspiraram na percepção dos enunciados, das recorrências e relações.

Os documentos oficiais na esfera federal priorizados nesse diálogo são:

- Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. (BRASIL, 2004)
- Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. (BRASIL, 2007)
- Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. (BRASIL, 2009a)
- A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com seis anos de idade. (BRASIL, 2009b)
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Neste documento estão incluídas as Diretrizes das três etapas da educação básica, bem como para a base nacional comum.
- Texto sobre a transição contido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017).

¹⁰ Segundo o Projeto de Lei no. 144/2005, a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental é estabelecida, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos e com o prazo de implementação até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Parte das pesquisas citadas foram realizadas no caminho das implementações dessa política, o que justifica o relevo a uma análise da trajetória legal em seus textos.

2.5.1 O *continuum* da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: a abrangência da infância.

O documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004) relaciona aspectos que o Ministério da Educação, em parceria com as secretarias e a partir de consultas públicas, considera importantes serem validados na elaboração das propostas de trabalho pelos sistemas de ensino municipais e estaduais para o novo ensino fundamental:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. *Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto sócio afetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. [...] É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.* (BRASIL, 2004, p.20, 22, *Itálico meu*).

A validação de que os processos vividos pela criança de seis anos sigam em continuidade na passagem da educação infantil para o ensino fundamental e a estratégia de validar o novo espaço como corresponsável sócio emocional, implica a compreensão de que a infância não acabou na etapa anterior e segue não só para o novo 1º ano, mas pertence a todo o fundamental 1, é também a defesa discursiva nos dois enunciados seguintes. No documento do “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007), o Ministério da Educação, no papel de indutor de políticas, segue recorrente no discurso da necessidade de se considerar o perfil dos alunos de seis anos na nova organização do ensino fundamental, convocando os atores que participam desse processo, como professores e gestores:

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), buscando fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a *infância na educação básica*, elaborou este documento, cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, *sem perder de vista a abrangência da infância* de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino. (BRASIL, 2007, p. 6, *Itálico meu*).

O texto “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” presente na BNCC (BRASIL, 2017), inclui na dimensão do acolhimento e da adaptação também os docentes que atuam nessa transição:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja *equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças*, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário *estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes*, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de *continuidade de seu percurso educativo*. (BRASIL, 2017, p.51, *Itálico meu*)

As autoras Arelaro, Jacomi e Klein (2011), apresentam considerações baseadas em documentos e dados empíricos da pesquisa intitulada: “Avaliando políticas educacionais: um estudo sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo”, realizada por grupo de pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo entre os anos de 2006 e 2009. Desse movimento emerge o seguinte enunciado:

As crianças entrevistadas disseram *não ter conversado ou recebido explicações* de seus professores, da diretora ou da coordenadora pedagógica da escola *sobre a nova organização do ensino fundamental*. Embora com opiniões divididas entre a preferência pela escola de educação infantil e a escola de ensino fundamental, *a maioria das crianças disse ressentir-se da falta das brincadeiras e espaços que eram característicos da educação infantil*. (ARELARO *et al.* 2011, p.44, *Itálico meu*)

A utilização dos espaços de maneiras diferenciadas, sem as continuidades que os documentos orientadores da política sublinham, foi observada por Marcondes (2012) em sua tese “Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração”, para quem, em vez da continuidade nos avanços em relação ao campo da Educação Infantil, o que ocorreu com a ampliação do ensino fundamental foi um retrocesso, uma perda de conquistas para essa etapa. Ao acompanhar um grupo de crianças entre os anos de 2009 e 2010, em instituições da rede municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e estadual (Ensino Fundamental) em um município do interior do Estado de São Paulo, observou que na EI havia uma variedade de atividades realizadas, o que requeria uma diversificação na utilização dos espaços das instituições. Entretanto, mesmo

na presença de variação nas atividades, no EF não havia a diversificação na utilização dos espaços, e as crianças ficavam restritas às salas de aula:

Pode-se afirmar que existem espaços dentro das escolas que as crianças, no decorrer de todo ano, não haviam sequer se aproximado. A exploração do espaço externo também era pouco permitida, ficando restrito às aulas de Educação Física e aos momentos de recreio, situação em que tinham previamente delimitado os espaços que poderiam explorar (MARCONDES, 2012, p.183-184).

No que tange às brincadeiras, a autora destacou como uma das mais salientes discontinuidades na transição entre esses dois níveis de ensino: “no ensino fundamental, as brincadeiras perdem sua centralidade, passando a ser consideradas como ‘descanso’, uma recompensa a ser recebida após terem cumprido todos os deveres” (Ibidem. p. 188).

No texto das “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2013), ao falar do ingresso da criança a partir dos seis anos no ensino fundamental, apresenta como perspectivas “melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (p.13). Entretanto, o que pesquisas como a citada a seguir apontam é a antecipação das práticas de alfabetização na EI, conforme já demonstrado, apesar dos documentos que subsidiam essa etapa demarcarem a importância do trabalho com as diversas linguagens.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, 2013, p.93)

Fernandes (2014) apresenta em sua pesquisa “A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade da frequência”, realizada em duas escolas públicas de Porto Alegre (um grupo da EI e outro de uma EF – 2012-2013), o que chamo de singular, enquanto aspecto diferente de todas as pesquisas acessadas por mim. Nas falas de crianças que já haviam transitado para o EF há destaque para a brincadeira mais presente no 1º ano do EF do que quando estavam na EI, etapa na qual “*só estudava e aqui agora eu brinco*”! A pesquisadora compreende haver, portanto, no EF a presença do brincar livre, que, embora tenha um tempo mais curto para acontecer, oportuniza um brincar a partir da vontade das crianças e em espaços mais amplos:

[...] nas ações pedagógicas da pré-escola pesquisada, há um encurtamento do tempo e uma falta de espaço para a brincadeira, e, quando o brincar é contemplado nas narrativas dos participantes (adultos e crianças), ele parece estar relacionado a objetivos e a conteúdos específicos que os professores desejam alcançar, ou seja, ocorre uma “didatização” desse momento (FERNANDES, 2014, p.155).

A mesma autora afirma, “a pré-escola pode ter múltiplas identidades – composições identitárias que levam a distintos modos de cumprir suas funções”, entre elas, a função preparatória “para a alfabetização e as etapas posteriores da vida” foi revelada pelos participantes de sua pesquisa (Ibidem. p.216). Outros trabalhos também apresentam elementos que apontam para práticas preparatórias no desenvolvimento das ações na educação infantil, entre eles: Neves (2010), Nogueira (2011) e Mascioli (2012).

Embora os enunciados dos documentos citados nesta seção pretendam legitimar a passagem da criança de seis anos da educação infantil para o ensino fundamental como um processo contínuo, em respeito à infância, em prol de um processo de escolarização com impactos positivos, as pesquisas e os discursos das crianças sobre o movimento experienciado demonstram o oposto. O mesmo foi identificado por Motta (2011) conforme demonstra o título de seu artigo “De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental”, derivado de sua tese “De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (2010). Os resultados de sua pesquisa, realizada entre os anos de 2007 e 2009, em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, apontaram a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis transformando os agentes sociais de crianças em alunos. A autora observou:

Depois de um primeiro ano (na EI) em que foi possível *observar as interações das crianças numa prática escolar que privilegiava as lógicas infantis*, seu espaço de criação e as brincadeiras [...] O primeiro dia de aula *marcou uma drástica ruptura* com o trabalho desenvolvido. Havia um *descompasso* entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não fazia parte do repertório do ano anterior. [...] O *modelo de escolarização* estava em curso. (MOTTA, 2011, p.166, *Itálico meu*).

As investigações demonstram o descompasso entre os textos que implantam/ implementam e orientam a política do ensino fundamental de nove anos, e o que foi sendo realizado nas escolas. Em comum às pesquisas, é a evidência de que em contrário às orientações, prevalecem as rupturas e descontinuidades. Quando citam a identificação de

continuidades, é devido à presença de práticas escolarizantes desde a EI, que seguem no EF, o que contraria as diretrizes e referenciais da educação infantil. Essa discussão em torno do modelo escolarizante do ensino fundamental, que passa a ocupar o cotidiano da educação infantil, reaparece nos enunciados quando o debate põe em foco a alfabetização e o letramento. Esse é o foco presente nas formações discursivas que seguem para análise.

2.5.2 Na transição da EI para o EF: o lugar do letramento/alfabetização

Tema recorrente nos discursos quando o enunciado *transição* está em pauta, diz respeito ao lugar da alfabetização e do letramento na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental (EF). Relação tensa e complexa que sempre esteve presente nas discussões sobre EI, mas que ficou ainda mais patente com a ampliação do EF.

A tese “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”, escrita por Nogueira (2011), traz considerações pertinentes. Teve como participantes adultos e crianças acompanhadas em uma turma de pré-escola da rede municipal de Pelotas/RS, em 2009, e na turma do 1º ano – na mesma escola, em 2010. A pesquisadora identificou:

A ruptura entre as duas primeiras etapas da educação básica se mantém de forma acentuada. Diferentes concepções de alfabetização, letramento, cultura lúdica e infância perpassam o cotidiano da pré-escola e do 1º ano, revelando, portanto, falta de uma política local mais sistemática que efetive as políticas mais amplas, uma vez que é na escola e na sala de aula que essas políticas ganham forma. (NOGUEIRA, 2011, p.272)

No conjunto de suas observações e informações de campo sobre o letramento, aspectos foram considerados como continuidade entre ambas as etapas e outros como descontinuidade, tendo em vista os padrões observados: a exemplo da leitura de histórias como oportunidade para leituras mais ampliadas na EI, e como partida para o aprendizado de novas letras no EF.

Esse aspecto de (des)continuidades foi acentuado também por Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), no texto¹¹ “A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas”, no relato de como a transição foi vivida por um grupo de crianças em Belo Horizonte, entre os anos de 2008 e 2009. Verificaram que a brincadeira e o

¹¹ Resultado dos estudos da tese de Neves (2010) “Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso”.

letramento estavam presentes nos dois espaços, porém situados diferentemente em cada uma delas.

Os impasses na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental foram localizados, principalmente, na entrada das crianças no ensino fundamental, caracterizado por um *maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo*. Uma das *tensões* identificadas ao se fazer o levantamento e análise de publicações acerca desse tema é sobre *o lugar do letramento e alfabetização nesses dois níveis de ensino*. (NEVES *et al*, 2011, p.124, 138, *Itálico meu*).

Esse aspecto do controle do corpo é compreendido como prática que ajudou a inserir as crianças no “novo universo escolarizante”, segundo Rabinovich (2012). Sua tese “A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano”, foi realizada em duas instituições públicas de ensino: uma municipal de educação infantil e outra estadual de ensino fundamental 1, entre os anos de 2008 e 2009. A pesquisadora pontuou a percepção das diferenças em relação ao tempo, espaço físico, materiais disponíveis para as crianças. Na EI as crianças tiveram contato com diferentes espaços, sem rigidez nos horários e no EF percebeu uma “drástica ruptura”: abaixar a cabeça, esperar, lápis, caderno, livros didáticos, filas, pouco diálogo entre as crianças e a professora: “deveriam executar a tarefa com pouco diálogo e poucos movimentos... Tornavam-se copistas do abecedário e dos números expostos no quadro... Corpos contidos, e vasto repertório de ações para punir o comportamento que escapa do “desejado”: olhar severo, bronca” (p.260). Destacou em seu texto a ausência na rotina do 1º ano de práticas familiares à EI: roda de conversa, os momentos de leitura de história, e a fala das professoras de que abrem mão de trabalhar com as outras linguagens tendo em vista a cobrança das crianças estarem alfabetizadas ao final do ano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013) reafirmam o quanto a Educação Infantil tem a contribuir com Ensino Fundamental com sua perspectiva lúdica de aprendizagem, “tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos” (p.121), e assume uma estratégia distinta, enfrenta a tensão alfabetização e letramento no cenário enunciativo do Ensino Fundamental, resguardando a presença das outras linguagens no trabalho desenvolvido neste espaço:

Entretanto, os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos não se reduzem apenas à alfabetização e ao letramento. Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também

ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo. (BRASIL, 2013, p. 121, *Itálico meu*).

A despeito das considerações enunciadas nas Diretrizes, “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com seis anos de idade” (BRASIL, 2009b), é um documento inteiramente dedicado a teorizar, problematizar e propor reflexões acerca do trabalho com a linguagem escrita. No texto de apresentação (p.7), reconhece a importância das demais dimensões, contudo diz que discutirá uma delas “que, por seu caráter complexo, multifacetado e precursor, cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação: o desenvolvimento da linguagem escrita”. Na Parte 1 intitulada “Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos”, escrita por Mônica Baptista (Professora da Faculdade de Educação da UFMG), portanto, a presença do discurso especializado dentro da formação discursiva legal, posiciona o órgão normatizador frente ao debate.

Nesta publicação, pretendemos demonstrar que *o aprendizado da linguagem escrita*, desde a mais tenra idade, se constitui numa *ferramenta fundamental* para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua *inclusão na sociedade contemporânea*. [...] Partindo da noção de que a cultura infantil se constitui na inter-relação entre sujeitos de diferentes grupos sociais e entre os bens culturais produzidos por esses sujeitos, discutiremos não apenas o fato de que a apropriação da escrita se constitui em um *instrumento de inserção cultural e social*, mas também de que maneira, durante esse processo de apropriação, a criança vai introduzindo modificações, experimentando e transformando este objeto, *imprimindo-lhe sua forma própria de se relacionar com o mundo*. (BRASIL, 2009b, p.14, *Itálico meu*).

A maneira singular com a qual as crianças interagem com os objetos do conhecimento na escola e fora dela, estando inserida na cultura grafocêntrica é destacada para legitimar o trabalho com a linguagem escrita.

Contudo, as pesquisas mostraram como as articulações alfabetização/letramento, leitura/escrita, ludicidade, principalmente na Educação Infantil, ainda não eram bem compreendidas e mediadas nos contextos. Na pesquisa de Nogueira (2011), embora algumas docentes revelassem que a orientação da secretaria de educação era de “não usar ou escrever letras”, as crianças manifestavam o desejo de escrever e aprender as letras, sendo difícil evitar

esse trabalho; outras ressaltaram guiar suas práticas por esses interesses, o que acabava por contribuir na preparação para o 1º ano.

No texto de Neves (2010), a relação dicotômica existente nas discussões da alfabetização/letramento na EI, aparecem nas considerações tecidas em torno do “discurso do brincar equivocados”.

Na escola de educação infantil pesquisada, como já salientado, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais, com os usos do tempo e do espaço estruturados em torno dessa atividade. No entanto, tendo em vista sua condição de sujeitos inseridos em uma cultura grafocêntrica, as crianças voltaram-se para a apropriação da língua escrita, engajando-se individual e coletivamente em diversos eventos de letramento. Na análise do cotidiano da sala de aula, evidenciou-se que a cultura de pares daquele grupo de crianças foi caracterizada tanto pelo desenvolvimento de brincadeiras como pela investigação dos usos e sentidos da língua escrita de forma sistemática, mesmo não tendo sido este o objetivo proposto pelas professoras da turma. Nesse sentido, observou-se certo desencontro entre o interesse das crianças pela apropriação do sistema de escrita e a cultura escolar da educação infantil, centrada no brincar. (NEVES, 2010, p. 259)

Tomando como base os textos legais, o trabalho com as diversas linguagens é validado. O que cabe ressaltar é que a maneira de mediar o encontro da linguagem escrita com as crianças na Educação Infantil é que necessita de atenção e cuidado, para que os impactos também enfatizados nas pesquisas quanto a práticas pedagógicas preparatórias na EI não sejam validadas por esses argumentos. Conforme demarca Mascioli¹² (2012), diante do que também encontrou em seu trabalho.

Não se pretende aqui tecer críticas ao aprendizado da escrita, ou ao fato dele se iniciar na Educação Infantil, mas, defender assim como Vygotsky (1995) a amplitude e a riqueza inerentes a tal processo de aprendizagem, e explicitar a necessidade de se ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras (p.253).

Ponto comum a todas as pesquisas foram as conclusões sobre a necessidade de integração e a busca por parceria entre os segmentos, abordada pelos documentos, todavia não encontrado no movimento visto pelas pesquisadoras naqueles primeiros anos de implementação da política.

¹² Tese intitulada “Cotidiano escolar e infância: Interfaces da educação infantil e do ensino Fundamental nas vozes de seus Protagonistas” (2012), realizada entre os anos de 2009 e 2010, em um Centro de Educação e Recreação (CER) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), com adultos e crianças, em Araraquara-SP.

Ao tecerem críticas à ampliação, bem como ao analisarem as práticas cotidianas em suas pesquisas, a proposição de Neves *et al* (2011) vai na direção da necessidade de maior relacionamento entre os seguimentos, sendo este um enunciado frequente nos discursos especializados.

Nesse sentido, a investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil, *evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental*, ambas as dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea. Parafraseando Magda Soares (1999), poderíamos pensar em práticas educativas na educação infantil e no ensino fundamental em que houvesse um “brincar letrando” ou um “letrar brincando”, *em direção ao estabelecimento de uma relação de parceria entre esses segmentos da educação básica*. (NEVES *et al*, 2011, p.124, 138, *Itálico meu*).

É o que pode ser constatado ainda nos apontamentos de Nogueira e Catanante (2011).

No diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental, é preciso não perder de vista que a educação infantil, como um dos primeiros contextos ao qual a criança tem acesso fora do âmbito familiar, é cotidianamente responsável por *propiciar a socialização e a interação entre crianças e adultos, a participação nas práticas culturais e o acesso ao conhecimento. Responsabilidade a ser partilhada com o ensino fundamental*. (NOGUEIRA e CATANANTE, 2011, p.186, *Itálico meu*).

Também Kramer, Nunes e Corsino (2011, p.82) tecem considerações sobre a articulação dos dois segmentos e sua contribuição: “criar nas escolas de educação infantil e ensino fundamental espaços para a prosa do dia a dia, onde as narrativas tecidas favoreçam os nexos, os sentidos, as mudanças institucionais e pessoais”.

Os enunciados que seguem ratificam a forma própria das crianças se relacionarem com o mundo, todavia, como forma de enfrentamento da cultura escolar.

2.5.3 A despeito de tudo, as crianças resistem!

A construção da cultura de pares, dentro da vivência do processo de adaptação das crianças de seis anos é aqui abordada enquanto enunciado mais singular tendo em vista o conjunto das fontes analisadas. Assim, como pondera Motta (2010):

Vários exemplos revelam que as crianças *não se submetem de maneira passiva ao que determinam os códigos da cultura escolar*, pelo contrário, se apropriam deles e os ressignificam *através da cultura de pares*. (p.168) [...] É possível afirmar, então, que as crianças aprendem a ser alunos sem deixarem de compor um grupo social à parte, com características e *cultura*

próprias, pois: as ações de solidariedade, *as táticas de resistência*, os corpos permanentemente em movimento, as comunicações escondidas, *a invisibilidade de um movimento ininterrupto*, tudo isso nos leva a *percebê-las bem mais potentes do que a ação disciplinadora* permitiria pensar. (p.180, *Itálico meu*)

Na mesma direção, Neves *et al* (2011) concluem:

Assim, o *processo de adaptação* no ensino fundamental incluiu dois movimentos paralelos, intimamente relacionados, a *apropriação da cultura escolar e a construção da cultura de pares*. As crianças, no processo de adaptação à nova escola, iniciaram tal construção a partir do estabelecimento ou manutenção das relações de amizades entre si, através da troca de materiais e merendas e pela ajuda mútua na realização das atividades, *mesmo não sendo oficialmente permitido pelas professoras*. (p.135, *Itálico meu*).

As táticas de resistência descritas no enunciado de Motta (2010) poderiam ser relacionadas ao movimento defendido nos enunciados anteriores quando estes se referiam à necessidade do acolhimento, integração e continuidade no processo de desenvolvimento das crianças de seis anos que chegam ao ensino fundamental. Portanto, instala-se novamente o efeito paradoxal entre os enunciados contidos nos documentos legais e os presentes nos textos das especialistas baseados nas pesquisas no chão da escola.

Diante da reflexão sobre a possibilidade de que, ao mudar o discurso o objeto dele também pode ser alterado, poderia elaborar que o discurso de Motta (2011) e Neves *et al* (2011) estão em continuidade com o texto oficial enunciado por Baptista (BRASIL, 2009b) por seguir falando da mesma criança. Entretanto, há entrada da categoria resistência, potência advinda da cultura de pares instaurada pelas próprias crianças. “As crianças criam espaços para brincar, e quando esses não são oferecidos em algum momento específico da aula, elas ludibriam as regras de diversas formas” (NOGUEIRA, 2011, p.248), criando maneiras de viver sua cultura infantil.

Aqui o objeto do discurso permanece sendo a criança que vivencia a cultura escolarizante, mas é a criança que resiste, que subverte as regras, que se apoia na cultura de pares que a possibilita rebelar-se sem ser vista.

Feitos esses entrelaçamentos, o realce agora é dado sobre o que revelam os documentos do município de São Paulo, tendo em vista ser esse o lócus de minha investigação. Para tanto, tecerei considerações sobre dois documentos orientadores: Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) e Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019a).

2.6 Em destaque os documentos: Currículo da Cidade – Educação Infantil e Currículo Integrador

É a identificação de cisões e rupturas entre o Centro de Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e destes com o Ensino Fundamental, que impulsiona os debates e a necessidade de construção coletiva de algo que pudesse subsidiar reflexões e transformações nas práticas pedagógicas com vistas a processos de transição articulados entre as duas etapas. Desse reconhecimento nasce o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), que por sua concepção privilegia a discussão da integralidade entre as etapas educativas, provocando o aprofundamento e validação de concepções e princípios na tentativa de serem disseminados por toda a Rede Municipal de Educação. No documento também está presente a consideração da abrangência da infância quando ressalta o direito das crianças de dar prosseguimento aos estudos, portanto, complexificando seu acesso ao conhecimento, sem que isso signifique o abandono de suas infâncias, em defesa da integralidade humana.

Aspectos que não foram objeto da análise apresentada anteriormente, mas também aparecem na superfície daqueles discursos como: o lugar do brincar nas duas etapas, o papel das(os) educadoras(es), a importância de assegurar concepções e princípios de integração no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades e a valorização cotidiana das vozes e da escuta das crianças permeando todo o trabalho pedagógico, têm lugar privilegiado e sobre os quais os currículos aqui em destaque dão contribuições relevantes.

Contribuições para o diálogo com esses documentos encontro também em Merli (2021), que das teses atuais com as quais estabeleci encontros, traz em seu texto o percurso detalhado dos caminhos percorridos na Rede Municipal de Educação de São Paulo na elaboração dos currículos em relevo, enquanto profissional que participou das discussões com proximidade, bem como, cita outras pesquisas revisitadas por ela que se debruçaram sobre estes e apresentam manifestações conectadas com as encontradas junto aos sujeitos colaboradores de sua investigação.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019a) ratifica o texto do Currículo Integrador e avança nas concepções, na defesa da infância de valorização da escuta; explicita a tomada das pedagogias participativas enquanto pressuposto teórico que lastreia o documento; aborda as práticas pedagógicas a partir da contribuição de aspectos empíricos, exemplos da realidade dos espaços educativos na promoção de reflexões acerca de possibilidades e estratégias coerentes para que as Unidades Educativas pensem e revejam seus

projetos; destaca as intencionalidades pedagógicas com vistas a aprendizagem e desenvolvimento das crianças; legitima a necessidade da presença do trabalho com as múltiplas linguagens, expressões da cultura infantil.

Para além de citar e confirmar o que os documentos legais dizem, o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a) convoca o Art. 18 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010) para visibilizar as dimensões que definem a integralidade: dimensão sequencial, orgânica e de articulação. Aprofunda a discussão sobre relatórios de aprendizagem qualificados (enquanto parte da documentação pedagógica) como mais um importante elemento articulador entre a EI e o EF. Expõe as diferentes transições e a responsabilidade das lideranças, sejam elas: supervisoras(es), formadoras(es) das Divisões Pedagógicas (DIPEDs) e as gestoras(es) como figuras-chave para apoiar as transições pela interlocução, nas e entre unidades educativas, possibilitadas por suas funções.

Convocar todos os sujeitos que atuam nos contextos educativos a serem corresponsáveis por essa articulação é de extrema relevância, uma vez que, ainda é presente preocupações como as explicitadas por professoras participantes da pesquisa de Merli (2021).

Nesta e em outras falas, a professora demonstra uma preocupação quanto às cobranças vindas da direção, no que tange ao trabalho realizado no EF e aos resultados no desempenho das crianças, que são alvo de avaliações (internas e externas) frequentes. Há um aparente apelo para que as/os diretoras/es também tenham acesso a formações que enfatizem a necessidade de se respeitar a infância presente no EF, sem perder de vista que as crianças aprendem vivenciando múltiplas linguagens, interações e brincadeiras e que, portanto, não deveriam ser submetidas a práticas de controle e contenção constante de seus corpos. (p.77)

No tópico específico dedicado à temática “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (p. 167), o documento se debruça sobre a análise do texto das Diretrizes Curriculares da EI e do EF, nos tópicos relativos à articulação entre essas etapas e o alerta sobre as propostas pedagógicas do EF para que a continuidade das aprendizagens e desenvolvimento das crianças respeite as diferenças de idade. Dentre suas considerações sobre o Currículo da Cidade, Merli (2021) reafirma a ausência, por parte da SME/SP, de efetivas ações que integrem e implementem a defesa presente em seu texto no tocante a uma política de transição entre as etapas da Educação Básica, pois a existência são de iniciativas pontuais presentes em algumas escolas/DREs “conforme relatos compartilhados nos contextos investigados nessa pesquisa, e também aqueles presentes em formato de cenas, no referido documento” (p.147).

Ademais, destaco o espaço aberto no texto do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a), para a reflexão em torno do relatório, que na rede está formalizado pela Orientação Normativa nº 01/2013, intitulada “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares” (SÃO PAULO, 2014). Nele necessita conter a trajetória percorrida pela criança e apontar elementos com traços de continuidade desse processo, para que as(os) profissionais do ano posterior conheçam, porém, sem estigmatização, a criança que acolhe. Bem como, sublinho a maneira como apresenta, a partir de cenas do cotidiano e, portanto, das vozes das crianças, a discussão recorrente, conforme apresentei nas análises do tópico anterior: “a brincadeira no primeiro ano do EF e sobre a escrita na EI. Esses temas precisam ser repensados, pois, por muitas vezes, há preconceito e ausência de diálogo entre a EI e o EF sobre eles”. (SÃO PAULO, 2019a, p.169)

No Currículo Integrador, a tensão existente entre essas dimensões e as etapas educativas se apresenta quando dedica espaço para falar das diferentes linguagens: “duas linguagens têm sido objeto de debate, reflexão e tensão pelo significado e dimensão que assumem as discussões em torno dessas questões” (SÃO PAULO, 2015, p.56), e, por isso, o destaque também se fez necessário. Faz a teorização e as elucidações acerca do papel e da importância da brincadeira, que se realiza tendo a(o) educadora(o) como “Ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas” (SÃO PAULO, 2015, p.59), seja na educação infantil, seja no ensino fundamental. E exemplifica situações em que a escrita faz parte do cotidiano em sua função social e como instrumento de expressão.

A brincadeira e a cultura escrita são duas importantes linhas de continuidade que devem ser tratadas com respeito e com o desejo de que, havendo maior diálogo entre professoras(es) e instituições, as crianças sintam menos a ausência da brincadeira no EF e tenham uma relação planejada com a leitura e a escrita na EI, para que a transição entre essas etapas seja uma continuidade das suas perguntas e investigações sobre a língua, a linguagem e o pensamento. (SÃO PAULO, 2019a, p. 175)

Precisamos avançar das tensões e preconceitos para práticas dialogadas e apoiadas que consideram as vozes infantis, pois elas nos apontam desejos e expectativas de interação a partir das múltiplas linguagens.

Destarte, o compromisso assumido nos currículos, em relação às transições é: o acolhimento de todos os participantes desse processo; uma organização pedagógica que inclua a transição nos PPPs e nas práticas docentes, e desse modo, organize atividades

interinstitucionais; a tematização com as famílias; a valorização dos relatórios. Proposições como, “pontos de partida para consolidarmos políticas públicas que deem ênfase à definição das linhas de continuidade e a inserção no calendário de momentos para a organização e efetivação das transições”. (SÃO PAULO, 2019a, p. 175)

“Para a efetivação das ações de articulação em nível municipal, é urgente que a SME/SP assuma seu compromisso na busca pela integração, conforme apontado no Currículo da Cidade” quanto a formações integradas e coletivas, uma vez que “as linhas de continuidade não estão prontas”, sustenta Merli (2021, p.147). Nesse sentido, trabalhos como o da autora e o presente estudo, ora relatado, efetivamente contribuem ao lançar luz sobre elementos que emergem do fazer da/na Rede e na tessitura das proposições, sendo necessário que os olhares e ouvidos se pautem nessas informações e conhecimentos construídos colaborativamente nas pesquisas.

3. “AQUI É A SENHORA CHEIA DE COISA NA CABEÇA!” – REFLEXÕES E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

No segundo dia em campo, enquanto escrevia em meu caderno, uma criança se aproximou e perguntou o que eu estava fazendo, respondi que estava escrevendo o que tinha feito com elas naquele dia. E ela perguntou: *O que tem em sua lista?* Eu listei todas as coisas e ela perguntou se podia desenhar em meu caderno. Entreguei-lhe o caderno e após finalizar, perguntei o que havia desenhado: *Aqui é a senhora cheia de coisa na cabeça!*

Figura 1: Desenho da criança no caderno de campo.



Fonte: acervo da autora

Sim, eu estava “cheia de coisa na cabeça” desde a elaboração do projeto, diante da necessidade de fazer escolhas. E, em se tratando das escolhas metodológicas, cheia de certezas a propósito dos desafios de se desenvolver uma pesquisa com crianças, da necessária articulação dos muitos fios para tecê-la e, naquele momento particularmente, em suspensão e totalmente atenta, vivenciando os primeiros movimentos de entrada em campo.

Dentro desta investigação, assume-se a complexidade inerente à maneira de pesquisar e ao próprio objeto de pesquisa. Seu aspecto qualitativo não se refere à ação de qualificar simplesmente seu objeto, mas por ser composta por outros pressupostos e superar as dicotomias clássicas: sujeito/objeto; ciências humanas/ciências da natureza.

Galeffi (2009) aconselha que produzir pesquisa qualitativa só tem sentido se seus efeitos trouxerem modificações para o meio onde ela acontece. Sendo assim, a busca é contribuir com a construção de saberes para a potencialização e a reflexão acerca da formação de sujeitos, “um saber relativo à sustentabilidade da existência humana em sua morada planetária” (p. 27). Essa construção de saberes toma como base os próprios saberes daqueles

que da pesquisa farão parte: as narrativas das crianças sobre suas vidas reais, em contextos reais.

O autor fala de um fazer científico pautado em um “rigor outro”, preocupado com a realização daquilo a que se propõe: um rigor e uma flexibilidade necessários e possíveis a uma pesquisa acadêmica.

O rigor da pesquisa qualitativa diz respeito à qualidade de rigor do pesquisador e nada tem a ver com uma exteriorização metodológica de passos e regras de como conduzir uma investigação científica consistente. É preciso lembrar, então, como estamos contaminados de um falso rigor que mal sabe avaliar os efeitos nefastos de sua atuação acadêmica e social. [...] É estupidez pensar que o rigor seja um procedimento exclusivo dos filósofos lógicos e dos cientistas matemáticos e geômetras. O rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte. [...] Afinal a qualidade é algo próprio de quem sente, percebe, julga, conceitua, afeta e é afetado por aquilo que percebe (GALEFFI, 2009, p. 44-46).

Ainda acerca do aspecto qualitativo da pesquisa, poderia me referir a uma pesquisa interpretativa em lugar de qualitativa, como o fazem Graue e Walsh (2003), ao designarem a abordagem investigativa assumida em seu livro “Investigação Etnográfica com crianças”, na qual a pesquisa em pauta se assenta. Fundamentados em Erickson (1986, p. 119 apud GRAUE; WALSH, 2003), que propôs um termo mais abrangente para as abordagens “alternativamente designadas por etnográficas, qualitativas, com observação dos participantes, estudos de caso, interacionista-simbólicas, fenomenológicas, construtivistas ou interpretativas”, defendem, com o termo interpretativa, conseguirem fugir das conotações dicotômicas que o termo qualitativa ganhou e apontam para o foco de interesse comum às abordagens do “significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição por um investigador” (p.34).

Segundo os autores, embora existam muitos estudos centrados nas crianças, são estudos que não se preocupam em compreender as experiências vividas por elas e conseqüentemente permitem conhecer pouco sobre suas vidas. Por isso a defesa por uma investigação em contexto, a partir de uma metodologia de investigação interpretativa.

Nós propomos que os investigadores pensem nas crianças como vivendo em contextos específicos, com experiências específicas e em situações de vida real. Sugerimos que os investigadores gastem menos tempo a tentar desenvolver grandes teorias e mais tempo a aprender a retratar toda a riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem. (GRAUE; WALSH, 2003, p.22)

Classifico esta pesquisa como uma “pesquisa pedagógica” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), em razão das questões as quais me propus investigar emergirem da realidade e dos contextos educativos, que mobilizam diretamente minha própria prática como professora, e promove reflexões e proposições para seguir pensando e agindo nesses contextos.

O ponto crucial é que os propósitos ou os objetos da pesquisa pedagógica devem fluir de questões, problemas ou preocupações *autênticos* (ou percebidos) pelos *próprios professores* (ver Berthoff, 1987; Bissex, 1987). Este talvez seja o ponto chave que estabelece limites entre a pesquisa pedagógica e a acadêmica, entre a pesquisa contratada e a pesquisa não profissional em geral. Na pesquisa *pedagógica*, a maneira como essas questões e preocupações são tratadas deve responder e atender às decisões e ideias do professor, sobre o que é útil e relevante. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.17, *Itálico meu*)

Muitos autores destacam o desafio de realizar pesquisa com crianças e a necessidade de várias estratégias serem utilizadas na tentativa de captar a visão das mesmas. Destaco a consideração de Campos (2008) que, ao investigar a relação entre educação, infância e escola, com base sociológica, ressaltou a insuficiência do procedimento de entrevista para a recolha da voz das crianças, concluindo ser a etnografia uma opção metodológica mais adequada a esse objetivo. Jadue Roa *et al* (2018) destacam que a complexidade advém da necessidade de os adultos acessarem “o mundo das crianças jogando seus próprios jogos e regras” (p.762), e além da criatividade na produção de dados, longos períodos de interação é fundamental.

Assim sendo, dada a complexidade de se fazer pesquisa com crianças, sendo elas aqui concebidas como sujeitos históricos e sociais, ativos e participativos, e tendo em vista a necessidade desta pesquisa em atingir a compreensão acerca das expectativas das crianças da última etapa da educação infantil em relação ao ensino fundamental a partir da convivência com elas nos seus espaços e da escuta de suas experiências, é que a etnografia se apresenta como lastro teórico-metodológico para alcançar os objetivos (GRAUE; WALSH, 2003). Bem como as contribuições da Pedagogia-em-Participação, onde a escuta da criança é fundamental para compreensão de seus processos formativos e se vale de vários procedimentos para atingir uma documentação pedagógica densa, e ainda as elaborações de Corsaro (2005, 2009) com contribuições importantes para o fazer etnográfico.

Corsaro (2009) destaca três características-chave da pesquisa etnográfica: ser sustentável e comprometida – por se tratar de uma imersão nas formas de viver e experienciar o cotidiano do grupo escolhido, o que remete a uma observação-participante, na medida em que o pesquisador se torna um participante do grupo, ao aprendê-lo. Microscópica e holística – pois se observa e participa das situações do cotidiano; busca interpreta-las contextualmente,

conjuntamente com as significações dos participantes. Flexível e autocorretiva – é dialética; questões, procedimentos podem ser reavaliados, reformulados. Saliento que a característica flexível e autocorretiva foi fundamental em meu processo de reflexão sobre os procedimentos e estratégias de escuta. Tal como: atenção ao que tem sido feito em investigações anteriores (conforme apresentado no capítulo 2); a consciência de que partiria para o campo com perguntas, ciente de que elas se reestruturam e novas surgem em decorrência das antigas; clareza de que os instrumentos escolhidos poderiam sofrer modificações constantes a partir de suas utilizações e adequações ao que fosse encontrado em campo, em busca de “garantir que o processo de geração de dados abranja a multiplicidade de perspectivas” (GRAUE; WALSH, 2003, p.149).

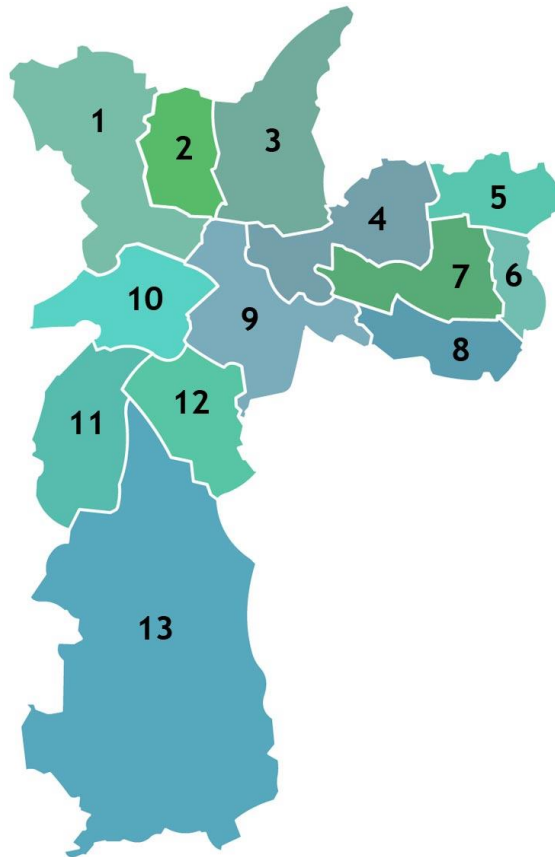
3.1 Universo e Contextos de Pesquisa

Como exposto na Introdução, esta pesquisa de doutorado circunscreve-se em uma investigação mais ampla intitulada “Transições entre Etapas Educacionais: a pluralidade de olhares na constituição de uma pesquisa praxiológica”¹³, que define como universo de estudo a rede municipal de educação da cidade de São Paulo, município mais populoso do Brasil, contando com mais de 12 milhões de habitantes.

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo reúne uma pluralidade de equipamentos (ver [Anexo 2](#)). Compõe-se de 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE), subdivididas conforme as áreas apresentadas na figura 2, responsáveis pela implementação das políticas públicas do município e pelo acompanhamento das diferentes ações educacionais que atendem a população paulistana.

¹³ Esta pesquisa conta com a coordenação geral da profa. Mônica Appezzato Pinazza, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil” (criado em 2000 e com registro atualizado no CNPq em 2021), também coordenado por ela e pela profa. Tizuko Morchida Kishimoto.

Figura 2: Diretorias Regionais de Educação da Cidade de São Paulo



Legenda:

- 1 Diretoria Regional de Educação Pirituba
- 2 Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia
- 3 Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé
- 4 Diretoria Regional de Educação Penha
- 5 Diretoria Regional de Educação São Miguel
- 6 Diretoria Regional de Educação Guaianases
- 7 Diretoria Regional de Educação Itaquera
- 8 Diretoria Regional de Educação São Mateus
- 9 Diretoria Regional de Educação Ipiranga
- 10 Diretoria Regional de Educação Butantã
- 11 Diretoria Regional de Educação Campo Limpo
- 12 Diretoria Regional de Educação Santo Amaro
- 13 Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro

Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/mapa-dres/>

Em face à extensão e à complexidade da rede municipal paulistana, a primeira grande definição realizada, no âmbito da pesquisa mais ampla, caracterizada como estudo de caso múltiplo, e à qual se vincula este estudo de doutorado, para a Fase I (pesquisa exploratória e diagnóstica), foi desenvolver a investigação tomando duas condições que se apresentam na rede: um caso de transições dentro de um CEU, envolvendo o CEI, a EMEI e a EMEF e, outro caso, entre instituições independentes: CEI, EMEI e EMEF.

Em uma segunda aproximação, identificou-se, dentre as 13 DREs, a que poderia reunir maior número de equipamentos de educação infantil e ensino fundamental. Tomado esse critério numérico, chegou-se à definição da DRE de Campo Limpo (nº 11 da Figura 2) que engloba os distritos de Campo Limpo e M’Boi Mirim, localizados na Zona Sul da cidade de São Paulo, ocupando atualmente uma área de 101,5 km² e possuindo, já em 2010, uma população aproximada de 1.170.000 habitantes (SÃO PAULO, 2019b; 2019c).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)¹⁴ de Campo Limpo e M’Boi Mirim, com base nas informações do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (Pnud, FJP e Ipea, 2013), citados por Gonçalves e Maeda (2017) figuram, respectivamente, com a 17º e 28º colocação, respectivamente, na classificação de 31 regiões da cidade de São Paulo.

Embora a região de Campo Limpo não seja a maior da cidade em termos territoriais, nem a que apresenta o maior ou o menor IDHM da cidade, a escolha da DRE Campo Limpo pautou-se na sua representatividade em relação ao total de unidades educacionais de administração direta da PMSP e, também, devido à quantidade expressiva de matrículas efetivadas.

No Quadro 2 consta a porcentagem de unidades da rede direta de Campo Limpo em correspondência ao total de unidades da Rede Municipal de Educação.

Quadro 2: Proporção de número de unidades da rede direta de Campo Limpo em relação à totalidade da Rede Municipal de Educação

UNIDADES EDUCACIONAIS	DRE CAMPO LIMPO
CEI DIRETO	14%
CEI (CEU)	18%
EMEI	12%
EMEI (CEU)	17%
EMEF	13%
EMEF (CEU)	17%

Fonte: elaborado pela autora com base em São Paulo (2018).

¹⁴ O IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, e é considerado como uma adaptação mais adequada para análise dos municípios do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que possui caráter universal e pretende ser uma medida geral e sintética do desenvolvimento humano de países ou regiões.

No Quadro 3 apresenta-se o número de matrículas efetivadas na DRE Campo Limpo, no ano de 2018.

Quadro 3: Matrículas efetivadas na DRE Campo Limpo, em 2018¹⁵

MATRÍCULAS 2018	DISTRITOS					TOTAL DE MATRÍCULAS
	CAMPO LIMPO			M' BOI MIRIM		
	CAMPO LIMPO	CAPÃO REDONDO	VILA ANDRADE	JARDIM ANGELA	JARDIM SÃO LUIS	
CRECHE (rede direta)	1.730	1.860	391	3052	1484	8517
PRÉ-ESCOLA (rede direta)	5.869	7.163	2.237	8592	5924	29785
ENSINO FUNDAMENTAL 1º ao 5º ano (rede direta)	6.903	8.951	2.725	7028	5845	31452

Fonte: elaborado pela autora com base em São Paulo (2018).

Quadro 4: correspondência entre as matrículas efetivadas na RME e na DRE Campo Limpo, em 2018

MATRÍCULAS 2018	DRE CAMPO LIMPO	REDE MUNICIPAL
CRECHE (rede direta)	8.517	56.719
PRÉ-ESCOLA (rede direta)	29.785	213.908
ENSINO FUNDAMENTAL 1º ao 5º ano (rede direta)	31.452	232.252

Fonte: elaborado pela autora com base em São Paulo (2018).

Nota-se a partir do quadro 4 que o atendimento da DRE de Campo Limpo, feito por meio das unidades de administração direta da RME, atinge 15% das matrículas nas creches, 14% das pré-escolas e 14% das unidades do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da cidade de São Paulo. (SÃO PAULO, 2016; 2018).

Na pesquisa mais ampla são consideradas as unidades educacionais de administração direta da PMSP, a saber:

- a) Os **Centros de Educação Infantil (CEI)**, que são unidades educacionais com profissionais, edifício e bens móveis da PMSP, que atendem crianças de zero a três anos, em período integral. Essas unidades podem ou não fazer parte de um **Centro Educacional Unificado (CEU)**;

¹⁵ Os termos CRECHE e PRÉ-ESCOLA presentes nos Quadros 3 e 4 representam, respectivamente, os CEIs e as EMEIs. A divergência de nomenclatura aparece devido à opção por manter a denominação original do órgão que sintetizou e publicou os dados. No entanto, referem-se, também, às unidades educacionais de administração direta da PMSP.

- b) As **Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)** que são unidades educacionais com profissionais, edifício e bens móveis da PMSP, destinadas ao atendimento de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Essas unidades também podem ou não fazer parte de um CEU. Na maioria das EMEIs o atendimento acontece em dois turnos diurnos e, em algumas, há atendimento em período integral;
- c) As **Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF)**, que são unidades educacionais com profissionais, edifício e bens móveis da PMSP em horário diurno e destinam-se ao atendimento das crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, podendo ou não fazer parte de um CEU. (SÃO PAULO, 2016).

Uma vez definida a DRE Campo Limpo, procedeu-se a um estudo pautado em três critérios, essencialmente: o fato de as instituições “Independentes” serem “diretas”; a proximidade geográfica e a lógica de trânsito mais expressivo do público infantil entre as instituições, com base em dados de matrícula fornecidos, primeiramente pela DRE e, também, pelas próprias unidades.

Com isso, chegou-se à identificação das instituições que, potencialmente, poderiam colaborar com os estudos. Procedeu-se a contatos telefônicos e por meio eletrônico com gestores/as para possíveis agendamentos de visitas. Uma vez sinalizada a possibilidade de aproximação, foram realizadas visitas da equipe de pesquisadoras aos contextos, potenciais colaboradores, com o intuito de expor o plano geral da pesquisa e de cada um dos subprojetos integrados a ela. Foram, assim, contatados, gestores/as e equipes de profissionais dos equipamentos visitados, que tiveram oportunidade de se manifestar livremente a respeito da proposta. Resultaram das visitas e desses contatos presenciais, a livre adesão das equipes das instituições dispostas a participar dos estudos, o que foi firmado mediante a assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos/as gestores/as de cada uma das unidades¹⁶.

A implicação de unidades educacionais da rede municipal de educação da cidade de São Paulo em pesquisas requer a anuência do órgão administrativo a que essas unidades estão filiadas. Em respeito aos termos do Memorando Circular no. 003/2017/ SME-G¹⁷, foi encaminhado um processo de solicitação de autorização para a pesquisa à DRE Campo Limpo, sendo os estudos autorizados por essa instância.

¹⁶ Os modelos de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentados aos CEIs; EMEIs e EMEFs, constam em [APÊNDICE B](#).

¹⁷ Detalhes sobre os termos deste Memorando constam no [ANEXO 3](#).

Ao final dos trâmites formais necessários à realização de estudos na rede de ensino de São Paulo, a definição inicial do campo da minha pesquisa ficou da maneira como apresentada no Quadro 5.

Quadro 5: Apresentação do Campo de Pesquisa

Instituições	2019.2	2020.1
CEU	EMEI Duas turmas do Infantil II	EMEF CEU (Definida)
INDEPENDENTE	EMEI Uma turma do Infantil II	EMEF 1
		EMEF 2
		EMEF 3

Fonte: elaboração da autora

O número de EMEFs se justifica pelo critério de escolha das unidades, citado anteriormente: a lógica de trânsito entre instituições. A análise de listas fornecidas pelas EMEIs quanto ao destino das crianças no ano anterior (2018-2019) revelou a distribuição das crianças para mais de uma EMEF, o que levou à equipe da pesquisa a compreensão da necessidade de estabelecer a parceria com três EMEFs diretas para as quais as crianças migraram, para só no ano seguinte (2020), a partir do fluxo das crianças acompanhadas no Infantil II (no segundo semestre de 2019), definir as EMEFs “Independentes” que seriam campo da pesquisa em 2020. A EMEF do CEU já era certa de ser campo, pelo objetivo de investigar a transição dentro de um CEU e entre turmas de um contexto isolado.

No início de 2020 ao ter contato com as listas constatei: da EMEI “Independente” as crianças foram distribuídas para quatro EMEFs e um grupo ainda estava sem destino. Nenhuma havia ido para a EMEF do CEU e algumas migraram para a EMEF “Independente”. Da EMEI CEU as crianças foram distribuídas também para quatro EMEFs, sendo que o maior número se concentrou na EMEF CEU e na EMEF “Independente”. No Quadro 6, esse movimento pode ser visualizado: na EMEF “Independente” das 21 crianças, encontrei com 18 crianças que frequentaram de fato e pude ter contato (não consegui identificar o que aconteceu com as outras três crianças) - essas 18 estavam divididas em sete turmas. Na EMEF CEU, das 19 crianças, 18 frequentaram de fato, com as quais pude ter contato (não consegui identificar o que aconteceu com a outra criança). E as 18 foram divididas em 4 turmas. Portanto o total real foi de 36 crianças reencontradas na chegada às EMEFs: 18 em cada. Vale ressaltar que a distribuição das crianças em tantas turmas foi mais um fator de complexidade para acompanhá-las nas EMEFs, mas embora tenha tentado junto a equipe gestora diminuir esse impacto, o pedido não foi acolhido.

Quadro 6: quantidade de Colaboradores – 2019.2

EMEI	TURMA(S)		PROFESSORAS		CRIANÇAS
INDEPENDENTE	1		2	1 das 13h às 15h 1 das 15h às 19h	34
CEU	2	Turma da Manhã – TM	1	7h às 12h30	34
		Turma da Tarde – TT	2	13 às 15h (a mesma da TM) 15h às 19h	33
TOTAL	3		4 ¹⁸		101

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 7: Transição para EMEFs e Quantidade de Colaboradores – 2020.1

2019.2			2020.1			
EMEI	TURMA(S)	CRIANÇAS	PASSAGEM	CRIANÇAS	TURMAS	Prof.^a
INDEPENDENTE	1	4	EMEF Independente	4	7	7
CEU	2	67	EMEF Independente	17		
			EMEF CEU	19	4	4
TOTAL		101		40*		

Fonte: elaboração da autora.

Contudo, tendo em vista as mudanças apresentadas na Introdução, decorrentes da impossibilidade de continuar os estudos nas EMEFs no ano de 2020, pelas razões já expostas, somente foi possível acompanhar as crianças na chegada ao ensino fundamental e o início de suas experiências nesse novo contexto. Por esse motivo, nesta tese se prioriza a discussão pautada nas expectativas das crianças quanto a esse novo lugar, “a escola dos grandes”, e traz algumas elaborações quanto ao acolhimento vivido por elas nesse “novo” espaço.

O diálogo com os familiares em busca da autorização da participação das crianças na pesquisa, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁹, ocorreu após o período de entrada no campo. O processo de autorização das crianças à participação aconteceu após movimentos de vinculação - será narrado em tópico específico dado o processo, sua importância e tempo de acontecimento. Mas vale ressaltar que para esses movimentos foram empreendidos esforços durante toda a estadia em campo.

¹⁸ Essa foi a quantidade inicial de professoras colaboradoras, devido aos acontecimentos próprios do contexto escolar, que levaram outras professoras a assumirem as turmas também em dias em que estive em campo.

¹⁹ Conforme consta no [APÊNDICE B](#).

Caracterização dos Contextos: as EMEIs

Para escrever a caracterização das unidades, recorri a informações contidas em seus Projetos Político-Pedagógico, do ano de 2019. Informações comuns a ambas são: o horário de atendimento às crianças ocorre em dois turnos (das 07h00 às 13h00 e das 13h00 às 19h00); possuem agrupamentos de Infantil I e II, com 35 crianças por professora; e o serviço de limpeza, cozinha e vigilância são terceirizados.

A EMEI “**Independente**” é resultado da reivindicação dos movimentos comunitários da região, que se organizou para cobrar do poder público a ampliação de vagas para as crianças, tendo em vista o aumento do número de famílias instaladas em seu entorno. Conta com: equipe gestora (Direção, Assistente de Direção e Coordenação Pedagógica); 26 professoras; quatro Auxiliares Técnicos de Educação (ATE) que se dividem entre o serviço de secretaria e inspetoria.

A EMEI funciona em um prédio de dois andares. No térreo estão localizados: sala para equipe gestora, secretaria e sala de professores, dois banheiros adaptados, uma copa, a cozinha, o espaço onde funciona o refeitório conectado ao pátio onde ocorre o acolhimento das crianças na chegada; o parque cimentado e uma lateral adaptada como mais um espaço externo previsto na linha do tempo da unidade. Possui um elevador. No primeiro andar funcionam cinco salas de aula e banheiros; o segundo andar conta com mais quatro salas de aula, uma sala de vídeo e o espaço do solário.

Figura 3: Cantinho EMEI “Independente”



Fonte: acervo da autora.

Figura 4: Refeitório e Pátio de entrada



Fonte: acervo da autora.

Figura 5: Fotomontagem – parque: visão 1 à esquerda. À direita visão 2 produzida por Flash



Fonte: acervo da autora

Figura 6: solário – foto com autoria de Tamires



Fonte: acervo da autora.

Atende cerca de 570 crianças oriundas de famílias de baixa renda que residem no entorno da EMEI e bairros adjacentes, pertencentes a famílias de configurações diversas. As crianças são conduzidas até a unidade por familiares ou por transporte escolar. Segundo o PPP, embora ainda existam famílias em situação crítica de moradia, higiene e alimentação, em sua maioria, as famílias possuem vínculo empregatício formal, sendo poucos os casos de trabalho informal ou autônomo; possuem formação em nível médio e acesso a tecnologia de comunicação e informação como a internet.

A escolha da turma acompanhada na EMEI “Independente” ocorreu de maneira aleatória, a partir do primeiro contato com uma das professoras que se disponibilizou a colaborar com a pesquisa. Tendo em vista sua jornada com a turma ocorrer das 13h às 15h, foi necessário o consentimento à participação também da professora que completa a carga horária com as crianças (das 15h às 19h), o que também ocorreu.

A **EMEI CEU** ocupa o primeiro andar de um prédio que divide com o Centro de Educação Infantil do CEU. Conta com equipe gestora (Direção, Assistente e Coordenador); 26 professoras(es); quatro ATEs (um na secretaria e três na inspetoria); dois estagiários; uma Auxiliar de Vida Escolar (AVE). Dispõe de uma estrutura de oito salas de aula, uma sala multimeios (onde funciona a brinquedoteca), salas para equipe gestora, sala de professores, refeitório, parque interno coberto, copa, lavanderia e parque no térreo. Conta com rampa de acesso e elevador. Por estar em um CEU, há o compartilhamento de áreas comuns para o desenvolvimento do trabalho pedagógico educativo, com as Unidades, CEI e EMEF e com a comunidade local. A EMEI tem capacidade para atender 560 crianças.

Figura 7: fotomontagem: área externa EMEI CEU. À direita autoria Giovana; À esquerda autoria Rodrigo.



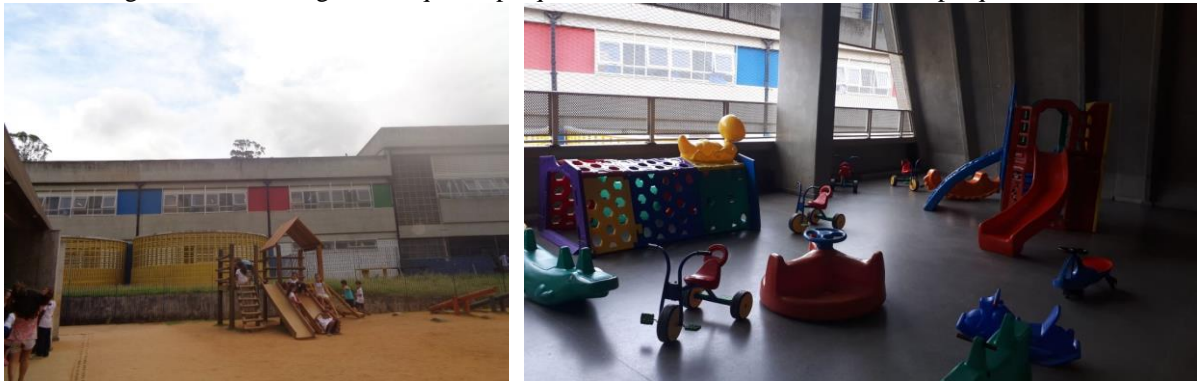
Fonte: acervo da autora.

Figura 8: Corredor de acesso às salas, autoria Super Girl.



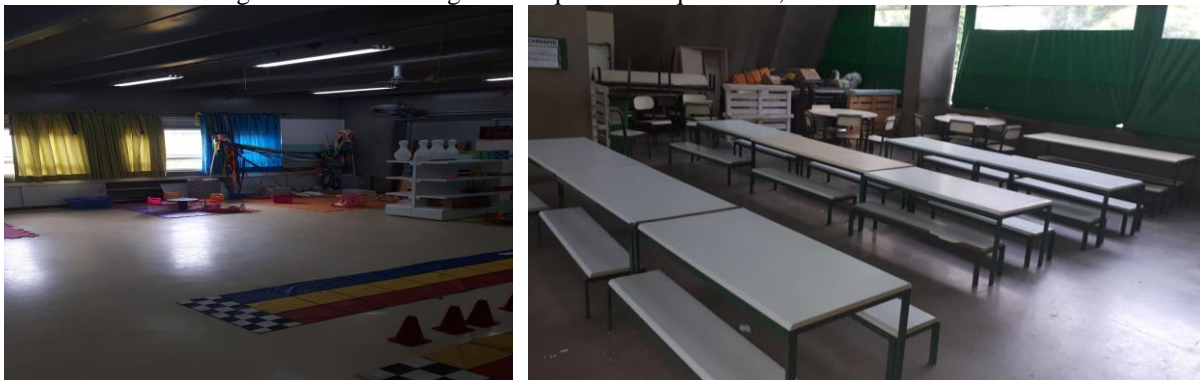
Fonte: acervo da autora

Figura 9: fotomontagem: à esquerda parque de areia, autoria Larissa; à direita parque interno.



Fonte: acervo da autora.

Figura 10: Fotomontagem: à esquerda brinquedoteca; à direita refeitório.



Fonte: acervo da autora.

O PPP da EMEI CEU faz destaques importantes, que julguei relevante trazer ao texto. Ressalta que apesar dos investimentos e avanços, muitos da comunidade ainda vivem em situação de vulnerabilidade.

Para conhecer melhor sua comunidade, enviou questionário às famílias da EMEI e obteve o retorno de 60% dos mesmos, o qual possibilitou traçar o seguinte perfil de atendimento: são famílias oriundas de diversos estados brasileiros; a maioria mora em casas de alvenaria, sendo casas alugadas e próprias; as casas possuem entre dois e quatro cômodos e abrigam de três a cinco pessoas. Em relação às características sócio econômicas: metade das famílias revelou ter uma pessoa empregada em seu contexto e a outra metade respondeu não possuir ninguém com vínculo empregatício. Em relação às profissões: a maioria das mulheres atua na área de limpeza e dos homens na construção civil e serviços de portaria. O nível médio foi o nível de escolaridade da maioria dos responsáveis pelas famílias, sendo ainda presente pessoas com o nível fundamental incompleto e ainda alguns que não estudaram.

Na EMEI CEU a escolha das turmas ocorreu de forma diferenciada. Desde o primeiro contato, uma das professoras revelou que as crianças acompanhadas por ela já tinham manifestado ansiedades sobre a saída ao final do ano e externalizou sua preocupação e disponibilidade para contribuir com a pesquisa. Um facilitador na escolha de sua turma foi o de tê-la integralmente com a turma no turno matutino (das 7h às 12h30), sendo ela mesma a professora que fazia o acolhimento da turma do turno vespertino (das 13h às 15h). A professora do turno vespertino com quem dividia a turma (das 15h às 19h) também já havia se disponibilizado a apoiar a pesquisa. Por isso, embora a previsão fosse acompanhar somente uma turma de crianças em cada EMEI, considerei interessante o acompanhamento das duas turmas diante da imprevisibilidade acerca do acompanhamento das crianças no ano posterior (na EMEF) uma vez que, nem todas as crianças do Infantil II do CEU, migrariam para a EMEF do próprio CEU, abria-se assim a possibilidade de reencontrar um maior número de crianças em algumas das EMEFs “Independentes”.

Contextualização das EMEIs

Acima apresentei uma caracterização a partir de informações contidas no PPP das EMEIs, onde ressaltai aspectos da estrutura física, organizativa e da comunidade na qual estão inseridas. Nesta contextualização dou destaque para elementos do cotidiano, das rotinas, das relações, de algumas práticas captadas por meu olhar durante o período em que estive com as crianças nestes contextos e, portanto, fizeram parte de meus registros nas notas de campo. Ao falar de rotina e cotidiano, favoreço-me das elaborações de Barbosa (2000): Rotina - uma categoria pedagógica que estrutura o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil; “uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e

controlar a vida cotidiana” (p.43). Cotidiano – “mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação” (p.43).

Desde o início meu anseio era o de ouvir as crianças, conviver com elas e o que elas demonstrassem lhes afetar, assim, aspectos da prática pedagógica, da organização das EMEIs apesar de observados e do reconhecimento de serem elementos influenciadores dos modos de funcionamento e as relações das/com as crianças, são apresentados para alimentar reflexões, trazer compreensão acerca de aspectos que aparecem nas narrativas das crianças, sem que sejam discutidos em profundidade.

Chegada/Entrada

Na EMEI CEU as crianças chegavam, podiam ser deixadas no portão de entrada e se dirigiam diretamente à sala, ou ainda podiam ser levadas até à porta pelo responsável que as conduzia (Figura 8 – pág. 68). Ao entrar na sala, já encontravam materiais nas mesas coletivas (brinquedos, blocos de montar, papel e giz de cera para desenhar, massinha e objetos para modelar) e escolhiam onde queriam sentar. Organizavam as mochilas à frente da sala, retiravam as agendas e colocavam na mesa da professora, sentavam e começavam a interagir com os colegas e os materiais.

Na EMEI “Independente” as crianças eram deixadas por seus responsáveis e se juntavam na área do refeitório, onde havia espaço livre perto das mesas (Figura 4 – pág.66), cada uma na fila referente à sua turma. No horário, a professora da turma ia até o local e as conduzia em fila para a sala (no andar de cima). Ao entrar na sala, também encontravam mesas com materiais e, tanto escolhiam onde queriam sentar, quanto houve dias em que os locais eram indicados pela professora. Organizavam as mochilas (inicialmente ao fundo da sala), retiravam as agendas e colocavam na mesa da professora, sentavam e começavam a interagir com os colegas e os materiais.

Organização das Salas

O mobiliário das salas era composto por mesas coletivas para as crianças, sendo que na EMEI CEU, as mesas eram maiores, logo havia a necessidade de um número menor de mesas no espaço, e na EMEI “Independente”, as mesas comportavam quatro crianças. Em

ambas havia uma mesa à frente da sala onde sentavam as professoras. Armários com partes abertas e fechadas, onde eram colocados potes com materiais de uso coletivo, aos quais as crianças tinham acesso (giz de cera, lápis, borracha), cadernos e livros. Havia pia com bancada onde eram lavadas as mãos e materiais de arte quando utilizados.

Figura 11: armário sala CEU



Fonte: acervo da autora

Nas paredes, acima do quadro havia o alfabeto colado e os cartazes eram colocados do meio para cima das paredes.

Na EMEI CEU as mesas eram dispostas ao redor da sala, o que proporcionava à área central ficar livre, onde aconteciam as rodas de conversa, e maior circulação das crianças. Nela também havia caixas com livros, brinquedos, blocos e outros materiais, que ficavam no chão, na lateral das paredes.

Figura 12: Fotomontagem: sala da EMEI CEU. À direita foto com autoria de Mateus.



Fonte: acervo da autora

Na EMEI “Independente”, as mesas ocupavam toda a área da sala, e quando algum movimento de roda acontecia, eram arrastadas para abrir espaço. Havia algumas caixas com livros, blocos e brinquedos, colocados abaixo da bancada da pia.

Figura 13: Sala EMEI “Independente”



Fonte: acervo da autora

Propostas/Atividades Dirigidas

Nos dias em que estive na EMEI CEU foi comum ver atividades serem inicialmente encaminhadas em uma roda de conversa. Nas rodas conversavam sobre os temas, cantavam e faziam gestos a partir das cantigas, compartilhavam o que tinham realizado no fim de semana e as realizações na/da turma. Também tratavam sobre o comportamento esperado nos espaços e saídas de sala, e sobre as situações de conflito que ocorriam.

Presenciei na turma: marcação de calendário; exploração de letras de cantigas – algumas vezes a turma cantava devagar e a professora escrevia no quadro, seguido de conversa sobre elementos da cantiga e do registro em desenho de alguma parte da canção. O desenho foi a forma de registro mais utilizada nas turmas: sobre as temáticas dialogadas, sobre as férias, de parte das lendas lidas. Também realizaram criação de história oral a partir de um livro de imagens; pintura com tinta e pincel; manipulação de argila e criação de uma composição com esse material e elementos da natureza. Várias brincadeiras livres, confecção de brinquedos com materiais recicláveis. Após o recesso junino houve maior investimento da professora na intervenção individual para as crianças realizarem tentativas de escrita de seus nomes, e incentivo para que os identificassem sozinhas quando em busca de seus cadernos de desenho. Na semana da criança uma salada de frutas foi feita com a participação das crianças em sala. Tendo em vista a variedade de espaços do CEU, as crianças vivenciaram banhos de mangueira, de piscina, assistência de apresentações no teatro.

Nas duas EMEIs, a sexta-feira era oficialmente o dia do brinquedo: quando as crianças brincavam com os brinquedos levados de casa. Nesse dia, na EMEI CEU foi comum a sala ser transformada e ganhar outras configurações com ajuda das crianças, a exemplo de tecidos montando cabanas, mesas configuradas como casas. Desde o início, em ambas, percebi que as crianças demonstravam curiosidade sobre as letras, sobretudo quando interagiam com a massinha de modelar: foi comum pedirem para eu escrever seus nomes, e dizer as letras para elas mesmas escreverem os seus.

Na EMEI “Independente” foi mais comum as atividades serem encaminhadas com as crianças sentadas às mesas, tendo a professora à frente da sala, no quadro. Presenciei propostas de: contagem de blocos da mesma cor; arte a partir da apreciação do quadro de Volpi para produção de bandeirinhas – para enfeitar a escola para a festa junina; desenho na lixa; atividades motoras a partir do uso de tesoura linha de lã para montar algo no papel; leitura de lendas e de outras histórias tendo as crianças sentadas nas cadeiras e, por vezes, de cabeça baixa. O pedido para “baixar a cabeça” era feito para diminuir a agitação, bem como, em algumas ocasiões era critério para a escolha de quem seria o ajudante na distribuição dos materiais, ou seria escolhido para contribuir sobre o tema em diálogo.

A realização de rodas ocorreu quando outras professoras assumiram a turma, diante da necessidade de ausência das regentes. Presença de atividades xerocadas: com balões com os numerais de 1 a 5 para colarem a quantidade de bolinhas de papel crepom; animais para cobrir o traço e pintar com cores diferentes, e tentar escrever o nome de três animais que apareciam na folha.

Na EMEI “Independente” fazia parte da rotina a escovação dos dentes após o lanche/almoço: ao voltar do lanche, a turma mudava de professora e encontrava as mesas organizadas com jogos, brinquedos. O número das mesas era chamado pela professora, as crianças pegavam a escova e a pasta em suas mãos e iam para a lateral, fora da sala, para a escovação no banheiro. Aquelas que aguardavam, manipulavam e brincavam com os objetos das mesas. Nesse momento havia jogos com a intencionalidade de aprendizado das letras e dos números: montagem do alfabeto, associação de imagens e inicial dos nomes, dominó, trilha.

Movimentação entre os espaços

Na linha do tempo das turmas da EMEI CEU havia horário de utilização do Parque interno, Parque externo (onde havia tanque de areia), Brinquedoteca (onde havia as estantes

com livros, cantinhos com brinquedos e uma TV na parede onde assistiam vídeos quando planejado pela professora). Saíam para o lanche no início da manhã (às 8h30) e para o almoço ao final (às 11h20); no turno vespertino saíam para o lanche, às 14h30 e para o jantar, às 17h40. Mudanças na utilização dos espaços eram realizadas a depender do planejamento das professoras e das condições climáticas. Estive com a turma na primeira utilização do espaço adaptado para ateliê. Brincavam nos espaços do CEU: gramado - para onde levavam brinquedos e tecidos, escorregavam com papelão; quadra; área externa cimentada para desenhar com giz – nesses momentos crianças de turmas diferentes se encontravam e interagem. A movimentação era intensa, passavam bastante tempo fora de sala. As saídas eram feitas tanto em filas, em dupla de mãos dadas, quanto livres na companhia do(s) adultos.

Na EMEI “Independente”, os espaços previstos na linha do tempo eram: a sala de vídeo (onde viam desenhos, trechos de filmes uma vez na semana), solário, parque e cantinho (um espaço, corredor, na lateral da escola que foi fechado para que pudessem ter mais um espaço na divisão das turmas, para onde levavam brinquedos). Saíam da sala para o lanche e para o jantar. Dada as limitações espaciais, havia poucas possibilidades de mudança na utilização dos espaços. Os espaços que podiam proporcionar movimentações mais livres, como correr, era somente o solário. Contudo, a orientação das professoras era de que não podia correr nesse espaço, orientação transgredida na maioria das vezes. No parque existiam bancos e mesas de cimento, o que gerava preocupação nos adultos que temiam acidentes e reforçavam a impossibilidade de correr ali. As movimentações entre os espaços eram feitas em filas.

Lanche/Almoço

As crianças nas EMEIs utilizavam prato de vidro e garfo inox. Na EMEI CEU havia a bancada de *self-service*: as crianças em fila seguravam seus pratos e eram servidas pelas professoras com aquilo que escolhiam. Nas turmas do turno vespertino, o lanche com cardápio de almoço não era tão bem aceito por parte das crianças, em sua maioria almoçavam em casa, portanto, havia bastante desperdício. Segundo opinião de uma das professoras da EMEI “Independente”, se fosse servido um lanche talvez agradasse mais. Nesta EMEI, os pratos já montados com os alimentos eram colocados no balcão – as crianças não selecionavam o que queriam comer.

Interações

Nas EMEIs as crianças brincavam e interagiam mais entre si. A diferenciação observada foi que no CEU, o espaço para que essas interações ocorressem esteve mais aberto, propício para que fossem desenvolvidas, experienciadas. As intervenções dos adultos ocorriam somente quando solicitados ou quando percebiam alguma situação de conflito entre as crianças. Os conflitos eram levados para serem discutidos em roda. Pedidos de silêncio somente eram feitos nos momentos dirigidos em que se fazia necessária a escuta de uma pessoa por vez. Na turma da manhã foi mais presente a integração de meninos e meninas nas brincadeiras. Na turma da tarde, houve mais separações e a presença de situações nas quais meninas e meninos se dividiam nas propostas que criavam.

Na EMEI “Independente” as interações ocorriam, mas diante da euforia das crianças, eram mais comuns pedidos de silêncio e a interdição das brincadeiras em sala. Muitas foram as situações de conflito, xingamentos, brigas, pegar o que era de outra criança, questões referentes a sexualidade – na maioria das vezes o rápido diálogo era feito com as crianças envolvidas, e algumas sanções como ficar fora do que estava sendo realizado, bem como, a indicação do pedido de desculpas entre colegas.

Durante as interações entre pares, foi comum nos dois contextos que as professoras aproveitassem para “agilizar” agendas, preparar materiais que seriam utilizados ou se mantinham a observar as brincadeiras e movimentações (na maioria das vezes). Poucas foram às situações observadas em que brincaram junto com as crianças.

A rotatividade de professoras foi presente na turma acompanhada na EMEI “Independente”: uma das professoras regente se afastou por questão de saúde, outra assumiu, e em vários momentos professoras módulo²⁰ entravam para sanar ausência ou as crianças eram divididas para as outras turmas. Na EMEI CEU, somente no mês de Novembro, uma das professoras da turma (professora integral da turma da manhã e parcial da turma da tarde) se afastou por questão de saúde, e duas outras professoras assumiram seu lugar. Nessas situações, a figura de maior conhecimento e vínculo com as crianças passava a ser eu, e em algumas ocasiões, elas me solicitavam ficar com a turma, para não serem divididos.

²⁰ Trata-se de uma função prevista na rede municipal de São Paulo. São professoras igualmente concursadas que assumem a regência nas classes quando ocorre ausência de alguma professora, quando não há ausência colabora nas atividades escolares conforme demandas indicadas pela gestão. Atuam com Jornada Básica Docente JBD = 30 horas – 25 horas em regência + 5 horas atividade.

O que os aspectos destacados indicam?

Ajudam a situar os contextos e as relações existentes nos quais as crianças colaboradoras estiveram imersas. A preocupação com a concepção de espaços e de rotinas respeitadoras das diferenças de ritmos e a valorização dos diálogos e da escuta atenta, dando foco aos interesses das crianças, de modo a contribuir com o pleno desenvolvimento das crianças, foram afirmações presentes nos PPP das EMEIs. Contudo, as experiências de participação, as possibilidades de experimentação nos/dos espaços e a presença das múltiplas linguagens, por exemplo, situaram-se diferentemente em cada contexto.

Na EMEI CEU a roda e ocasiões diversas para o brincar compuseram o cotidiano das turmas, dentro e fora da sala, nas quais as oportunidades de participação e decisão contribuíam para a potencialização de seus argumentos quando interagiam entre si, e também nas rodas propostas por mim.

A inserção da EMEI em um CEU possibilita às crianças experimentar outras relações com os espaços externos e o contato com a natureza, portanto, embora estejam inseridas na mesma região, as crianças de cada contexto vivem a desigualdade de oportunidades.

Isso me reporta ao Currículo Integrador, que diz:

Aprender passa a ser sinônimo de vivenciar e atribuir um sentido ao vivido. Sendo assim, aprender não ocorre de uma forma única, igual para todos e ao mesmo tempo. Isso significa que bebês e crianças aprendem quando estão por inteiro nas interações que estabelecem com as coisas, as pessoas, os objetos ao seu redor, tanto os fenômenos da natureza como os objetos criados pelos seres humanos (quando observam, exploram, investigam, descobrem, ouvem, imitam, inventam). Aprendem com seu corpo, sua mente e suas emoções. Desse modo, quanto mais curiosas forem e quanto mais objetos apresentarmos para sua exploração e seu uso, quanto mais fenômenos da natureza observarem, com quanto mais pessoas estabelecerem contato afetivo, quanto mais linguagens usarem, mais potente a sua constituição como pessoa, mais criativas e capazes de se expressar por diferentes linguagens e mais capazes de interpretar o que veem e vivem. (SÃO PAULO, 2015, p.37)

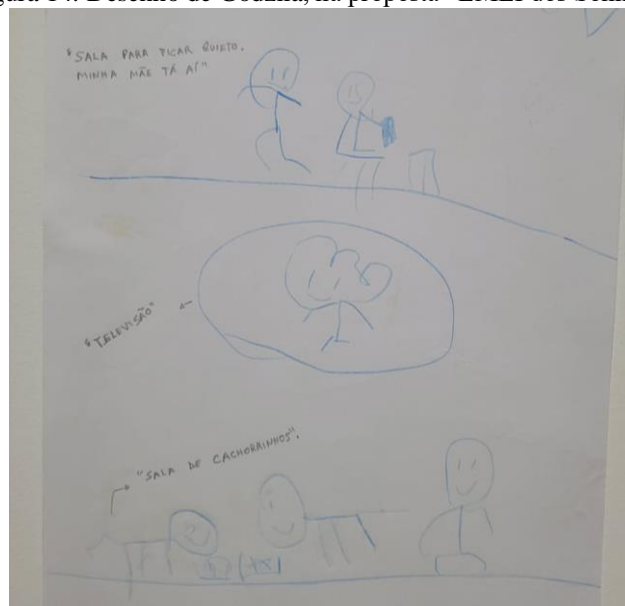
Outro aspecto relevante a ser destacado é a necessidade ainda de maior compreensão acerca do trabalho com a linguagem oral e escrita, e as outras linguagens, na Educação Infantil. Ou os registros eram realizados a partir de desenhos, feitos na maioria das vezes em um mesmo suporte: papel, com lápis e giz de cera, ou as atividades tinham o intuito de treino motor, diante da preocupação com o que estava por vir na vida das crianças, perdendo-se as diversas possibilidades e chances de vivenciar a função social da leitura e da escrita,

compreendendo que “formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende” (MELLO, 2012, p.78), bem como, e ficando de fora a experimentação das múltiplas oportunidades de manifestações expressivas.

É importante garantir ambientes em que sejam respeitadas as especificidades das crianças na educação infantil, bem como, dos saberes que elas portam quando chegam às creches e pré-escolas e aqueles que constroem durante o tempo de permanência nesses espaços. As creches e pré-escolas constituem-se também como lugares em que o valor cultural e artístico dos diferentes grupos sociais estão presentificados na forma como o espaço é organizado, em materiais com os quais as crianças brincam e criam desenhos, esculturas, danças, pinturas cotidianamente.(GOBBI, 2010, p.4)

E por falar de especificidades das crianças, apesar de compreender quão complexo é o cotidiano nas/das unidades, é preciso dizer que, em muitas oportunidades, senti como se as propostas dirigidas em sala fossem atropeladas pela urgência das movimentações. Atividades eram encaminhadas, paradas ou nem começavam tendo em vista os horários de lanche, almoço, dinâmica de utilização dos espaços. Todos precisavam ir para os locais previstos, ao mesmo tempo. Qualquer mudança desse movimento único significaria transtorno, uma vez que não havia pessoal suficiente para assegurar tempos e desejos diferentes. A fala de Godzila, quando conversamos sobre “A EMEI dos Sonhos” (que será descrita no capítulo 6), ratifica minha percepção, quando disse não gostar da escola, querer ficar quieto e não poder, e desenhou uma sala onde podia ficar quieto, como mostra o desenho na Figura 14.

Figura 14: Desenho de Godzila, na proposta “EMEI dos Sonhos”.



Fonte: acervo da autora

E o Currículo Integrador, segue:

[...] Portanto, cabe à escola ser um espaço onde as várias infâncias possam ser vividas sem prorrogações ou antecipações indevidas, respeitando-se as peculiaridades de cada faixa etária, e sem padronizações que suprimam as individualidades e cerceiem as vivências das múltiplas experiências que constituem direitos das crianças. (SÃO PAULO, 2015, p. 28)

Voltarei a essas discussões no capítulo 6. Por ora, as reflexões reunidas, não têm a intenção de desmerecer o trabalho desenvolvido nas EMEIs ou apontar falhas às práticas das equipes. Nada é simples em Educação, dada a complexidade e as plurais dificuldades, incertezas, inseguranças que encerram o trabalho educativo, como afirma Hoyuelos (2019, p.31): “a aceitação do desafio da complexidade nos sugere ser mais humildes e conscientes em relação aos limites do nosso conhecimento”. A aceitação da condição complexa com que se depara os contextos educacionais abre margem para buscas, parcerias, avanços e à construção de conhecimentos necessários para subsidiar concepções e ações mais condizentes às circunstâncias momentâneas apresentadas.

3.2 A concepção dos instrumentos e das técnicas adotados no estudo

Graue e Walsh (2003) ressaltam o quanto o trabalho de campo com crianças exige do investigador criatividade no processo de “geração de dados”, para encontrar sempre maneiras “diferentes de ouvir e observar as crianças e recolher traços físicos de suas vidas” (p. 120). A partir das orientações dos autores, inspirei-me e busquei diversificar as estratégias no processo de geração dos dados (descritas nos capítulos 5 e 6).

Baseada nas elaborações dos autores elenquei alguns cuidados e procedimentos no planejamento investigativo, que foram buscados na prática em campo:

1. Negociar a entrada – O acesso ao espaço a ser investigado necessita ser negociado. Para tanto uma atitude honesta, humilde do investigador na maneira como se apresenta e se relaciona com as pessoas; se tornar útil no cotidiano; ouvir e conhecer antes de propor.
2. Assumir a posição de aprendiz diante das crianças – Ter como pressuposto que são elas as maiores conhecedoras de seu próprio mundo e, portanto, faz-se necessário aprender com elas, ouvir e observar para que compreendamos o sentido que elas dão ao mundo.

3. Definir o papel que o investigador vai assumir no relacionamento com as crianças e adultos – esse, sendo negociado no grupo de crianças e adulto, e aceito, possibilita uma participação mais efetiva durante o processo de observação, bem como, a conquista de uma familiarização para os movimentos posteriores de rodas de conversa e entrevistas.

Esses elementos em torno dos aspectos metodológicos, sobretudo na pesquisa com crianças, fazem parte de debate contínuo (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008; CRUZ, 2008). Nas leituras que fiz, foi comum a indicação de uma postura de não intervenção acerca da entrada do pesquisador em campo, (NEVES, 2010; MOTTA, 2010). Buss-Simão (2014, p.47) diz que “procuraria manter uma posição de pesquisadora observante”. Contudo, o *estar com* as crianças revela que não há como se concretizar essa posição. Martins Filho e Barbosa (2009), no levantamento sobre as metodologias utilizadas nas pesquisas com e sobre crianças, apresentam a observação participante como “ponto forte” nas pesquisas. Inclusive destacam a presença de falas dos pesquisadores, do tipo: “em pesquisas com crianças é impossível observar sem participar, a observação é sempre com participação” (p.14).

Pela análise realizada parece que o pesquisador não tem como fugir da participação, já que as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos. Segundo algumas indicações, os pesquisadores tornam-se um *Outro*, que observa e é também observado. Dessa forma, pesquisados e pesquisadores vão pouco a pouco estabelecendo e criando laços, o que favorece as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2009, p.14, *Itálico dos autores*).

Assim sendo, uma vez a entrada em curso, a observação participante (GIL, 2008) se instaurou com a busca efetiva por interagir, ouvir, compreender os sentidos, a organização, movimentar-me nos espaços. Assumi o papel de *aprendiz*, que se coloca como parceira, com consciência da diferença geracional e da existência das relações de poder entre adultos e crianças (DELGADO; MÜLLER, 2008; CAMPOS, 2008; BUSS-SIMÃO, 2014) – mais sobre essas questões no próximo capítulo.

A realização de registros minuciosos de toda a observação por meio de diários escritos/notas de campo é essencial. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.150 *apud* FORMOSINHO, MONGE E OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p.113): “as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da

recolha e refletindo sobre os dados”. Assim, nas notas de campo optei por um registro descritivo com a marcação dos elementos que surgiam nas interações livres ou a partir dos momentos de ações planejadas. Anotações-chaves eram realizadas no caderno após o momento de interação efetivo com as crianças, e posteriormente fora do campo, as notas eram constituídas a partir dessas anotações e aprofundadas, Graue e Walsh (2003, p. 132) dizem que o desafio não é descobrir o que pesquisar, “mas como conseguir registrar tudo o que vemos. Chegados a este ponto é preciso sermos seletivos na observação. É também neste ponto que começamos a tornar-nos observadores experientes”. Os registros foram compostos também por fotografias, por gravações em áudio e algumas gravações em vídeo, a partir das indicações das crianças.

Os autores alertam sobre a utilização de *multimídia* como a gravação em áudio e/ou vídeo que necessita levar em conta: o som do ambiente e a familiarização com as crianças para diminuir a interferência que podem causar. A gravação em vídeo foi utilizada em poucos momentos e bem específicos. A dificuldade foi, de fato, quando na utilização do celular e gravador digital para captar a voz das crianças, pois não havia como reduzir as interferências no som ambiente uma vez que estava inserida na realidade da unidade educativa.

As orientações dos autores Graue e Walsh (2003) acerca da entrevista com crianças que busquei considerar foram:

1. Entrevistar em pares ou em pequenos grupos – pois assim ficam mais descontraídas; o fato de estarem com outros colegas geram discussões ricas acerca das perguntas.
2. Adereços – utilizar algo concreto para ajudar a manter mais a atenção das crianças no que está sendo proposto (ex. fotografias, construção de adereços de papel).
3. Perguntas hipotéticas – “se bem formuladas permitem às crianças transformar a entrevista em faz de conta, uma atividade que lhes é mais natural e na qual são mais competentes do que na entrevista” (p. 142).
4. Perguntas na terceira pessoa – ajuda a que as crianças não se sintam tão intimidadas; possam responder sem se sentirem implicadas na questão, como se falassem sobre outra pessoa.
5. Estar atentos às oportunidades e escolher bem o momento para chamar as crianças para conversar, cientes de que uma boa conversa e em um bom momento de interação, podem ser conseguidas informações significativas.

As ressalvas de Oliveira-Formosinho *et al* (2016) sobre as entrevistas também foram importantes: respeito à vontade de participar expressa pela criança; um contexto familiar e

confortável; a flexibilidade de orientação; o estilo conversacional; o respeito pelo espaço de intervenção; a preferência pelo grupo de pares; o tempo de duração da entrevista.

Nas pesquisas que ouviram crianças, a utilização de entrevistas é muito presente. Entretanto, se assemelham a momentos de conversa, tendo sua utilização aliada a estratégias mobilizadoras, de acordo com o objetivo de cada pesquisa: fotografias, desenhos, trabalhos feitos pelas crianças, os contos infantis.

Aliei, dessa forma, vários elementos mobilizadores para tornar as rodas de conversa dinâmicas, lúdicas e criativas a cada nova vivência. Foram realizadas conversas a partir das experiências atuais das crianças seguidas de propostas de desenhos livres; precedidas de contação de história, apresentação de fotografias, apresentação de vídeos. Bem como foram realizadas propostas para que fotografassem seus espaços.

3.3 Bases para os procedimentos de compreensão dos dados gerados

Segundo Corsaro (2009), a característica da flexibilidade e a natureza autocorretiva colaboram na análise dos dados da pesquisa. O autor assevera que, ao tratarmos de dados etnográficos, a interpretação dos mesmos não pode ser previamente especificada: “o critério de direcionamento é o de validade cultural, as categorias derivam de um processo de divisão, classificação e avaliação interativas” (p.87). Isso não significa ir a campo sem nenhum tipo de arcabouço inicial, mas estar aberto a buscar “um equilíbrio entre estrutura, guiada pelo problema de pesquisa, e flexibilidade, guiada pelo objetivo de entender o ponto de vista do informante” (MILLER; SPERRY, 1987, *apud* CORSARO, 2009, p. 87).

Essas são orientações aliadas aos procedimentos adotados no processo de análise das narrativas sob a perspectiva da análise temática, que busca as unidades de sentido naquilo que foi narrado pelos sujeitos acerca dos diversos temas. Embora esse tenha sido o procedimento empreendido por mim em minha pesquisa de mestrado com as narrativas docentes, conforme contextualizei na introdução, encontro em Passeggi *et al* (2017) subsídios para realizá-la também com as narrativas das crianças. Artigos escritos a partir de sua experiência de pesquisas com crianças demonstram a potência da investigação narrativa e desse procedimento de análise (DE CONTI; PASSEGGI, 2014a; PASSEGGI; FURLANETTO; PALMA, 2016).

Um dos grandes desafios da pesquisa qualitativa com crianças consiste em interpretar a interpretação da criança sobre suas experiências. Contadas em

micronarrativas, fortemente sintéticas, porém densas de sentido, essas narrativas exigem ainda mais rigor para nos aproximarmos da visão de mundo da criança. Em primeiro lugar, exigem que nos distancieemos de uma perspectiva adultocêntrica, que nos faz olhar para suas interpretações como “coisas de crianças”, mas também impõem a necessidade de não nos deixarmos envolver pelo óbvio. E, finalmente, que há de considerar o desafio de que o espírito de análise e preocupações teóricas possam por em risco o modo de pensar da criança. [...] Finalmente, refletimos sobre o procedimento de constituição do *corpus* e os encaminhamentos que nos inspiram na escolha da análise temática para o estudo dos sentidos atribuídos à escola pelas crianças em suas narrativas. As análises revelam diferentes modos de perceber a escola em suas vidas e corroboram as potencialidades heurísticas e hermenêuticas da palavra da criança, considerada como sujeitos de direitos, sujeitos históricos e sujeitos de suas histórias. (PASSEGGI *et al.*, 2017, p. 468 – 469, *Itálico das autoras*)

Com essas crenças e defesas, busquei produzir e sistematizar as unidades de sentidos, a partir do que foi dito pelas crianças, e com base na produção de Jovchelovitch e Bauer (2002). De início, realizo três, dos seis passos apresentados pelos autores: a transcrição detalhada de todo material verbal mobilizado nos diversos momentos planejados para a geração das narrativas, quando o oral é convertido para o escrito. Após essa transcrição, uma leitura do material é realizada, na qual se evidenciam pausas, reações, no intuito de que outros elementos sejam articulados ao conteúdo das falas. A este segue um processo de “escuta”, de leitura analítica e interpretação das narrativas, o que faz com que os núcleos de sentido ou unidades temáticas sejam identificados e organizados em um “quadro de análise”, a fim de apreender significações singulares (que se destacam por serem únicas) e plurais (destacadas por ser presença recorrente nas falas).

Primeiro, passagens inteiras, ou parágrafos, são parafraseados em sentenças sintéticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em algumas palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalização e condensação de sentido. Na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 107)

Vale ressaltar que estabelecer núcleos, unidades, o plural e o singular das narrativas implica uma postura ética, que não descuida da globalidade da narrativa. No processo de apreensão das significações, de compreensão das narrativas, me apoio nas elaborações de Bruner (1997a, 1997b, 2001) para quem a narrativa é um modo de pensamento e veículo de produção de significado, compreendendo que a criança está inserida dentro da comunidade

cultural na/da qual participa, onde ela partilha e negocia significados. Assim sendo, suas falas estão carregadas das experiências vividas nesses contextos.

As narrativas em pauta, são narrativas do cotidiano, das interações entre pares, mobilizadas por situações que tiveram o objetivo de levar as crianças a pensarem sobre o espaço educativo (des)conhecido – a EMEF, e foram compreendidas a partir da base teórica apresentada.

4. “VOCÊ É O QUE NA BRINCADEIRA?” - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: RECONHECIMENTOS E PACTOS

Após os trâmites institucionais citados no capítulo 3 quando os contextos foram apresentados (duração de quatro meses), ocorreu a entrada em campo e, desde os primeiros movimentos, revelaram seus desafios e a exigência de que estratégias fossem compostas, conforme citei na metodologia. Tendo em vista a primeira orientação de Graue e Walsh (2003), iniciei a negociação da entrada nas turmas: com uma atitude honesta, humilde nas relações estabelecidas com todas as pessoas do contexto, com disponibilidade para ajudar e certa de que ouviria e conheceria antes de propor. “O investigador parte para o trabalho de campo como aprendiz. O investigador diz às crianças: *Eu quero aprender convosco. Vocês querem ser meus professores?*” (p.124, *Itálico meu*).

Em Junho de 2019, iniciei minha jornada no campo, organizada da seguinte maneira: um dia da semana estive com as duas turmas da EMEI CEU – entre às 8h30 e 17h; e outro dia da semana estive com a turma da EMEI “Independente” – entre às 13h e 17h. O dia da semana foi flexível e negociado antecipadamente com as professoras colaboradoras.

Para melhor compreensão do movimento de entrada e das aproximações, considerarei quatro subitens: aproximações e pacto com as crianças; o pacto com as professoras; estratégia utilizada para reconhecimento das crianças e as questões relativas ao diálogo com as famílias. Antes, porém, merece relevo a questão da ética na pesquisa, o que representou preocupação constante ao longo de todo o percurso do estudo de campo e mesmo antes da minha entrada nas instituições de educação infantil.

4.1 Cuidados Éticos

Era uma sexta-feira, a sala havia sido “transformada” e as crianças, na EMEI CEU, foram criando suas brincadeiras. Uma das meninas disse que lia uma história para mim. Prontamente sentei junto a ela e a outras crianças. Após terminar a leitura, ela me perguntou: - *Você é o que na brincadeira?* E eu respondi: - *Uma coleguinha que está lendo história com você.* Então ela me chamou para brincar de escola e disse que seria a professora.

Ainda que no contexto da turma da EMEI “Independente” eu tenha sido apresentada pela professora como “Prô”: - *Crianças, como vocês já perceberam, nós temos uma prô nova na sala, ela vai ficar aqui com a gente!* Quando tive o espaço para me apresentar, me coloquei no lugar de aprendiz, conforme citei, e disse que gostaria de estar ali com elas para conhecê-

las, conversar e descobrir o que elas sabiam sobre as coisas, e seguia com a pergunta: - *Vocês deixam eu ficar aqui com vocês?* Em todos os contextos a pergunta foi seguida por um sonoro: -*Simm!*

Narro as duas situações para destacar que, a todo o momento, as crianças investigavam o papel assumido por mim entre elas. O lugar de adulto na relação já estava dado, esse não muda quando em contato com as crianças, mas a compreensão que construo diante da pergunta que a mim foi dirigida em um dos primeiros momentos de interação, é a de busca por saber como do lugar de adulto eu me posicionaria diante delas, o quanto de poder eu estava disposta a dividir com elas – questão com relação direta acerca da ética na pesquisa com crianças.

A abordagem da ética neste trabalho se fundamenta no respeito, conforme Graue e Walsh (2003), Cruz (2019), atende aos princípios do Código de Ética da USP – Resolução 4871/2001 e do Código de Ética da European Early Childhood Education Research Association (EECERA, 2015). Respeito nos procedimentos realizados durante a pesquisa, bem como na divulgação de seus resultados. Tal como advertem Graue e Walsh (2003):

Nas relações entre adultos e crianças, os adultos são, a maior parte das vezes, aqueles que detêm o saber, dão permissão e fixam as regras. Na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras – para os adultos. A investigação com criança vira parte do mundo às avessas. [...] O investigador que trabalha com crianças deverá pensar cuidadosamente no que significa trabalhar neste mundo às avessas. (p.76-77)

Os autores, com essa discussão, validam o comportamento ético do investigador em suas atitudes, e a conscientização acerca da mudança de posição e circularidade do poder valida o lugar que as crianças ocupam verdadeiramente na investigação.

Na publicação sobre a ética nas pesquisas, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2019), no artigo escrito por Cruz, a autora destaca a importância: de se utilizar diversas linguagens para apreender os significados dados pelas crianças; o estabelecimento de uma relação de confiança, que se relaciona com as questões do poder e da escolha sobre a participação na pesquisa, a confidencialidade – na qual reside questões acerca do bem-estar e segurança das crianças a depender do tema da pesquisa e de seus resultados.

O Código da EECERA aponta como diretrizes os mesmos elementos e orienta no tocante à distribuição de poder, que abordagens participativas sejam adotadas: “Os

pesquisadores devem dar a todos os participantes a oportunidade de expressar seus pontos de vista livremente sobre todos os assuntos que os afetam, de modo compatível com sua idade”. (2015, p.9)

As questões de confidencialidade sempre geram dilemas, conforme destaca Kramer (2002) que relata os muitos impasses vividos pelos pesquisadores para definir como se referir às crianças nos relatórios, sobretudo porque aqueles que decidem ter como parceiros as crianças, como em meu caso, possuem uma base teórica que as valida como sujeitos de direitos, com direito à participação e voz ativa. “Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse?” (p.53). Cada pesquisador necessita avaliar no contexto de sua pesquisa o que cabe ser feito.

Na presente pesquisa, a opção foi seguir as orientações de privacidade, confidencialidade e anonimato, tanto dos contextos, quanto das crianças. E para diminuir a sensação de que as crianças estão ausentes e não aparecem como autoras de suas falas (KRAMER, 2002), propus um processo de assentimento após a apresentação da pesquisa e um modo de escolha de seus pseudônimos como “iniciativa de pedir que cada uma escolhesse o nome com que gostaria de aparecer no texto”, (p.48) estratégias que apresentarei no próximo capítulo.

Todas as estratégias pensadas e realizadas tiveram as questões éticas como norte. Entretanto, como pesquisadora em sua primeira investida em pesquisar com crianças, estava certa de que estaria orientada pelas muitas leituras realizadas, embora não fosse o bastante para evitar alguns deslizes, como bem lembra Graue e Walsh (2003, p.15) que “para aprender, terá de fazê-la. No entanto, quem dominar os princípios básicos do processo de investigação ficará com uma noção mais alargada das questões decorrentes da tentativa de compreender os mundos das crianças”. Assim, fui me tornando pesquisadora com as crianças, em seus contextos.

Ainda relacionadas às questões éticas, faço duas observações importantes impostas pelo movimento real da investigação: o consentimento dos responsáveis legais e a finalização das atividades de pesquisa com as crianças.

Em referência à busca do consentimento dos responsáveis legais (o TCLE), previsto como um dos procedimentos iniciais, esse só pôde ocorrer após o primeiro mês de entrada em campo. Tinha a urgência de adentrar o campo no segundo semestre de 2019 para conseguir acompanhar a transição das crianças (objetivo inicial) para o 1º ano do Ensino Fundamental. Depois da entrada em campo (após trâmites legais e consentimento da equipe gestora e das

professoras), fui alertada pelas colaboradoras dos contextos sobre a dificuldade de um encontro com as famílias antes da reunião oficial agendada para tratar das questões pedagógicas, compreendi, portanto, que teria de aguardar o momento propício para me apresentar e falar da pesquisa. Portanto, a vida real mostrava que não teria como aguardar isso acontecer para iniciar o contato com as crianças. Ainda assim, estava consciente de que, se caso algum responsável não autorizasse a participação de sua criança, as observações e anotações referentes a ela não seriam considerados. A inversão desse movimento, segundo minha compreensão, não invalidou o tratamento ético dado aos participantes. Satisfatoriamente, consegui quase 100% das autorizações (falarei como foi esse momento abaixo).

Diante da parada inesperada e do fechamento das escolas no início do mês de março e da instauração do ensino remoto emergencial no restante do ano de 2020, conseqüentemente, da interrupção do contato com as crianças e das atividades da pesquisa, para diminuir as minhas angústias diante do corte, e pelo compromisso assumido com as crianças, busquei com as escolas os contatos de suas famílias para contatá-las e pedir autorização para fazer chamadas de vídeo pelo aplicativo *WhatsApp*. Foi assim que pude saber como elas estavam, pude falar como eu estava, e pude me despedir ao final do ano de 2020 e agradecer tudo que havia vivido com elas.

4.2 Aproximações e Pactos com as crianças

Para reportar-me às primeiras aproximações, recorrerei aos escritos nas notas de campo²¹ compostas no primeiro mês de estadia nos contextos. Acentuo a difícil tarefa de fazer escolhas sobre o que priorizar diante da impossibilidade de transcrevê-las na íntegra, tendo em vista a extensão que tomaria, conforme bem destacado por Corsaro (2005, p.445): “Acredito que toda etnografia se beneficiaria de uma documentação cuidadosa [...] essa documentação nunca pode ser completamente incluída em publicações porque constituiria, em si e por si, um longo capítulo, um artigo extenso de periódico ou até mesmo um livro”.

As leituras e discussões presentes nos artigos, as teses, livros sobre a pesquisa com crianças, que compõem o referencial dessa tese, são unânimes acerca dos cuidados com a entrada em campo: cuidados com a postura adotada, as questões éticas apresentadas, linguagem, visão de criança, dentre outros abordados. A partir delas compus que necessitaria

²¹ Tendo em vista o início da apresentação das notas de campo, acentuo que, na transcrição das falas das crianças foram preservadas algumas marcas de oralidade próprias delas.

estar com as crianças no cotidiano e participar com elas de diversos momentos. O propósito nesse primeiro momento era me aproximar das crianças, criar vínculos, deixar que me conhecessem e conhece-las, considerar as experiências das crianças como ponto de partida para o envolvimento na pesquisa (CAMPOS, 2008).

Nas pesquisas que tomam e/ou se inspiram na abordagem etnográfica como metodologia, a proposição teórica de Corsaro (2005) é presença cativa. Tendo em vista sua observação da ação ativa e controladora dos adultos na interação com as crianças, o autor valida um papel de adulto atípico e uma “estratégia de entrada reativa” (p.448), dando assim espaço para as crianças reagirem à sua presença nos espaços “dominados pelas crianças”. Esses são elementos importantes que possibilitam reflexões sobre a postura de controle exercida pelos adultos, quando em interação com crianças, e sobre a opção de uma “postura não diretiva durante a pesquisa” (MOTTA, 2010). Para mim serviram como alertas, contudo, embora no movimento de entrada tenha me colocado a viver, a experimentar e a dançar a partir do que fosse tocado pelas crianças, não assumi tais posturas, como poderá ser constatado diante das descrições que trago ao texto.

Aproximei-me com respeito, cuidado e abertura, demonstrando disponibilidade para brincar com elas. Após interações e observações nos contextos, identifiquei que se não propusesse momentos (estratégias) para o tema da transição ser manifestado, não conheceria suas expectativas e sentimentos.

Na relação com as professoras, na tentativa de diminuir incômodos, informei que estaria com elas para vivenciar o que estivesse proposto para o dia com as crianças. O período de “aproximação” foi composto por quatro encontros em cada turma até o recesso letivo de Julho e do primeiro encontro após o recesso - encontros frutíferos na geração de vínculos.

Foi comum às EMEIs o acolhimento das crianças ser feito mediante o uso de brinquedos nas mesas, com os quais as crianças interagem por certo tempo à medida que chegavam, conforme descrevi na contextualização. Aproveitei esse momento para me aproximar e perceber se me autorizavam a sentar junto e iniciar uma comunicação.

Notas iniciais: o primeiro dia!

Não combinei com a professora na EMEI “Independente”, como se daria minha apresentação, esperei a realização de alguma roda inicial, e ali o fazia. Mas, enquanto buscava aproximação com as crianças, de sua mesa ela disse: - *Crianças, como vocês já perceberam, nós temos uma prô nova na sala, ela vai ficar aqui com a gente.* Sorri, e sabia que aos poucos

buscaria sair desse lugar de possível autoridade. Enquanto transitava entre as mesas, perguntava se podia sentar, demonstrava interesse pelo que estavam fazendo e por seus nomes, e algumas demonstravam curiosidade sobre mim e faziam perguntas.

- Onde você mora?
- Eu moro na Avenida 9 de julho. É um pouco longe daqui. Eu tive que pegar dois metrô e um ônibus para chegar aqui - respondi.
- Dois metrô???
- Eu moro em São Paulo!
- Eu moro na favela!
- Você conhece o solário? (Uma criança me perguntou)
- Não. Vocês gostam de lá? - perguntei.
- Eu gosto porque tem bola. Mas a prô não deixa não.

(Nota de Campo 1, 06/06/19 - EMEI “Independente”)

Ao chegar à EMEI CEU as crianças estavam na brinquedoteca ensaiando músicas juninas. Sentei-me e a professora, na roda onde estavam, me apresentou e anunciou que eu ia passar um tempo com elas e que naquele dia eu ainda não ia dançar, mas que depois sim. Seguiram dançando e, de vez em quando, lançavam olhares para mim. Sentada, me balançava, repetia os gestos, e apoiava o que faziam com a cabeça e com expressões faciais.

Era uma sexta-feira, “dia do brinquedo”. Na sala havia tecido estendido simulando uma cabana e as crianças criavam suas brincadeiras. Pude interagir muito com as crianças e nenhuma delas se negou a ter contato comigo ou demonstrou incômodo com a minha presença. Grupos de meninos me mostravam os carrinhos, os bonecos. As meninas brincavam de cozinhar nas cabanas e me ofereciam comidinhas e eu as “comia”. Nas mesas com papéis e lápis de cor algumas crianças desenhavam – ganhei vários desenhos no desenrolar do dia. Na turma da tarde, a professora fez uma rodinha e disse: - *Vocês já perceberam que temos visita hoje?* E deixou que eu me apresentasse: falei meu nome, do desejo de ficar com elas para conhecer a turma e aprender tudo o que elas soubessem, sendo autorizada. Durante todo o momento recebi demonstrações de carinho e ao me despedir, quando estavam no parque, duas meninas perguntaram:

- Você vai vim todos os dias?
- Eu venho um dia na semana - respondi.
- Um dia só? Eu vou morrer de saudade!
- Então, você vai guardar a saudade e quando eu chegar você me dá um abraço bem apertado, pode ser? - perguntei.
- Então eu vou abraçar agora! - (e me abraçou).

(Nota de Campo 1, 07/06/19 - EMEI CEU)

Após o primeiro encontro com as crianças nas EMEIs, pude atestar que estava adotando os procedimentos e a postura necessários. Estava aberta para o que ocorresse e disponível para experienciar o que me permitissem e/ou desafiassem experimentar. As professoras me observavam e elaboravam suas impressões a meu respeito.

“Sem câmera nas mãos, mas de corpo e alma presentes. Passo a passo abre-se uma confiança mútua de que “falamos a mesma língua”; de que queremos compartilhar e trocar o que temos de melhor, de mais vivo e real de nossas experiências. Tanto eles como nós” (REEKS²²; MEIRELLES, s.d., p. 37). Estive assim na maioria dos momentos vivenciados com as crianças, dos quais não tenho registros imagéticos. Ao final de cada período, fazia anotações dos pontos chaves, registrava falas e reações das crianças, para desenvolver a escrita da nota de campo posteriormente em casa, a partir desse apoio à memória.

“A Fulvia veio!” – O segundo encontro.

Segui para o segundo encontro com a única pretensão de estar com elas e novamente interagir com as propostas. Nas mesas (EMEI “Independente”) havia brinquedos e massinha, e enquanto brincávamos, trocávamos informações sobre nós. A Prof.^a Módulo que assumiu a turma na segunda parte da tarde, fez uma roda de história (livro: Tem um cabelo em minha terra) que falava de minhocas. Explicou que o corpo da minhoca era formado por anéis. Depois pediu que desenhassem. O destaque sobre os “anéis” chamou a atenção das crianças para minhas mãos:

- Por que você está com anel?
- Você tem namorado?
- Eu sou casada, essa é minha aliança – respondi.
- Você tem marido, é?
- Eu tenho!
- E esse outro? (se referiam ao anel no dedo médio da mão direita)
- Esse é só para me enfeitar!

(Nota de Campo 2, 10/06/19 – EMEI “Independente”)

Ao chegar à EMEI CEU, da grade lateral de entrada já vi várias crianças que se divertiam na área externa e gramada na lateral da piscina. Fiquei feliz em saber que poderia estar com as crianças em um espaço diferente. Ao caminhar até o local, algumas crianças já me avistaram e uma lembrou meu nome: - *É a Fulvia! A Fulvia veio!* E várias correram para

²² O artigo faz parte da publicação: Quem está na escuta: diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças, organizada pelo Mapa da Infância Brasileira e coordenada pela Prof.^a. Dr.^a Adriana Friedmann.

me abraçar. Estavam divididas em vários grupos, com propostas de brincadeiras diferentes. Começamos a caminhar juntos (crianças de várias turmas), e uma criança propôs passarmos por um espaço entre a grade e a árvore, foi interessante a preocupação dela em perguntar:

- Você consegue passar por aqui?
 - Acho que consigo, vou passar com cuidado... Consegui! (Falei enquanto tentava passar). Seguimos para um espaço com várias palmeiras e lá começaram a dizer que tinha cobra, jacaré, que estavam dormindo e quando acordaram...
 - Ele acordou? Correee! (Eu saí correndo e as crianças também correram).
- Rimos muito e a professora percebeu e comentou do lugar onde estava sentada com outras professoras:
- A Fulvia está se divertindo!

Em outro momento, já em sala, massinha foi distribuída. Uma criança perguntou a letra do meu nome e pediu que eu fizesse com a massinha. Ao fazer a letra F, pediu que fizesse todo FULVIA e disse: *Tudo isso?!*. E assim, todas as outras crianças começaram a brincar com a massinha fazendo as letras também. A criança não me pediu para fazer o nome dela, ela me desafiou: *Duvido você fazer o meu nome, duvido!*. Peguei a massinha e fui fazendo letra por letra, e ela curiosa, se manteve atenta.

(Nota de Campo 2, 12/06/19 – EMEI CEU)

De acordo com Ferreira (2010), de sua experiência na pesquisa etnográfica com crianças:

Enquanto adulta que aceita brincar com as crianças, ambos permanecemos alvos de observação mútua, ora mais descarada ou mais discreta, como acontece ao longo do jogo, a que crescem os factores de diversão e reciprocidade que a minha participação lhes parece proporcionar e que, reflexamente, me fazem sentir mais descontraída e confiante. (p.170)

Os sentimentos eram de fato: descontração, felicidade por sentir as crianças abrirem seus espaços e brincadeiras à minha participação e confiança ao sentir que os vínculos estavam sendo construídos. Contudo, conforme também ressalta a autora, a presença da investigadora no universo da criança sempre se constitui enquanto desafio em vários níveis, pois as diferenças existem, sejam físicas, socioculturais, e todas entram em jogo no processo de aceitação do adulto pelas crianças, bem como nos momentos em que a investigadora necessita ter clareza quanto às concessões que está disposta a fazer nessa relação. Minha disponibilidade corporal foi um fator facilitador no estar com as crianças: conseguir sentar ao chão, caber nas cadeiras da turma, por exemplo. Ainda assim, estava ciente de que na investigação com as crianças, todas essas questões estão em jogo a todo o momento, (des)autorização acerca de minha presença e participação.

“Faz pra mim!” – Terceiro Encontro

A facilidade em estabelecer parceria com as professoras, por se tratar do contexto “familiar”, foi objeto de reflexão em toda a trajetória em campo. Por um lado, estava disposta a contribuir com elas nas propostas, por outro não poderia ser vista e nem ocupar o papel de professora. Nas situações em que alguma decisão necessitava ser tomada, eu pedia às crianças para se reportarem à professora e dizia não poder decidir (estava consciente que agiria diferente se implicasse algum tipo de risco). Aos poucos percebi que, apesar de ser reconhecida como adulta, às vezes chamada de *prô*, e por vezes fazer intervenções que cabiam à postura de professora e não à de pesquisadora, as crianças estavam construindo que meu papel naquele contexto não era de autoridade nas nossas relações. Como salienta Friedmann (2016), abrir-se para escutar as crianças significa se abrir a aprender no processo e “com a experiência, errando e acertando, revendo posturas, conectando-se com suas percepções no exercício permanente de reconhecer o que é das crianças e o que é de si próprio, o que o toca, mobiliza e transforma” (p.22).

No terceiro encontro, na turma da EMEI “Independente”, a professora encaminhou uma atividade com linha de lã, tesoura, papel e cola: deveriam cortar a lã, criar algum desenho no papel, colar a lã e completar desenhando com giz de cera. Algumas crianças demonstravam dificuldade para cortar, parei em algumas mesas e tentei auxiliar, mostrando como a professora havia mostrado: *Vou mostrar de novo! Vejam, tem que treinar crianças. Vamos lá. Coragem!* Disse a professora à frente da sala.

Observei uma criança que se movimentava na sala, abria as mochilas dos colegas, trocava coisas de um e outro. Mesmo vendo que eu o via mexer, ele não se sentiu intimidado. Após um tempo, quando a professora chamou outras crianças para recolher as tesouras e as colas, ela que se movimentava e não havia feito o que foi orientado, correu para seu lugar:

- Eu não fiz a atividade ainda! Nem sei o que é pra fazer!
 - E dava pra ter feito? Você estava andando pela sala todo o tempo! – indaguei.
 - Passa nas outras mesas, deixa essa aqui por último! (Disse ao colega que foi chamado para recolher o material). E então se dirigiu a mim, me entregando o papel:
 - Faz pra mim!
 - É para você fazer, eu não posso fazer em seu lugar! (Disse e ele sorriu).
- Rapidamente ele colou dois pedaços da lã, fez um desenho e disse ter finalizado.

(Nota de campo 3, 19/06/19 – EMEI “Independente”)

Muitas foram as situações em que meus olhares viam, eram vistos e não inibiam que seguissem em suas tentativas de burlar as regras. Envolviam-me como aliada de seus atos: dirigiam-se a mim para pedir para sair ou fazer algo em sala, por já duvidarem ou terem certeza de que a professora não iria deixar. Eu pedia para falarem com a professora. Também nos movimentos propostos por mim (serão abordados nos próximos capítulos), as crianças apresentaram reações que demarcavam explicitamente a clareza do meu lugar de adulta, porém sem a perspectiva de soberania nas situações.

Durante situações de faz de conta, observei duas meninas que recriavam o comportamento de *youtubers* e apresentavam vídeos de fazer *slime*²³.

- Vou colocar para gravar. Pronto. Oi pessoal!
- Oii gente, tudo bem! (e olhavam para a parede, para o papel que faziam de tela).
- Eu estou aqui com minhas amigas Minnie²⁴ e a Fulvia... E vamos fazer hoje uma *slime*.
- Olhem os materiais que vamos usar!
- Não esqueçam de dar aquele joinha, deixar o like e ativar o sininho lá embaixo!
- Vamos lá!

Enquanto apresentavam, utilizavam muitas expressões faciais e gestos.

(Nota de Campo 3, 17/06/19 – EMEI CEU)

Nas turmas da EMEI CEU, foi muito presente a influência das mídias e redes sociais, nas brincadeiras de faz de conta. As crianças verbalizavam expressões comuns a esse universo. Tal influência ficou mais notória nas sugestões de como validar seus assentimentos (como apresentarei).

Desde as primeiras aproximações foi o encontro com o brincar das crianças que possibilitou os maiores movimentos de interação. A partir das notas aqui apresentadas, é possível perceber que as crianças da EMEI CEU vivenciavam mais possibilidades de exploração de/em diversos espaços internos à EMEI como a brinquedoteca, parque interno e externos: parque, espaços gramados e o contato com a natureza, quadras. Kishimoto (2010) analisa o brincar a partir dos eixos norteadores das práticas pedagógicas, presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A autora destaca a “Interação entre criança e ambiente” – como facilitadora ou dificultadora das brincadeiras e sua organização revela concepções institucionais. Vale salientar que a estrutura física, completamente cimentada, da EMEI “Independente” é de responsabilidade do poder público, que nos estudos arquitetônicos, desconsidera as

²³ Termo do inglês, que significa algo pegajoso, e se comporta semelhante à massa de modelar, mais mole.

²⁴ Troquei o nome real pelo nome fictício escolhido pela criança que foi nomeada na brincadeira.

necessidades das crianças de terem espaços para se expressarem com mais liberdade e estar em contato com a natureza.

Outra interação evidenciada é a “Interação com a professora”. A postura mais comum das professoras, nos dois contextos, foi o de observadoras do brincar. As pesquisadoras Neves (2010) e Nogueira (2011), também identificaram em suas pesquisas pouca interação dos adultos com as crianças nas brincadeiras, perdendo-se a oportunidade de “dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras” (KISHIMOTO, 2010, p.3).

Perdeu-se também a possibilidade de desconstruir práticas e posturas bem presentes em uma das turmas que acompanhei na EMEI CEU relacionadas à distinção de gênero. Em uma das notas falei como no momento do brincar os meninos me mostravam os carrinhos e as meninas brincavam de cozinhar. Em outros momentos essa mesma distinção ocorreu, com o mesmo grupo de crianças, embora não tenha presenciado falas que as estimulasse por parte das professoras, igualmente ausente foram intervenções que mobilizasse desconstruções.

Constato com a turma citada, a discussão empreendida por Kishimoto e Ono (2008), ao evidenciar a partir de vários autores que pesquisam brincadeiras, brinquedos e a relação com gênero, o futebol enquanto reduto tradicionalmente masculino, que diminui o poder e a inserção de meninas.

Enquanto as crianças brincavam no parque externo, alguns meninos começaram a brincar de futebol com uma embalagem de antisséptico bucal. Havia outro menino com outra embalagem, em outro canto, sozinho, que ao chutar, a embalagem ficou próxima a mim. Propus-me a brincar, chutei uma vez devolvendo para ele, e outro se aproximou.

-Mulher não joga não. É só pra você ver! – Disse ele.

- O que você disse? (fiz-me de desentendida).

- Agora é só para você ver! (Fiquei quieta por perto, e depois de algum tempo ele disse):

- Você pode jogar!

E jogamos os três. Depois saí do jogo.

(Nota de Campo 2, 12/06/19 – EMEI CEU)

Embora também tenha presenciado brincadeiras de grupos mistos, sem essa marca tão forte quanto a identificada nessa turma, ainda se faz necessário o enfrentamento do que as autoras apontam como “um movimento de desconstrução de práticas tradicionais pela busca de equidade nas formas de brincar”. (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 215)

“Ela não é criança!” - Quarto Encontro

A professora fez a exploração da música “Sapo Cururu”. A turma foi cantando, e ela pediu para falarem devagar porque ela ia escrever a letra da música no quadro. Após, pediu que desenhassem. Na mesa em que eu estava, havia duas crianças, o menino pediu que eu desenhasse em seu lugar:

- Eu não posso desenhar no seu desenho. Você pode tentar! – Incentivei.
 - É, ela não é criança. A gente que é! - Disse a menina.
 - E você, tá desenhando o quê? – Perguntei a ela.
 - Eu desenhei um bolo. – ela respondeu.
 - Num é prô, que não tem bolo na música? – questionou o menino.
 - A música fala de casamento não é? No casamento não tem bolo? – perguntei.
- Mas ele, nada convencido disse: - Mas a sapinha tá fazendo a roupa e não bolo!

(Nota de Campo 4, 24/06/19 – EMEI CEU – TM)

Enquanto circulava entre as mesas, e parava em cada uma para interagir, uma criança saiu da mesa onde estava sentada, se aproximou e me disse:

- Você não vai poder ir até a nossa mesa. (Demonstrando preocupação).
- Por quê? – perguntei.
- Não tem lugar para você sentar, todo mundo veio hoje. (falou tristonho)
- Haa, não tem problema. Eu levo uma cadeira emprestada de outra mesa. (Ele sorriu e voltou para a mesa dele).

(Nota de Campo 4, 25/06/19 – EMEI “Independente”)

Campos (2008, p.39) dentre os diversos fatores que exigem a atenção do pesquisador, salienta: *Quais crianças são ouvidas dentro do grupo? As mais comunicativas? As que possuem maior liderança? Elas são representativas do grupo?* Nessa investigação não assumi protocolos orientadores da escolha de grupos ou número ideal de crianças a considerar. Certamente por alguns aspectos: o primeiro tem relação direta com o objetivo inicial que era acompanhar as crianças no ensino fundamental. Havia a preocupação diante da incerteza da quantidade de crianças que conseguiria reencontrar no ano posterior, o que levou a mim e ao grupo de pesquisa, à compreensão da necessidade de um número maior de crianças acompanhadas na primeira etapa.

Outros dois aspectos, de ordem mais pessoal: por ser esta a primeira experiência de investigação com as crianças e não ter clareza quanto a tal necessidade; pela dificuldade em selecionar grupo menor, tendo em vista minha bagagem docente que lida com universos

grandes de crianças e sempre busca criar oportunidades de participação a todas elas. Portanto, todas as crianças das três turmas (duas da EMEI CEU e uma da EMEI “Independente”), que me permitiram estar junto nesse período de aproximação, e que posteriormente disseram sim à participação na pesquisa, a cada proposta, foram consideradas como participantes/colaboradoras.

O posicionamento de não seleção implicou legitimar também a participação de Rodrigo²⁵, criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) - EMEI CEU e de Homem de Ferro²⁶, criança com microcefalia (EMEI “Independente”). Ambos estavam totalmente integrados a seus contextos. Rodrigo apresentava dificuldades na linguagem oral, levando-me a repetir o que ele dizia para ter a certeza se era aquilo que estava a comunicar. Homem de Ferro possuía mais restrições: tinha fala pouco compreensível, necessitava de cuidados com a alimentação e por isso tinha uma Auxiliar de Vida Escolar²⁷ (AVE) em sala.

Assim, encontro-me com as questões de Garcia (2018, p.297): *Quem discute a educação de bebês e de crianças com deficiência? Por que estas questões muitas vezes são tratadas apenas por educadores que se dedicam à Educação Especial e não fazem parte das discussões do conjunto dos educadores de infância?*

Nas pesquisas definidas no levantamento apresentado nesta tese, não vi considerações sobre a “voz” dessas crianças. Não há como não refletir sobre a ausência desse grupo de crianças como colaboradoras das pesquisas (exceto quando o interesse de estudo está diretamente relacionado às questões de inclusão), por isso o encontro direto com as questões de Garcia, e outras que surgiram em mim: não teriam elas contribuições a dar aos estudos? Ou poderíamos justificar que, por questões éticas, não temos como garantir que estão dando consentimento à participação?

Entendemos que legitimar a voz da criança não implica necessariamente apenas em palavras, oralidade e escuta do que elas nos dizem. Isso também é parte do processo, mas conseguimos ver uma imensa quantidade de verdade em uma mão, um dedo, um olhar, uma postura, pois os gestos infantis expressam uma intenção verdadeira, não são jogados ao léu. (REEKS; MEIRELLES, s.d., p.36)

²⁵ Nome escolhido pela própria criança no movimento que será narrado no próximo capítulo.

²⁶ Em conversa com sua avó, ela sugeriu que o nomeasse Homem de Ferro, tendo em vista toda sua luta por sobrevivência.

²⁷ Profissionais responsáveis por oferecer suporte intensivo aos estudantes com deficiência e TGD que não tenham autonomia para as atividades de alimentação, higiene e locomoção. Para mais informações ver [Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação – SME nº 14 de 7 de maio de 2021.](#)

Os autores falam da realidade das crianças que encontravam nos territórios do brincar. Eu posso dizer exatamente o mesmo: Rodrigo e Homem de Ferro, com seus gestos, olhares, me autorizaram a estar com eles, naquele contexto do qual eles já pertenciam. E sendo a “Educação Inclusiva, um conceito, um princípio, que se concretiza quando há o entendimento definitivo de que a escola é um lugar para todos e todas construirem, juntos, conhecimento de acordo com suas potencialidades” (GARCIA, 2018, p.297), participariam com seus pares e comigo do que eles quisessem participar.

No parque de areia continuei interagindo com algumas crianças em suas brincadeiras. Rodrigo iniciou um movimento de me mostrar o que ele construía no tanque de areia. Ao sair do tanque, ele apontava para o CEI e dizia:

-Os bebês!

-Você já foi de lá? – perguntei.

- Eu não (balançava negativamente o dedo). Eu sou grande (falou com os gestos)!

-E essa escola, Ro, é para quem? (apontei para a EMEF. Ele tem um irmão que estuda na EMEF e também tem TEA, mas em um grau mais elevado, segundo informações). Ele disse que o irmão estudava lá.

Embora a comunicação fosse difícil, sempre busquei dar atenção e fazer o esforço de compreender o que ele dizia. Interagimos todas as vezes que estive em sua turma.

(Nota de Campo 2, 12/06/19 – EMEI CEU)

Enquanto circulava na sala, sentei-me à mesa em que estavam Homem de Ferro e outro colega. Comecei a me comunicar com ele e percebi que ele estava descolando os blocos que estavam montados, então fui dando mais blocos juntos para ele desmontar. Tinha umas rodinhas e propus dois jeitos de movimentar a rodinha e ele me seguiu, até coloca-la de pé, o que chamou atenção do colega que falou para os outros das outras mesas: - *Olhem o que ele está fazendo!* E eu perguntei baixinho: - *Ele nunca tinha feito isso?* E ele respondeu que não. Então compreendi a surpresa.

(Nota de Campo 1, 06/06/19 - EMEI “Independente”)

Sublinho que os temas, brevemente pontuados, como: inclusão, relações entre brincadeiras e gênero, a presença das mídias sociais nas brincadeiras infantis, sozinhos são objetos de estudo em pesquisas, não tendo espaço nesse texto para aprofundamentos dada importância e complexidade de cada um deles. Assim, buscarei problematizá-los em outras publicações e em diálogo com outros referenciais.

Brinquedos “pequenos” para mim: pessoa um pouco grande – O retorno e a continuidade

Retornei a campo na semana em que as atividades nas EMEIs retornaram. No primeiro encontro após o recesso, ainda mantive a circulação livre nas turmas. Uma criança se aproximou e me chamou para ver um brinquedo. A acompanhei, e outra criança nos acompanhou. Mostrou a “abelhinha” que tinha um mosquito na boca e me desafiou a ir nos brinquedos de escorregar. Expliquei que o brinquedo era pequeno para mim, mas ela insistiu. Precisei passar pelo buraco, me ajoelhar, subi e desci no escorrega. Elas e outras crianças assistiam, vibravam e riam ao me ver escorregando. Sorri e admiti: *eu quase fiquei presa!* Elas riram.

(Nota de Campo 5, 25/07/2019 - EMEI CEU)

Após o primeiro período de estadia em campo, enquanto circulava com as crianças nos espaços, entre o que lhes era proposto pelas professoras, a temática da transição esteve ausente. Compreendi, portanto, que necessitaria iniciar um período de mobilização das narrativas. Um período necessário na tentativa de captar as percepções e expectativas das crianças sobre o objeto de estudo.

Mas havia uma inquietude: como faria para identificar cada criança com seu respectivo nome, não só para auxiliar no registro das narrativas, pois iniciaria a realização de propostas relacionadas à temática da pesquisa, mas, sobretudo pela importância na convivência, de me dirigir a elas por seus nomes. Para tanto, inicialmente pensei a utilização de um crachá, mas na sequência optei por outra estratégia: uma fotografia na qual cada criança apareceria com a placa de seu nome. Perguntei a cada criança se a podia fotografar, expliquei que guardaria a foto em meu computador e somente uma criança da EMEI “Independente” não quis ser fotografada, seu posicionamento foi respeitado e validado.

As fotografias passaram a compor meus arquivos de notas de campo. A estratégia funcionou, ajudou-me a memorizar os nomes, a chamá-las com autonomia no cotidiano, e ainda assim, quando a memória faltava quando em sala com as crianças, elas próprias ajudavam-me a recordar com bom humor.

Nesta seção, a opção foi o de apresentar parte do conteúdo das cinco primeiras notas de campo em ordem cronológica para demonstrar como a conquista dos espaços e dos vínculos foi sendo construídos. No entanto, para apresentação das realizações posteriores no campo faz-se necessário abandonar a linearidade²⁸ para fins de composição do texto e sob meu entendimento, para maior compreensão do leitor.

Juntar-me ao brincar das crianças, em seus tempos e espaços, acompanhar o que propunham e aproveitar os momentos em que me autorizavam a também propor, bem como,

²⁸ Para maior compreensão e visualização cronológica das propostas realizadas, ver quadro no [APÊNDICE C](#).

apoiar as realizações das professoras foi fundamental para o movimento de entrada no campo de pesquisa.

4.3 O Pacto com as professoras colaboradoras

Desde o início, apesar de ter como foco de interesse estar com as crianças, sabia que cuidar da relação com as professoras seria de suma importância. Era com elas que negociaria momentos para a realização de propostas, bem como obteria informações sobre as famílias, agendas das unidades, entre outros aspectos.

O trabalho de campo, uma vez iniciado, pode ser fácil. Entrar no local é que pode ser difícil. [...] Os responsáveis, todas as pessoas, em geral que têm a seu cargo grupos de crianças, têm atitudes compreensivelmente protectoras em relação a elas e nem sempre se sente à vontade quando está alguém de fora a observar as crianças e as suas interações com elas. Certos lugares e certos grupos de crianças são mais acessíveis do que outros. (GRAUE e WALSH, 2003, p. 121)

Dessa maneira, a postura que viesse a adotar em sala necessitaria ser honesta com o objetivo que me levou até aos seus espaços e com elas, ao respeitar suas práticas, me fazer parceira para o que precisassem, boa ouvinte e guardiã de seus desabafos. Decerto, em várias notas, escrevi reflexões sobre situações vivenciadas, questionei-me acerca de práticas observadas, mas com a clareza de que não estava ali para realizar juízos e avaliações nessas esferas. Meu interesse estaria naquilo que chegasse às crianças. E essas outras observações serviram para compor, junto às narrativas das crianças sobre os temas relacionados a transição, o entendimento sobre esse movimento.

Desenvolvi várias atividades junto às professoras: auxiliei na distribuição de materiais, na organização da sala junto às crianças sempre que necessário, lavei materiais utilizados nas artes com tinta, acompanhei propostas junto às crianças que apresentavam um pouco mais de dificuldade na execução. As próprias professoras revelavam modificar o planejamento para aproveitar o dia em que eu estaria com elas para propor o que necessitava de mais apoio na realização, e também compartilhavam comigo situações difíceis vividas por algumas crianças.

Um processo de identificação, de compreensão e solidariedade foi inevitável. Todas as posturas que adotei eram familiares a mim que também sou professora e, desse lugar, também almejo parcerias diante dos desafios da docência e do anseio por proporcionar práticas e

vivências qualificadas às crianças, assim como por compartilhar de angústias, críticas e desafios perante as realidades dos contextos de vida das crianças.

Assim sendo, a postura de humildade (FREIRE, 2005) e parceria foi reconhecida, validada, elogiada a tal ponto de, por vezes, ser confundida por outros integrantes do contexto educativo como “estagiária”. E desse modo, não só as crianças compartilharam comigo seus cotidianos e um pouco de suas vidas, como também as professoras a partir da conquista de uma relação de confiança. Credito também parte da relação harmoniosa estabelecida ao fato de ter adentrado nas turmas nas quais as professoras se abriram a participar da pesquisa, não tendo, portanto, somente a validação de participação da equipe gestora.

Para a organização e proposição das estratégias as professoras informavam sobre a organização cotidiana em suas turmas, os horários em que os espaços existentes em cada EMEI eram ocupados, a linha do tempo onde essa organização fica explícita. E dentro dela, busquei me adaptar, embora elas tenham se mostrado abertas a flexibilizar a organização da rotina para acolher o que eu propusesse. A cada semana, eu as contatava por *WhatsApp* (via de comunicação que se mostrou a todas mais eficaz) e nessa comunicação: informava o dia da semana que pretendia estar na EMEI; perguntava se haveria alguma proposta que necessitasse que eu mudasse o dia de interesse; explicava qual era a proposta e como havia pensado a inserção da mesma na rotina e elas respondiam se era possível ou não e sugeriam alterações quando achavam necessário. Presencialmente, ainda colocava diante delas as possibilidades e nos organizávamos diante da realidade posta no dia.

4.4 Participação na reunião com as famílias

Destaquei no capítulo 3, ao abordar os cuidados éticos na pesquisa, que esse momento só foi possível acontecer posteriormente à entrada em campo. Aqui caberá descrever como ocorreu.

A EMEI convocou uma reunião pedagógica com as famílias, e nesse dia, me foi concedido um tempo para explicações sobre minha presença nas turmas, falar da pesquisa, como as crianças contribuía com o trabalho, e que apesar de, naquele momento, já terem dito sim à participação, era necessário o termo de autorização assinado por um responsável legal. Muitos familiares revelaram já “me conhecer” por nome, pelo que as crianças contavam em casa. Outros revelaram suas preocupações e a satisfação em saber que o tema da transição estava sendo abordado com as crianças.

Interessante no contato e a partir da apresentação da pesquisa foi compreender que a inquietação com a saída das crianças das EMEIs, não se tratava, a priori, das questões pedagógicas relacionadas à organização do ensino fundamental, mas o foco na questão: *para onde meu filho/a vai?*, reflexo da maneira como o sistema da Secretaria de Educação tinha realizado esse processo em anos anteriores. Nestas experiências anteriores, narradas pelas professoras e por familiares que viram ou passaram pela situação com outros filhos/as, as listas constando a EMEF de destino das crianças somente foi divulgada quando o ano letivo seguinte estava iniciado. Ouvi relatos sobre crianças que passaram todo um semestre sem ir à escola porque havia se tornado inviável à família o deslocamento, e por ter que aguardar vaga em uma mais próxima. Portanto, as angústias eram de várias ordens: o medo de não ser um deslocamento fácil, de ter um filho em um lugar e outro em outra região mais distante e ser impossível a organização da família.

As famílias presentes acolheram a participação das crianças na pesquisa, compreenderam os objetivos e assinaram os termos. Contudo, o desafio seguido foi o de conseguir a assinatura nos termos dos responsáveis que não compareceram às reuniões. Para tanto, a estratégia apoiada pelas professoras foi colocar os termos nas agendas (para algumas crianças três termos foram enviados em períodos diferentes), e quando possível, a conversa com seus responsáveis na chegada ou na saída da criança, isso porque a maioria das crianças chegava e saía das EMEIs com transporte contratado. Ao longo das semanas os termos voltavam nas agendas. As professoras recolhiam e me entregavam no dia do encontro na turma.

Como resultado, tive: na EMEI CEU - na turma da manhã com 34 crianças, todos os termos assinados; na turma da tarde com 33 crianças, 31 termos foram assinados. E na EMEI “Independente”, das 34 crianças, 31 termos foram assinados.

5. “A GENTE QUER PARTICIPAR DO SEU TRABALHO” - CONSTITUIÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE PESQUISA: A AGÊNCIA INFANTIL

O desafio e o exercício complexo de pesquisar tendo as crianças como colaboradoras, sendo elas a dizer de si próprias e a expressar suas impressões pessoais sobre os fatos e fenômenos vividos por elas, individualmente e no coletivo, é uma das ordens de suposição dessa investigação, conforme apresentada na introdução. Assim sendo, esse capítulo tem por objetivo iniciar a apresentação das estratégias compostas impulsionadas pelas perguntas: Como pesquisar tendo como colaboradoras as crianças? Como construir estratégias para provoca-las a contar de si, de suas expectativas sobre acontecimentos de suas próprias vidas?

Os princípios democráticos e solidários são a essência da Pedagogia-em-participação, a construção de condições para que crianças e adultos exerçam suas capacidades: “é esse poder de ação que os constitui como seres humanos livres e colaborativos, com capacidade para pensamento e ação reflexiva, inteligente e solidária” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, P.30). As três estratégias descritas neste capítulo foram compostas em consonância aos princípios da investigação e prezam pelo respeito, direito de realizarem escolhas, participem ativamente e sejam escutadas.

Embora esses sejam princípios dessa pesquisa, sendo este o capítulo onde inicio a apresentação de estratégias e tenha como intuito a contribuição para o campo, é preciso reconhecer que as crianças poderiam participar desde a elaboração das mesmas, mas limitações não permitiram realizar um planejamento solidário com elas. Suas falas e participações foram consideradas e subsidiaram as ideias para as propostas subsequentes, apesar delas não decidirem diretamente sobre seus acontecimentos e encaminhamentos. Aspectos importantes a se considerar quando se pretende a efetiva participação das crianças.

Outro aspecto a ser demarcado foi a intenção de que pudessem contribuir com suas percepções no processo de análises dos materiais das rodas de conversa, dos dados gerados nesses movimentos, que não foi possível se concretizar. O intuito era vivenciar um movimento reflexivo após a transição, já nas EMEFs. Ainda assim, com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p.24), faz-se necessário validar a potência das crianças também enquanto “intérpretes do processo de investigação e, se lhes for dado espaço, poderão contribuir para moldar o próprio processo de investigação e poderão fazer autoanálise e evoluir durante o próprio processo investigativo”.

Apresento, assim, as estratégias²⁹ para: apresentar a pesquisa às crianças com vistas à conquista de seus assentimentos; como foram realizados os registros dos assentimentos, a partir das indicações das próprias crianças; e o processo de escolha de seus nomes da imaginação.

Uma primeira preocupação, tendo em vista os princípios éticos da pesquisa, foi garantir o direito das crianças de serem informadas sobre os assuntos que lhe dizem respeito, e para tanto buscar meios para que compreendessem a pesquisa. Acerca dos debates em torno da noção de competência das crianças na compreensão dessas questões, é discutido por Ferreira (2010) que essa é uma preocupação que se agrava “tanto mais quanto mais pequenas elas forem, devido aos limites da sua linguagem verbal, da sua compreensão e da sua experiência social”, bem como a complexidade e os limites para que os pesquisadores traduzam as pesquisas em “termos minimamente inteligíveis” (p. 162).

[...] dadas as dificuldades enfrentadas de parte a parte nas pesquisas com crianças pequenas não se pode considerar, que elas ou que todas elas foram/estão plenamente informadas acerca dela para consentirem em seu próprio benefício, e é igualmente muito discutível até que ponto tal decisão é voluntária e resultante de uma ponderação atempada. Nestes termos, insistir e persistir acriticamente na ideia de consentimento informado, tal como tem sido definido por e para os adultos, é correr o risco de fazer dele um uso “politicamente correcto”, mas adultocêntrico, uma vez que, de acordo com Cocks (2006: 253), “[a] definição de consentimento informado evoluiu a partir de uma concepção que permanece focada na criança dominante, que se presume tenha uma idade-canal de comunicação apropriado que os adultos conhecem e compreendem”. (*Ibidem*)

Ao apresentar uma discussão fundamentada em diversos autores na tentativa de apreensão sobre a consideração de se falar de consentimento ou assentimento na pesquisa com crianças, Ferreira (2010) conclui, em lugar de consentimento informado, uma vez que consentimento só é válido quando os sujeitos estão integralmente conscientes das questões e consequências da pesquisa, falar de assentimento seria mais coerente tendo em vista que “enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência”. (FERREIRA, 2010, p. 164)

²⁹ Detalhes das estratégias apresentadas nesta seção e fotos constam no [APÊNDICE D](#).

Estratégia 1 - Apresentação da Pesquisa

O movimento de apresentação da pesquisa ocorreu após o período de aproximação das/com as crianças, bem como, após algumas rodas de conversa foi possível iniciar o mergulho em suas narrativas, e a elas, conhecer o que seria vivenciar comigo o que fui ali fazer, e isso “diz respeito à necessidade de ser estabelecida uma relação de confiança entre o pesquisador e os sujeitos” (CRUZ, 2019, p.48). Conforme segue a autora:

Atualmente, é previsto que, além do consentimento dos seus representantes legais, eles devem também dar o seu assentimento quanto a participar de pesquisas. No entanto, devido às desigualdades e às relações de poder existentes, essas pessoas podem se sentir coagidas a aceitar (ou manter o seu aceite) sem que isso corresponda, de fato, ao seu desejo ou, no caso de crianças ou adolescentes, às vezes aderem prontamente a algo proposto pelo pesquisador apenas para escapar de uma rotina pouco interessante. Então, não basta afirmar ao possível participante da pesquisa que ele é livre para decidir isso, todos os meios devem ser empregados para lhe esclarecer sobre o que essa participação implica e facilitar a sua livre expressão. Nas pesquisas com crianças, por exemplo, a disparidade de poder entre elas e o pesquisador têm sido atenuados com a presença constante de seus pares e, em alguns casos, de adultos nos quais elas confiem. (CRUZ, 2019, p.48)

Os meios que empreguei para elucidar sobre a participação e a liberdade de escolha foi o de que conhecessem as propostas que seguiriam, e confiassem que realmente podiam dizer sim e/ou não a essa participação a cada momento. Assim, após três meses de convivência e quatro propostas mediadas para a captura das narrativas que compõem a temática da transição (apresentadas no capítulo 6), a pesquisa foi apresentada às crianças. E por que somente após esse tempo? Compreendi que era necessário às crianças conhecerem e confiarem em mim, bem como já tivessem vivenciado algumas situações de roda de conversa para que então, com conhecimento de causa, soubessem como se daria a participação e a colaboração ao trabalho e, portanto, optassem ou não por participar após já terem experienciado como se daria essa participação, diminuindo assim possíveis sensações de insegurança e desconhecimento.

Assim sendo, após (re)ler a transcrição da apresentação da pesquisa às crianças e professoras, fica perceptível que a ênfase recaiu sobre a escolha do “sim” à participação, dando pouco espaço ou ênfase à possibilidade do “não” e ausência de consequências diante deste. Quando essa apresentação ocorreu, eu já tinha vivenciado rodas de conversa com as crianças, e elas com tranquilidade diziam querer ou não participar, e já tinham vivido na prática que não havia problema, consequências em dizer não à atuação nas situações em que eu as convidava. Isso pode ter me levado a não dar ênfase ao “não” e na apresentação ter feito

o papel de conquistá-las ao sim (fiz destaques em *itálico* em frases na descrição da proposta abaixo para evidenciar a maneira diretiva de minha abordagem). Assim, é importante reconhecer que, embora as crianças tenham tido durante todo o processo a validação da vontade em não participar, na apresentação da pesquisa o anseio por conquistá-las foi maior do que o equilíbrio entre o sim e o não.

Figura 15: Apresentação da pesquisa.



Fonte: acervo da autora.

Para realizar a proposta de apresentação da pesquisa utilizei uma apresentação em PowerPoint³⁰ com imagens, câmera filmadora e gravador digital de voz, e solicitei a participação das professoras das turmas. Abaixo descreverei os contextos nos quais a estratégia foi realizada; apresentarei resumidamente³¹ como se deu o diálogo comum às turmas para evidenciar o estilo comunicacional utilizado em busca da compreensão das crianças; e a transcrição de parte dos diálogos, principalmente no tocante às sugestões acerca dos assentimentos. Na apresentação de alguns excertos, aparecem os nomes escolhidos pelas crianças – o processo de escolha será detalhado na descrição da estratégia 3.

Contextos: Na EMEI CEU, todo o equipamento foi montado na sala da turma, e estavam presentes 28 crianças e uma professora (turma da manhã-TM) e 27 crianças e duas professoras (turma da tarde-TT). Na EMEI “Independente” montei a câmera na sala de vídeo onde o equipamento de projeção já fica organizado, e estavam presentes 26 crianças e uma das professoras da turma.

Iniciei a conversa com comentários acerca do equipamento exposto: gravador, projetor, câmera, na tentativa de diminuir os impactos da presença desses elementos e sanar a curiosidade (GRAUE; WALSH, 2003). Passei a me apresentar a partir de um lugar diferente, de pesquisadora; apresentei minha professora-orientadora com

Figura 16: Roda após a apresentação da pesquisa.



Fonte: acervo da autora.

³⁰ Imagens completas da apresentação constam no [APÊNDICE E](#).

³¹ A transcrição completa desse movimento é composta por dez páginas. Por esse motivo, trouxe alguns recortes.

explicações sobre o que isso significava; mostrei fotos da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Educação: *É um lugar onde os adultos vão lá estudar [...] Quando vocês crescerem, se vocês quiserem ir à faculdade, vocês podem!* Foram frases ditas por mim durante a apresentação. O diálogo sobre o tema logo gerou reações e associações:

Sereia: A minha mãe, ela trabalha de caixa!
-Minha mãe trabalha de faxineira!

Ao tentar a compreensão sobre o ser pesquisadora, lancei a pergunta sobre o que seria fazer pesquisa, e algumas crianças demonstraram estar conectadas:

Mateus: Vê no computador!
- No celular.
- No *tablet*.

E então adentrei no tema da pesquisa, a partir de uma foto de EMEI, um desenho de um caminho feito por um bonequinho em direção à outra foto, de uma EMEF.

Figura 17: Imagem do slide 4.



Fonte: slide produzido pela autora, imagens retiradas da internet.

F: Olha aqui, o que é isso que vocês estão vendo aqui?
-Escola³²!

F: Vocês estão aqui na EMEI, certo? Aí ó, olha vocês aqui caminhando. Tchuc tchuc... Ano que vem, vocês vão caminhar para a... essa aqui...

³² Vale a ressalva de que, desde a entrada em campo, as crianças se referem ao lugar no qual estão como escola. Esse é o primeiro elemento que me indicou como deveria seguir chamando a “esse lugar” quando em diálogo com as crianças sobre os assuntos que elas traziam à tona. O segundo elemento é a própria tradução da nomenclatura EMEI, e o terceiro é a explicação contida no Currículo da Cidade (2019a, p.20): “o termo “escola” neste documento será tomado como instituição de vivências de infâncias, de interações sociais e culturais, de aprendizagens e desenvolvimento”. Por compactuar da conceituação tive tranquilidade de seguir falando de “escola” nos momentos também em que desenvolvi as propostas com as crianças.

Mateus: Escola dos grandes!

F: Escola dos grandes! Para a EMEF! E aí, eu fiquei com uma caraminhola aqui na minha cabeça. Eu pensei: o que é que as crianças pensam, sentem e acham dessa passagem delas da EMEI para a EMEF? O que é que passa pela cabeça? O que elas ficam pensando? “Ai, ano que vem vai ser assim, vai ser assado. Ai eu tô sentindo assim, eu tô sentindo assado”... E aí eu queria saber o que vocês acham sobre isso. Por isso eu tenho conversado, olha o meu bocão aqui, ó. Um bocão é meu e um bocão é de vocês! Por isso a gente tem conversado sobre algumas coisas. Por isso eu preciso de vocês pra me ajudar.

Mostrei algumas fotos, lembrei rodas e conversas que já havíamos realizado, para demonstrar que aquela era a maneira delas ajudarem na construção da pesquisa, do meu trabalho. Passei a falar sobre que *seria necessário que elas dissessem que queriam participar da pesquisa* e resaltei que a minha necessidade de ouvir o que elas pensavam era para não ficar somente com o que os adultos, as professoras sabiam sobre esse assunto. No slide aparece uma garotinha dando legal para validar o sim à participação, mas não aparece em imagens a outra opção: do não. A validação dessa possibilidade de não participação ocorreu em pequenas frases e, tendo em conta o que já conhecia das relações entre pares e da influência que algumas crianças exerciam sobre outras, ratifiquei:

Figura 18: Imagem do slide 8.



Fonte: slide produzido pela autora. Imagens retiradas da internet.

F: Todas as crianças que quiserem participar é pra participar não porque o coleguinha do lado que é meu amigo quer participar, aí eu também vou. Não. *Cada um vai escolher, com responsabilidade: Eu quero!* Se meu coleguinha do lado não quer, tudo bem. Ele tem o direito de não querer. Então, não é pra escolher participar só porque o coleguinha quer. Certo?

Para “esclarecer sobre o que essa participação implica”, conforme citado em Cruz (2019, p.48), expliquei também que haveria a necessidade de utilizar alguns dos momentos

tão desejados por elas e que a única possibilidade seria ocupar parte desses horários para realizar as propostas. Tentei ser honesta, bem como, demonstrar que não seria uma perda tão grande, uma vez que os horários em que podiam explorar os espaços de parque externo se repetiam na rotina. “Os conceitos éticos básicos são a confiança, o respeito e a honestidade, Humanizando-nos no convívio, sustentando reciprocidades” (FRIEDMANN, 2020, p. 140).

F: Vão ter dias que a gente vai lá fora. Vão ter dias que eu vou convidar vocês pra ir a outro lugar, pra gente sempre conversar sobre essas coisas. Mas vão ter dias também, que o único horário que a gente vai ter de conversar, vai ser o pouquinho do horário do parque daqui de cima, por exemplo. Eu não vou mentir pra vocês! Aí você pode dizer assim “Ah Fulvia, mas agora é o horário do parque”. Mas tem parque só um dia?

-Não! - Parte da turma respondeu.

F: Então *vocês vão precisar pensar*. Vai ter um dia que você não tá afim? Tudo bem, pode continuar participando. Naquele dia você não participa.

Buss-Simão (2014, p.48) relata um episódio em sua pesquisa no qual foi ‘pega de surpresa’ diante de sua decisão inicial de não intervenção na relação com as crianças, e diz sobre uma paralisia que a abateu: “somente fui capaz de agir no sentido de criar a imagem de alguém que não tem autoridade e nem poder para intervir, ficando em débito com meu posicionamento ético de procurar intervir para que as crianças não se machuquem”. Portanto, faço coro com a autora e assumo ter ficado em débito, em algumas situações, com a minha postura de pesquisadora, que se fundiu com a professora entranhada em meu ser. Professora em busca do abandono de práticas transmissivas, em prol de propostas mais participativas, tendo em vista a complexidade e a exigência do modo participativo de fazer pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007); que no ritmo frenético dos acontecimentos da sala de aula, sobretudo no ensino fundamental, em muitos momentos se ouve, mas não escuta, se problematiza, mas a pressa pelas respostas faz se perder a possibilidade de que a *Pedagogia da lentidão* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011) tenha espaço. E assim, mesclam-se: linguagens-vida pessoal e profissional-formação-pesquisa, histórias de vida.

De facto, a investigação deveria ser percebida como um encontro de duas linguagens: a metalinguagem do investigador e a linguagem quotidiana das crianças estudadas (Davis, Watson, Cunningham-Burley, 2000). Poderia, provavelmente, falar-se de três linguagens, dado que os valores integrados pelo investigador ao longo do seu ciclo de vida poderão também estar presentes no contexto da investigação, podendo estar muito pouco relacionados com paradigmas académicos e mais com a história de vida do investigador. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p. 24)

Quero deixar registrado nesse texto e compreendo tal necessidade como contribuição, a importância de vivenciar processos formativos para diminuir equívocos como os narrados/assumidos sobre atitudes e comportamentos do pesquisar com crianças, e a necessidade de que tenhamos parceiros críticos com quem compartilhar esse caminho. “Escutar e observar crianças de forma ética é um início de estrada a ser trilhado”. (FRIEDMANN, 2020, p.144). A autora tem desenvolvido pesquisas com crianças e formação de pesquisadores³³, desde 2011.

Outros estudiosos e autores realçam a necessidade desses movimentos. Como Pinazza; Kishimoto (2008, p.10), que validam:

Por isso mesmo, as pesquisas indicam como fato incontestável a competência das crianças em falarem sobre si mesmas e sobre seus processos de vida e de educação. Tomando-as como sujeitos participantes, os estudos apontam a importância de se conceber práticas de investigação, que devem ser inovadoras em vários sentidos: no delineamento de procedimentos muito próprios, nos tempos e nos espaços concebidos para coletar dados, na aplicação de técnicas e instrumentos adequados ao público infantil, no treinamento especial de pesquisadores e em novos olhares sobre os cuidados éticos.

Outra abordagem durante a apresentação da pesquisa foi a informação para as crianças que conversaria com seus familiares e contaria o que estávamos fazendo, como elas estavam me ajudando e pediria a eles também a autorização daquelas crianças que quisessem participar. Depois de feita essa conversa, a tentativa passou a ser que as crianças sugerissem formas de firmar o assentimento.

F: Outra coisa importante, olha eu aí pensativa. O que é que eu tô pensando? Cheia de interrogação na cabeça? Porque ó, daqui a pouco a gente vai fazer outra coisa, que é: aqueles que quiserem participar, aqueles que fizerem assim (legal com o dedo) e quiserem participar, a gente vai precisar pensar um jeito de como eu vou contar isso lá na minha faculdade. Quando eu chegar lá na minha faculdade, as pessoas vão dizer assim: “Fulvia, as crianças lá da EMEI do CEU, vão querer participar da sua pesquisa?” Aí eu vou dizer assim: “Ah, teve um grupo que ó, disse que quer me ajudar. Eu tô feliz”! Aí a pessoa vai olhar pra mim assim, vai dizer: “Como é que você pode provar ³⁴que elas disseram que

³³ Quando conheci o trabalho, estava instaurada a pandemia da COVID 19, e meu tempo de estadia em São Paulo estava se findando. Ficou o desejo de participar do processo formativo, curso de pós-graduação “A voz e a voz das crianças”, oferecido na Casa Tombada, em São Paulo. Somente foi possível participar de um curso online, composto por seis encontros, nos meses de Julho e Junho de 2020, com o objetivo de debater, compartilhar e orientar sobre possibilidades de escuta ética junto às crianças ainda no isolamento. O curso foi buscado por mim como um auxílio, também emocional, para o que tinha me proposto naquele período: retomar o contato com as crianças da pesquisa, através das chamadas de vídeo pelo aplicativo de mensagens. Tal período ficou como um compromisso ético e não compôs o texto dessa tese.

³⁴ Vale ressaltar que a construção de assentimentos com as crianças se relaciona à garantia efetiva da participação e aos cuidados éticos na pesquisa, para além de prova de verdade. A abordagem feita tem muito mais relação com uma estratégia para maior compreensão e para instigá-las.

querem participar?” E aí? O que é que vocês podem fazer comigo pra gente mostrar para as pessoas que vocês querem participar da pesquisa? Ajudar?

Vitor: Dá um like!

F: Mas o like não é na internet?

-Fazer assim com o dedo da pessoa!

F: Ah! Mas se você não vai tá lá pra fazer assim pra pessoa, o que é que eu faço?

-É só você levar nós lá.

F: Levar pra lá!

-Mostrar um vídeo a gente fazendo assim!

F: Hum! Quem mais tem outra ideia? Que mais eu posso levar?

Vitor: A gente falando sim! E também, a gente pode fazer um vídeo falando que a gente quer participar do que você tá fazendo do trabalho!

Mateus: Tira uma foto de nós dando like, sim!

Cebolinha: Grava aí no seu rádio!

F: Gravar vocês falando aqui no gravador?

- Simm.

Vitor: Você pode levar o rádio, mostrar pra todo mundo que a gente falou sim!

Homem Formiga: A gente pode gravar um vídeo falando que a escola pública é boa!

Vitor: A gente pode mostrar um vídeo e mostrar pra todo mundo, até da sua escola!

-A gente pode gravar um vídeo que a gente fala, falando que a gente quer muito!

F: Maravilha! Vocês concordam com as ideias que os colegas deram?

- Simmm!

F: Então agora, eu quero saber quem quer continuar me ajudando na pesquisa.

-Eu! (vários gritaram)

F: Quem quer continuar me ajudando, eu vou passar com o gravador e vai dizer o nome para eu gravar, tá!

F: Aqueles que hoje não tão afim, se depois em algum momento resolverem querer, pode dizer “Fulvia, eu mudei de ideia. Eu quero”, aí eu volto a perguntar novamente pra essas crianças. E no dia que tiver alguma atividade que vai ter alguém que não quer participar, eu vou respeitar você dizendo que naquela hora você não quer. Tá bom?

-Tá!

(Estratégia 1, 12/09/19 – EMEI CEU – TM)

Na turma da tarde, também na EMEI CEU, as crianças sugeriram as seguintes ações para registro do assentimento:

F: Preciso saber de vocês, o que é que eu posso levar pra essas pessoas, pra provar pra elas que vocês querem me ajudar na pesquisa? Vocês conseguem pensar alguma coisa?

-Uma câmera.

F: Uma câmera? Com o que na câmera?

Manuela: A gente pode fazer um vídeo e mostrar que a gente quer te ajudar!

F: Ah, um vídeo! Diga, Anita, o que você estava falando?

Anita: Você pode gravar um vídeo pra gente falar que a gente quer te ajudar!

Reinaldo: Bota o celular pra gravar, entendeu?

Cristiano Ronaldo: Pode fazer vídeos...

F: Entendi. Então vocês querem fazer um vídeo. Vocês querem fazer um vídeo dizendo que querem me ajudar. E aí eu levo esse vídeo pras pessoas verem? É isso?

-Sim!

(Estratégia 1, 12/09/19 – EMEI CEU – TT)

Na EMEI CEU a apresentação aconteceu sob os olhares atentos e curiosos das crianças. Confesso que minha ideia inicial era escrever uma carta com a ajuda das crianças, para que ela servisse como assentimento, e então proporia que deixassem uma marca nessa carta. Apesar de ter percebido que as crianças desse contexto, eram crianças que transpunham para o brincar aspectos da cultura digital (vocabulário de youtubers, personagens, construções visualizadas), me surpreenderam ao sugerir as estratégias de comunicação com os adultos “da minha escola”, quando eu esperava que falassem de desenhar, por ser a linguagem mais utilizada em sala, ou escrever algo. Vale registrar que em cada turma duas ou três crianças disseram não querer participar, embora tivessem participado de propostas anteriores. Respeitei a vontade, validei a opção pela não participação e a possibilidade de mudarem de ideia a posteriori. Reafirmei na vivência com as crianças o que a literatura ressalta acerca desse assentimento: ele é renovado a cada interação com as crianças. Na TM foram três as formas sugeridas para o registro da participação: uma foto de cada criança dando o “like” e a gravação do depoimento em vídeo e em áudio. E na TT a sugestão foi somente a gravação em vídeo. Todas as formas foram realizadas e passaram a compor os meus arquivos.

Na EMEI “Independente” todo o procedimento narrado anteriormente foi realizado, contudo, eram outras crianças, em outro contexto. Poderia dizer que a turma teve dificuldade em centrar atenção na apresentação ou que minha narrativa, para aquele grupo, não foi atraente o suficiente. Já havia observado o mesmo movimento manifestado por elas na sala de vídeo naquele dia: conversas enquanto assistiam aos vídeos propostos pelas professoras, a necessidade de se movimentar, de brincar umas com as outras. Assim sendo, necessitei parar várias vezes, tentar gestos e expressões na tentativa de conseguir maior concentração. Para garantir a escuta de uns pelos outros, eu repetia as falas das crianças que contribuía.

A percepção inicial posteriormente dialogada com a professora presente no momento, de que as sugestões mais desconectadas com a necessidade apresentada de estratégias para comunicar a participação na pesquisa foi consequência da conversa mais tumultuada. Essa é uma interpretação. Todavia, se tratava de um grupo que pertencia a um contexto em que as crianças exercitavam menos efetivamente a participação, e a ausência dessa experiência ficou explícita nessa situação. Conforme discutido por Cruz (2008), a partir das entrevistas com crianças na Consulta sobre qualidade na Educação Infantil:

Nessa consulta, portanto, ficou mais uma vez patente a influência das experiências oferecidas às crianças na qualidade de sua expressão oral: de um modo geral, as crianças que têm oportunidade de ouvir explicações, opiniões, justificativas, histórias, etc., e são estimuladas a fazer o mesmo

utilizam frases muito mais longas e elaboradas. [...] Tais diferenças ressaltam as consequências dos currículos praticados, que empobrecem drasticamente as possibilidades comunicativas de crianças saudáveis e inteligentes. Assim, é preciso cuidado para não atribuir a causa dessas diferenças às características de crianças que são vítimas desses currículos. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2007), a competência da criança não é uma característica descontextualizada; então, é necessário “olhar a competência da criança em contexto, no contexto do processo e aquisições que o programa educativo lhe torna acessíveis (e possíveis)”. (CRUZ, 2008, p.90-91)

Como pode ser visto no diálogo transcrito abaixo, logo no início surgiu a proposta de um bilhete. Dei espaço e tempo na expectativa de que outras opiniões, ideias pudessem surgir, necessitando retomá-la ao final.

F: O que é que eu posso levar pra provar que vocês disseram sim pra mim?

Heury: bilhete.

Hulk 2: Livro

F: Mas que livro eu posso levar?

Hulk 2: Você pode levar... um livro, qualquer um, pode comprar.

F: Mas eu preciso que seja alguma coisa de vocês provando pra eles que vocês disseram sim. Que mais eu posso levar?

- Presente.

- Carro.

- Vestido pras meninas.

Hulk 2: A gente pode levar livro, você pode ler, pode fazer qualquer coisa com o livro.

F: Hulk 2, você tá falando que eu posso levar um livro, mas o que é que vai ter nesse livro, que lá a professora vai olhar e vai dizer assim: “essas crianças estão dizendo que querem ajudar a Fulvia no trabalho dela”. Teria que ser um livro feito por nós. E se a gente fizer o livro, o que vai ter nele? (Mas ele não desenvolveu a ideia)

Carlos: Netflix.

- Brinquedo.

F: Você quer que eu mostre um filme pra eles? Que filme?

- Sim.

Carlos: De terror!

(Depois de algum tempo, voltei a ideia do bilhete).

F: Então, além do bilhete que Heury falou, alguém tem ideia de outra coisa que a gente possa fazer? (Não surgiu mais nada)

F: Vocês concordam com Heury que a gente pode escrever um bilhete?

- Sim

F: Então, o que é que eu posso escrever no bilhete que vou entregar pra minha professora e ela vai ver o que tem nele?

Carlos: ajudar você.

F: Hummm, então eu teria que colocar assim: vamos ajudar a Fulvia, é isso?

- Simm.

Hulk 2: Você pode escrever qualquer coisa!

F: Não pode ser qualquer coisa. Tem que ser o que vocês querem dizer! Faz de conta que a pró Mônica tá aqui, como é que vocês vão dizer pra ela? (projetei a foto do slide novamente)

- A gente vai ajudar.

F: A fazer o quê?

Ryder: Ajudar no seu trabalho.

F: É isso? Certo. Eu vou escrever esse bilhete, vou trazer o papel aqui, e vocês vão deixar a marca de vocês nesse papel, aí eu vou levar lá pra minha faculdade para as pessoas verem, combinado?
- Simmm.

(Estratégia 1, 13/09/18 – EMEI “Independente”)

Estratégia 2 - Produção dos Assentimentos

A ação seguinte à apresentação da pesquisa foi a produção dos assentimentos, segundo sugestões das crianças, conforme pôde ser visto na transcrição dos diálogos, o que evidencia como as estratégias também foram tecidas e configuradas umas a partir das outras.

A autorização dos responsáveis legais é mais um elemento dos princípios éticos e os estudos deixam isso explícito, “parece que é unânime a autorização dos familiares para se realizar pesquisas com crianças pequenas” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p.18). Contudo, assim como demarquei quanto à apresentação da pesquisa, nem todos os estudos são explícitos quanto às maneiras de realizar a validação de participação das crianças. Os mesmos autores nesse artigo problematizam: “Se buscarmos construir procedimentos de pesquisas que atribuam as crianças a condição de sujeitos sociais, não seriam elas as primeiras pessoas a serem consultadas para a realização das pesquisas?”, e salientam a falta de consenso sobre essa questão, apresentando ponderações a partir das metodologias de pesquisa que analisam. A ponderação que apresentei no capítulo 4, que retomo brevemente, foi que o próprio movimento da realidade das EMEIs impôs que o contato com as famílias fosse muito posterior ao contato com as crianças. Antes ou depois, o que aqui descrevo foi um processo significativo, na construção de procedimentos e “novos” olhares e cuidados éticos.

EMEI “Independente” – Na semana seguinte à apresentação da pesquisa, levei a matriz³⁵ para a produção da marca, da Arte de Assentimento. As crianças que faltaram na semana anterior foram reunidas para uma conversa sobre o que havíamos feito, sobre a pesquisa e perguntadas sobre a participação.

A turma foi dividida em dois grupos de 15 crianças: parte se dirigiu com a professora para a sala de vídeo e parte ficou em sala sob minha orientação, para posterior troca dos grupos. Mostrei a matriz, li a frase escrita e apresentei o material a ser disponibilizado para a arte, deixando-os livre para escolher o que utilizar e o que fazer. Perceberam ali que poderiam extrapolar o desenho e o colorido com giz de cera.

As crianças demonstraram excitação na utilização do material – festejavam a manipulação de materiais já conhecidos, mas utilizados com pouca frequência no cotidiano.

³⁵ O modelo da matriz encontra-se no [APÊNDICE F](#).

Papel crepom, papéis coloridos, linha de lã, tesouras, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, cola, todo material foi organizado em uma mesa, para a qual cada criança se dirigia e escolhia o que queria utilizar. As falas, os risos expunham prazer na realização e solicitavam mais tempo para a produção. Cada criança escolheu onde colocar seu nome e algumas solicitaram auxílio para essa escrita.

Mulher Maravilha 4: Essa atividade é muito legal!

Figura 19: Artes de assentimento.



Fonte: acervo da autora.

EMEI CEU – As gravações dos assentimentos aconteceram no espaço da brinquedoteca, durante várias semanas. As crianças eram chamadas individualmente, em duplas e/ou trios.

Algumas crianças diante do vídeo ficaram inibidas e para estimular, lançava a pergunta: *Você quer continuar me ajudando em meu trabalho?* E a criança respondia.

Vale destacar a espontaneidade de muitas crianças que, não só respondiam acerca da participação, como falaram de profissões que desejavam, e outras ainda argumentaram em minha defesa. Trarei ao texto algumas falas desses momentos da gravação em vídeo, de crianças das duas turmas e em dias diferentes.

F: João aqui comigo, vou gravar. Gravando João, o que é que você quer me dizer?

João: Eu vou participar, eu vou fazer o trabalho com a Fulvia, e também eu gosto muito dela, eu gosto de fazer trabalho com ela.

F: Oh João, obrigada viu! Vai ser muito legal a sua ajuda, preciso muito dela. Tchau!

F: Vou soltar aqui e você vai falar o que você quiser. Vai lá Minnie.

Minnie: Fulvia, eu acho melhor você gravar um vídeo da gente, mas como eles não vão ter tanta certeza, eu acho melhor você levar a gente ou trazer eles aqui pra ver a gente!

F: Mas e se eu mostrar esse vídeo pra eles, você vai dizer o que pra eles?

Minnie: eu vou dizer que é melhor eles acreditarem em você invés de ficar falando que você tá mentindo.

F: Tá bom então, obrigada viu por me ajudar no meu trabalho.

Minnie: De nada.

F: Mulher Maravilha 2 aqui comigo. Vai lá!

Mulher Maravilha 2: Eu quero ajudar a Fulvia no trabalho, e fazer, ser Médica. E também eu vou ajudar a Fulvia a... Eu vou ajudar a Fulvia a... Sempre brincar com as crianças.

F: Muito obrigada.

F: Renan aqui comigo agora, diz aí Renan.

Renan: Eu gosto da minha mãe, eu vou ajudar a Fulvia, vou dar o meu melhor!

F: Obrigada Renan!

Renan: De nada.

F: Mirela aqui comigo... vai lá Mirela.

Mirela: Eu também... também eu gosto muito de ficar nessa escola e eu gosto de você, também quero te ajudar muito quando você vim, e também quando eu crescer, tiver 11 anos, essas idade aí, eu vou lá pra escola porque eu quero muito te ajudar.

F: Obrigada Mirela, beijo!

F: Diz lá Lorena!

Lorena: Oh Fulvia, eu gosto de fazer as coisas com você, e também eu gosto dessa escola porque essa escola é muito legal, eu também gosto de você e da professora.

F: Então você vai me ajudar?

Lorena: Sim.

F: Obrigada!

Estratégia 2, 19/09 /19 – EMEI CEU

Os assentimentos na EMEI CEU, segundo sugestões, foram registrados em áudio e vídeo. Porém, em reunião de orientação, compreendemos a necessidade de conversar com as crianças sobre a necessidade e importância de registros escritos, tendo em vista a imersão das turmas na cultura digital, sem invalidar o que já haviam elegido como estratégias, mas apresentar mais uma possibilidade e demonstrar o quanto os documentos escritos também estão presentes no cotidiano. Assim sendo, em um dos encontros, propus essa reflexão aos grupos, para a partir dela, pudessem sugerir o que escrever para mais um registro de assentimento.

Expliquei que ao nascer, algum responsável por nós ia a um lugar chamado cartório para fazer um registro, dizer o nome que eles querem dar a criança que nasceu e lá uma pessoa escreve esse nome em um papel, uma “certidão de nascimento”, e a partir dali todos vão saber seu nome. Dei o exemplo da

identidade que eles também fariam, se é que já não tinham, e aproveitei que o caminhão do Poupa Tempo estava na área do CEU nesse dia, para falar que muitas pessoas iriam lá para fazer sua identidade. Então, dessa conversa propus levar algo em papel para que elas deixassem uma marca, fizessem uma arte, mas que eu precisava saber o que elas achavam a respeito e o que poderia ter escrito nesse papel, para as pessoas saberem que elas iam querer me ajudar na minha pesquisa.

Mateus: Você pode escrever que a gente quer te ajudar.

Vitor: Você pode escrever que a gente quer participar do seu trabalho. (fala que dá título a esse capítulo).

Mirela: Você diz que você tá falando a verdade e que a gente quer te ajudar.

- A gente pode fazer um desenho.

CatNoir: Você pode colocar o nosso nome.

F: Humm, então eu posso escrever: Eu quero ajudar a Fulvia no trabalho dela, é isso?

- Simmm.

F: Tá certo então, eu vou trazer a folha com isso escrito e daí vocês vão fazer algo nela, é isso?

- Simmm.

(Estratégia 2, 19/09 /19 – EMEI CEU)

Posteriormente, o mesmo procedimento descrito foi realizado com os grupos de crianças da EMEI CEU: levei a matriz e os materiais. A mesma empolgação para a produção da Arte de Assentimento esteve presente também nessas turmas. Mantiveram-se atentos, alegres ao manipular o material e também solicitavam mais tempo para essa produção.

Distribuí as folhas e começaram a desenhar:

Cristiano Ronaldo: Pode fazer o que quiser?

F: Pode sim.

Cristiano Ronaldo: Então vou fazer um tubarão. (E fez a boca do tubarão).

Figura 21: Produção das artes de assentimento EMEI CEU



Fonte: acervo da autora.

Figura 20: Arte de Cristiano Ronaldo



Fonte: acervo da autora.

Estratégia 3 - As identidades secretas, nomes artísticos ou nomes da imaginação

No capítulo 4 reservei uma seção na qual as questões éticas foram abordadas. Questões que mereceram atenção e cuidados que foram buscados de maneira constante nesta pesquisa, a começar pelo que foi narrado acerca dos procedimentos de entrada em campo, o relato acerca do assentimento das crianças à participação na pesquisa e, nesse momento, sobre a escolha de seus pseudônimos, em resposta às questões éticas que salvagam a privacidade, confidencialidade e anonimato das crianças.

Do conjunto de teses no qual mergulhei, todas ressaltaram a necessidade de falar com linguagem acessível sobre a pesquisa com as crianças, bem como validaram o princípio da confidencialidade, mas em nenhuma delas aparece detalhamento³⁶ sobre esses processos. Sobre os nomes fictícios, é dito que foram escolhidos pelas crianças e/ou pela pesquisadora. Sendo uma das contribuições buscadas por minha pesquisa, compreendo a necessidade de abrir espaço para tais detalhamentos.

Nogueira (2011) também se pauta em Kramer (2002) ao tratar das questões éticas e a problematização que a autora faz em relação ao uso do nome próprio e das imagens das crianças, bem como do uso de números ou iniciais dos nomes. Salienta a alternativa das crianças escolherem seus nomes, contudo, explica: “No caso desta pesquisa, isso não foi possível, pois várias crianças escolheram o nome de super-heróis; e diversas, o mesmo nome, portanto, descartei essa alternativa” (NOGUEIRA, 2011, P.28). Também vivenciei essa escolha repetida com as crianças da minha pesquisa, mas criei outra tática para lidar com essa situação e seguir validando as escolhas.

No dia escolhido para realizar as rodas de conversa acerca dos pseudônimos aproveitei os momentos em que as crianças estavam em espaços fora da sala, acompanhados pela professora, e fui convidando pequenos grupos (compostos de cinco crianças sem critérios para essa escolha) a se dirigirem a outro espaço para um bate-papo comigo. Nessa altura, mês de Outubro, saiam das brincadeiras no parque interno, ou de alguma outra proposta com tranquilidade.

Abaixo narro a maneira como foi elaborada a explicação para a conversa com os grupos de crianças nas duas EMEIs. A partir da explicação, as crianças que escolhiam iam dizendo: - *Já pensei!* E eu aproximava o gravador, falava o nome da criança e ela dizia o nome escolhido. Então eu perguntava o porquê daquela escolha e elas justificavam.

³⁶ Tenho consciência de que outras pesquisas já devem ter feito investimentos profundos em movimentos como os aqui descritos, quero somente com essa observação, me referir ao universo das leituras acessadas.

Dentro do pequeno grupo de crianças que participavam juntas da situação de escolha, quando alguma delas escolhia o mesmo nome que outra já havia escolhido, eu negociava a escolha de outro nome. Mas quando a repetição da escolha ocorria em outro subgrupo, validei a opção e numerei os personagens que se repetiram, por compreender que a criança não havia ouvido as escolhas das crianças anteriores (a lista com os nomes e a explicação de cada criança consta no [APÊNDICE G](#)). Por esse motivo temos nomes de super-heróis acompanhados dos numerais 1, 2, 3 ou 4. Assim foi composta a narrativa:

Eu tenho feito conversas com vocês e anoto as coisas que a gente conversa. Mas, quando eu for escrever o meu trabalho, eu não vou poder colocar o nome verdadeiro de vocês. Vocês sabiam que tem pessoas, tem artistas, que inventam outro nome para aparecer na televisão? E na verdade, na verdade, o nome deles é diferente? Vocês sabiam que tem pessoas que fazem isso?

- Não, não! – responderam surpresos.

F: Querem um exemplo? Anitta... Anitta aparece na televisão como cantora Anitta. Todo mundo conhece Anitta? (a escolha dessa artista para o exemplo adveio do conhecimento das crianças de suas músicas).

-Sim, Sim! – todos responderam.

F: Pois, eu pesquisei e o nome dela de verdade, sabe como é?

- Não. – disseram curiosos.

F: Larissa!

-Ooh! – exclamaram.

F: Então, quando ela nasceu, o papai e a mamãe dela registraram lá na certidão de nascimento dela, o nome de Larissa. Então, ela e os empresários dela acharam que mudar o nome ia ajudar ela a fazer sucesso. Aí mudaram pra Anitta. Então, tem pessoas que usam o nome que a gente fala que é o nome de mentirinha, o nome fictício para aparecer e ficar famoso. Eu preciso saber de cada um de vocês, se vocês poderiam me dizer outro nome, porque na hora que eu for escrever o trabalho, eu vou ter que botar outro nome no lugar do nome verdadeiro de vocês. Aí eu queria que vocês pensassem assim: humm, se eu não me chamasse Fulvia, eu queria ter o nome de... Pode ser outro nome de pessoa, de alguém que você gosta, um nome que acha bonito, pode ser o nome de um personagem de desenho, de filme, pode ser um elemento da natureza que vocês gostam, o nome de um brinquedo... Pode ser o que vocês quiserem. Pensa aí um pouquinho... Será a nossa identidade secreta, o nosso nome artístico, o nome da nossa imaginação!

(Estratégia 3, 17/10/19 – EMEI CEU)

Na EMEI “Independente” a roda de conversa ocorreu em 18/10 e também foi registrada em áudio. Por ausência de outro espaço, sentamos no chão do lado de fora da sala e conversamos ali mesmo, em meio aos ruídos das outras salas e a passagem de outras crianças pelo corredor. Enquanto as crianças brincavam em sala com brinquedos que haviam levado de casa, pois era uma sexta-feira – dia do brinquedo, expliquei a toda turma que iria convidá-los para uma conversa. Mesmo com as condições citadas, foi possível o bate-papo acontecer e as crianças se divertiram na escolha de seus nomes artísticos, nomes da imaginação.

A vivência com essa proposta causou alvoroço nas turmas das duas EMEIs. Algumas crianças escolhiam e depois voltavam e pediam para mudar (em nenhuma situação voltavam

para escolher algum nome que já tinha sido escolhido), e a gravação era feita novamente. Saíam da roda de conversa e contavam para as professoras o tal nome artístico. Ao retornar na semana seguinte às escolhas, as crianças que faltaram no dia, já sabiam e queria me contar o nome que elas iam escolher. Uma das professoras gravou um áudio de uma criança mandando recado para mim, onde dizia o nome e explicava que quando eu chegasse à EMEI ela me diria a sua escolha.

Desejo ressaltar, para validar o respeito ao direito de participar, como se deu a escolha dos nomes de Rodrigo (EMEI CEU) e de Homem de Ferro (EMEI “Independente”). O nível de autismo de Rodrigo é considerado leve, o que possibilita sua total interação com as outras crianças e assim também aconteceu comigo, como relatado em outra seção. Entretanto, nem sempre foi possível compreender a sua expressão verbal. Quando ele se dirigia a mim para perguntar algo, eu repetia para ver se era aquilo mesmo e ele afirmava ou não ser aquilo e ia tentando formas de compreendê-lo. As crianças que participaram com ele da conversa sobre os nomes se esforçaram junto comigo para entender a sua escolha e quando entendi ser Rodrigo o nome que verbalizava, o repeti e perguntei: - *Rodrigo?* (E ele balançou a cabeça em sinal positivo). *Então eu vou escrever seu nome de mentirinha Rodrigo, tá certo?* E ele respondeu: - *Tá certo!*

Homem de Ferro se juntou para participar da roda quando chamei as crianças. Sentou, reagiu junto com os outros quando falavam e riam. À medida que iam falando, voltavam à sala para continuar suas brincadeiras. Ele observou tudo atentamente e quando só restava ele, eu repeti o que tinha feito com as crianças antes dele: fiz a pergunta e coloquei o gravador para ele falar. Ele se inclinou, como as outras crianças e falou. Ao terminar sua expressão, agradei e ele se levantou e voltou para a sala. Não foi possível compreendê-lo, mas ele estava ali e demonstrava que queria fazer aquilo que as outras crianças estavam fazendo.

Dado que a mim competia validar seu direito de participação, considero que:

Assumi-se, neste espaço, que a escuta das perspectivas das crianças é uma base fundamental da pedagogia diferenciada, concebida como condição essencial para a prossecução da participação da criança. Assumi-se igualmente, que a escuta das suas perspectivas não é um processo circunscrito à comunicação verbal, incidindo, antes, sobre todos os formatos que materializam e documentam a voz da criança. Foi esta concepção alargada de escuta que permitiu, por exemplo, que a Mariana fosse escutada, mesmo quando ainda não falava. Assumi-se, finalmente, que os processos de escuta das crianças são indissociáveis de respostas respeitadoras e enquadradoras das suas vozes – tal indissociação é garantia do seu direito à participação, não meramente convencional, mas efectivada. (ARAÚJO; ANDRADE, 2008, p. 114)

Essas foram atribuições que persegui, nem sempre com o sucesso almejado, como venho declarando, mas me cercaram nessa investigação do início ao fim. A partir de então fiquei instigada sobre como procederia para que essa criança também tivesse um pseudônimo. Não me senti à vontade em escolher e pensei que, se houvesse uma oportunidade de conversar com sua avó novamente – sua responsável (o primeiro contato foi na reunião com os responsáveis pelas crianças, quando expliquei a pesquisa e colhi assinaturas no TCLE, conversaria com ela sobre essa escolha e pediria que ela sugerisse um nome. A oportunidade aconteceu no dia da festa de finalização com as crianças. Nessa ocasião, expliquei a proposta e ela me disse: - *A gente chamava ele de Homem de Ferro, isso por conta das cirurgias que ele já fez, resistiu a todas elas e assim ficou!* E me autorizou a assim chama-lo na escrita do meu texto.

Finalizo este capítulo com algumas evidências, deixando para o capítulo seguinte o relato e análise das construções, opiniões e expectativas das crianças quanto à transição, capturadas mediante o uso de outras estratégias, que serão apresentadas.

Articular as propostas que necessitava realizar, no cotidiano das turmas durante todo o tempo foi um desafio, isso porque, como salientado, ficou compreendido que necessitaria mobilizar a temática da transição, uma vez que o assunto não fazia parte dos diálogos com as crianças nos contextos.

Fazer pesquisa no ambiente escolar é sempre complexo, pois nos inserimos nos tempos que são próprios da escola, com todos os previstos e imprevistos que nela ocorrem. Quando não queremos causar transtornos ou modificar a organização do cotidiano, nos adequamos como é possível. A abertura para algumas modificações acordadas principalmente com as professoras ajudou muito, mas existe algo traçado que necessita acontecer, e não vai poder deixar de acontecer tendo em vista a presença de alguém externo (exceto em outras opções metodológicas, a exemplo de uma pesquisa-ação, uma pesquisa praxeológica, nas quais acordos e mudanças são feitos, com a concordância dos contextos e de seus profissionais). Foi dentro dessa complexidade que fui desafiada a compor as narrativas junto às crianças.

6. “LÁ É A ESCOLA DOS GRANDES” – OS ENCONTROS COM AS NARRATIVAS DE TRANSIÇÃO

A este capítulo cabe a apresentação dos temas, das estratégias de pesquisa constituídas para suscitar as narrativas acerca do tema da transição, e as narrativas geradas pelas crianças. A compreensão inicial foi que não poderia partir para conversas objetivas sobre a transição sem antes ouvir as crianças sobre seu contexto imediato: suas vivências no microsistema “sala da EMEI”, suas impressões acerca de seu espaço de convivência e, então, o que conheciam sobre esse outro contexto – a EMEF.

A aproximação das crianças com o tema da transição ocorreu ao longo de todo percurso, a cada diálogo. Após o período de aproximação constatei que conversas sobre a transição não faziam parte dos diálogos sistematizados naqueles contextos, portanto, a certeza era de que lançaria mão de diversos recursos para instigar as narrativas, para a “geração de dados”, necessidade da pesquisa com crianças e discutida nos capítulos anteriores (GRAUE; WALSH, 2003). Contudo, quais estratégias e como as utilizaria foi uma descoberta a cada passo no campo, as reações das crianças e suas próprias narrativas a cada momento experienciado dava impulso ao próximo, indicando caminhos a serem percorridos.

No primeiro movimento da roda de conversa, apresentei-lhes o famoso e conhecido “celular”, para diminuir o impacto desse elemento, conforme orientam Graue e Walsh (2003), pois havia a necessidade de registrar suas vozes. Mostrei o celular e perguntei o que era aquilo e todos responderam com ar de obviedade. Então pedi permissão para colocá-lo para gravar, avisei sobre a luz que se apagaria, mas continuaria gravando e em alguns momentos eu o aproximaria de quem estivesse falando. Criei uma história de que algumas crianças se assustavam quando eu aproximava o celular e ficavam com medo como se ele fosse morder. As crianças riam e ironizavam esse medo infundado, pois *Ele não tem boca pra morder*, diziam! Fiz vozes, caretas, gestos para ficarem à vontade com o aparelho no meio da roda, bem como, para quando precisasse aproximá-lo delas, e agiram com naturalidade em relação a esse aspecto.

Com Graue e Walsh (2003, p, 150) quero destacar:

É importante saber o que os outros em situações semelhantes já fizeram, pedir emprestado e construir a partir do que eles fizeram. A investigação é social. Ninguém começa do zero. Todos trabalhamos dentro de um contexto mais lato e contínuo.

Esse movimento salientado pelos autores é o esperado quando se escolhe, ou se é escolhido, por um objeto de investigação. Contudo, o movimento da vida real e o meu próprio objeto de pesquisa, exigiram a entrada em campo o quanto antes, fazendo com que o levantamento das teses produzidas anteriormente somente fosse feito após o meu movimento de campo. Com isso quero registrar, conforme apresentei no capítulo 2, além das teses com as quais dialogo em meu texto, citei um aprofundado levantamento sobre metodologias de escuta de crianças feito por Bezerra (2020) em sua tese. Nelas identifiquei algumas estratégias utilizadas por mim, também foram operadas em pesquisas anteriores, e tais sinalizações serão feitas abaixo.

No próximo tópico (6.1) fiz a opção por apresentar todos os seis temas, os procedimentos, referências aos trabalhos que os utilizaram e como os contextos foram organizados nas situações. A cada roda mobilizada por um desses temas, um conjunto de diálogos foi gerado. Do tópico 6.2 ao 6.5 apresento o diálogo com as narrativas das crianças, geradas nos movimentos apresentados no 6.1, agrupadas a partir da análise temática (PASSEGGI *et al.*, 2017), e sobre as quais olhares a partir da perspectiva teórica da pesquisa foram lançados na busca por apreender seus significados e sentidos. (BRUNER 1997a, 1997b, 2001).

6.1 Apresentação dos temas e procedimentos

Tema 1: A Emei dos sonhos

Após todo período de imersão em campo, essa foi a primeira roda de conversa mediada por mim com o intuito de promover um espaço de mobilização das narrativas das crianças. E teve por objetivo: conhecer suas opiniões sobre o espaço atual de convivência, sondar o que já sabiam sobre outros espaços e, aparecendo algo sobre a EMEF, o que falariam sobre ela.

Procedimento: a conversa com as crianças teve como questões norteadoras³⁷: o que mais gostavam na EMEI, o que mais gostavam de fazer, o que gostariam que tivesse nela e se conheciam outras escolas (termo já utilizado por elas). Após a conversa pedi que desenhassem a “EMEI dos Sonhos” a partir da seguinte proposição: pedi que imaginassem que a prefeitura de São Paulo ia construir uma escola nova. E queriam fazer uma escola do jeitinho que as

³⁷ No [APÊNDICE H](#) constam os planejamentos das propostas dessa seção, com as questões que as compuseram.

crianças quisessem: - *Eles querem saber o que é que vocês, crianças, querem que tenha nessa escola. (E começaram a gritar coisas). A gente vai imaginar e vai desenhar aqui no papel!*

Contextos: na EMEI “Independente” a roda ocorreu no pátio, enquanto outras pessoas circulavam, e onde há possibilidade de se movimentarem mais livremente, o que gerou desafios à sua realização. Participaram da proposta 26 crianças: divididas em dois grupos com 13 crianças. Na EMEI CEU as rodas aconteceram no espaço da brinquedoteca, tendo em vista o horário de utilização das turmas. Já prevendo como seria fazer uma roda de conversa tendo no entorno o atrativo dos brinquedos e livros, foi necessário combinar a tentativa de que ao final tivéssemos um tempo para brincar com os brinquedos. Na TM: participaram da roda 25 crianças, e na TT: foram 30 crianças - em ambas ocorreu a divisão em dois grupos.

Figura 22: Desenho da “EMEI dos sonhos” na EMEI “Independente”.



Fonte: acervo da autora.

Figura 23: Desenho da “EMEI dos sonhos” na EMEI CEU.



Fonte: acervo da autora.

O tema EMEI dos sonhos como provocador dos desenhos se assemelha ao tema do desenho solicitado pelo grupo de pesquisadores da “Consulta sobre a qualidade na Educação Infantil”, também apresentada por Cruz (2008, p.83): “Foi pedido que as crianças desenhassem, individualmente, uma pré-escola bem legal”.

A prática do desenho livre ou temático é um procedimento bastante utilizado nas pesquisas, como pode ser visto em Marcondes (2012), Neves (2010), Fernandes (2014), Nogueira (2011). Propostos a partir de diferentes encaminhamentos e sobre os quais também se lançam olhares com perspectivas diversas. Gobbi (2008, p.200-201) apresenta a prática como prática social, considerada enquanto “suporte de representações sociais que podemos conhecer, não as considerando como retratos da realidade e sim, ressaltando, observando-os como representações, individuais ou coletivas, da mesma”. Assim, vale dizer, nesse trabalho os desenhos temáticos propostos são utilizados como motivadores da oralidade e como suporte ao pensamento infantil, embora reconheça a potência que revelam quando há o debruçamento sobre eles, como destaca a autora: “o estudo minucioso dos desenhos permite-nos investigar como tais relações sociais estão sendo construídas”.

Tema 2: A relação das crianças com a escola

A conversa na roda com o tema: A EMEI dos sonhos gerou duas estratégias com o objetivo de disparar novos diálogos e potencializar que as crianças revelassem mais elementos relacionados às expectativas e sentimentos sobre o espaço escolar e a ida para a “escola dos grandes” (maneira como retrataram nos diálogos anteriores). Diante da pouca evidência sobre o que conheciam das EMEFs, a estratégia 1 foi a exibição de vídeo com desenho mostrando a relação das crianças com a escola; e diante da explicitação de gostarem de desenhar e pintar, e por ser a forma de registro mais presente nas EMEIs, pensei a estratégia 2 - uma leitura de história com essa temática.

A utilização do vídeo³⁸ e a literatura³⁹ foram pensadas por serem elementos presentes nos contextos das EMEIs, pela capacidade de imersão que provocam nas crianças, principalmente, quando se conectam com seus interesses e pela contribuição da literatura infantil no desenvolvimento das crianças.

Procedimentos da estratégia 1: no vídeo⁴⁰ exibido aparecem dois personagens de idades diferentes: Sara e Caillou. Sara não tem irmãos e convida Caillou (seu vizinho) para ir à sua escola na qual acontecerá “O dia do irmão e da irmã”. Caillou, que não vê a hora de também poder frequentar a escola, aceita o convite com empolgação. Após a assistência do vídeo, conversamos sobre seu conteúdo.

³⁸ A exibição de vídeo como disparador de diálogos também foi procedimento utilizado por Souza (2006).

³⁹ Nogueira (2011) utilizou livros de literatura infantil na entrevista com as crianças em pequenos grupos.

⁴⁰ O vídeo tem como título: “Caillou vai à escola”, e é facilmente encontrado na internet. <https://www.youtube.com/watch?v=X5xCyT1z5XE>

Contextos da estratégia 1: na EMEI CEU a exibição dos vídeos ocorreu no espaço da brinquedoteca, onde possui uma televisão, sendo somente possível a realização com a turma da tarde⁴¹ e contou com a participação de 25 crianças, divididas em dois grupos. Na EMEI “Independente” o vídeo foi exibido na sala de vídeo, aproveitando o horário de utilização da turma e, por isso, aconteceu com toda a turma: 32 crianças.

Figura 24: Exibição de vídeo na sala de vídeo da EMEI “Independente”.



Fonte: acervo da autora.

Figura 25: Exibição de vídeo na brinquedoteca da EMEI CEU.



Fonte: acervo da autora.

Procedimento da Estratégia 2: Leitura de História – na conversa, resgatei o que haviam dito sobre gostar de desenhar e o porquê da escolha do livro: a personagem, Corina, também adorava desenhar e utilizava muitas cores, materiais, com muita criatividade e

⁴¹ A turma da manhã não participou porque não foi possível ter acesso ao equipamento.

imaginação. Sondei, então, a compreensão das crianças sobre “imaginação e criatividade”. O livro foi apresentado e a história lida. Cada grupo de crianças escolheu como preferiam ouvir a história: nas cadeiras, sentados, deitados no chão. Após a leitura da história, lancei questões: - O acharam da história? - O que é ser criança? - Você se acha um(a) artista? - Aqui vocês fazem arte assim como Corina? O que acham?

Contextos da estratégia 2: Na EMEI “Independente” a leitura ocorreu na sala da turma, as 24 crianças foram divididas em dois grupos – parte comigo e parte com a professora da turma, que foi para a sala de vídeo. Depois trocamos os grupos. EMEI CEU – na TM 22 crianças participaram. Na TT 25 crianças participaram – em ambos os turnos, as crianças foram divididas em dois grupos. A leitura do livro aconteceu com alguns grupos na brinquedoteca, com outros na própria sala da turma.

Tema 3: Identificação dos ambientes de EMEI e EMEF.

Qual estética permeava o imaginário das crianças quanto aos espaços de uma EMEI e de uma EMEF? Com o objetivo de captar e mobilizar narrativas sobre esse aspecto, levei para roda fotos⁴² de espaços de EMEI e de EMEF, enquanto fontes nas quais podem ser identificados elementos culturais, estéticos e ideológicos (GOBBI, 2008).

Procedimento: Anunciei que passaria fotos para todos verem e depois poderíamos conversar sobre o que viram. Ao passar as fotos na roda, busquei captar elementos por elas utilizados para identifica-los como sendo espaços de EMEI e/ou de EMEF. Inicialmente fiz anotações das falas e das reações das crianças, sem intervenções. Após a visualização por todos, aspectos de algumas fotos serviram para disparar e ampliar os diálogos, como: fachada, organização das salas, mobiliários, painéis.

Contextos: Na EMEI “Independente” participaram da proposta 28 crianças divididas em dois grupos. A roda com o primeiro grupo ocorreu na sala de vídeo e com o segundo em sala. EMEI CEU: na TM o compartilhamento das fotos aconteceu com as 29 crianças presentes no dia, em uma grande roda na própria sala; na TT participaram 24 crianças, divididas em dois grupos, na brinquedoteca.

⁴² As fotos utilizadas nessa proposta foram retiradas da internet. Motta (2010) e Fernandes (2014) utilizaram em sua pesquisa o registro fotográfico como forma de fixar em imagens o que observava, para narrar os espaços.

Tema 4: As perspectivas das crianças dos/sobre os espaços da EMEI – fotógrafos por um dia.

Com objetivo de ter as EMEIs retratadas a partir dos olhares das crianças e de observar o que elas elegiam para fotografar, propus fotografarem o que mais gostavam e/ou mais lhes interessava de sua EMEI.

A proposta de fotografias⁴³ tiradas pelas crianças foi pensada como oportunidade para as crianças terem aberto em seu espaço cotidiano a chance de experimentar outras linguagens, diferentes formas expressivas que “por vezes, encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido à ausência de propostas” (GOBBI, 2010, p. 2).

Segundo a autora, a fotografia é um ato de comunicação distinta do cotidiano, mas que o compõe. “Ao serem guardadas as fotografias compõem coleções pouco comuns nos espaços educacionais. São imagens que registram o cotidiano na perspectiva da criança e, ainda mais, considerando sutilezas pouco exploradas e conhecidas por todos” (Idem, p. 9). Gobbi ainda chama a atenção para o quanto causa surpresa e espanto quando nos colocamos diante das manifestações expressivas das crianças, seja pela fotografia, por movimentos corporais que compõem coreografias ao ouvirem músicas. E de fato, quando mostrei as fotografias para alguns adultos das EMEIs, a primeira reação foi a surpresa diante do que as crianças captaram de seus contextos.

Procedimento: uma conversa com toda a turma foi realizada para falar da proposta. Posteriormente, subgrupos com até cinco crianças foram formados (sem critérios) e em cada agrupamento ocorreu uma conversa sobre a utilização da máquina fotográfica e sua exploração inicial: experimentamos olhar pela tela, perceber o direcionamento da câmera e a que a imagem na tela seria seu registro fotográfico; colocar a alça da câmera no pulso para evitar acidentes. Enquanto a criança fotografava com a câmera, eu a fotografava com o celular no ato de fotografar.

Tal ação teve o intuito de registro do ato, mas também meio para saber a foto que cada criança havia tirado. Em tempos em que as fotos ficam restritas/presas às memórias do celular, computadores e *tablets*, me seduziu a ideia das crianças terem suas fotos em mãos para apreciar, exibir e falar sobre elas (desdobramento). Fotografei e anotei a escolha de cada criança, o que ajudou na identificação após a impressão das fotos (em papel de foto). Na

⁴³ Esse procedimento também pode ser visto nos trabalhos de Silveira (2005); Cassimiro (2012); Ciardella (2019).

semana seguinte, levei para a roda as fotografias de cada turma para as crianças apreciarem as fotos uns dos outros e estive atenta para narrativas⁴⁴ suscitadas a partir dessa apreciação.

Contextos: em cada uma das turmas da EMEI CEU participaram 30 crianças, divididas em subgrupos de quatro a cinco crianças. Na EMEI “Independente” 27 crianças participaram e a divisão em grupos também ocorreu.

Tema 5: Expectativas das crianças sobre a EMEF – A caixa dos desejos⁴⁵

Ao planejar essa proposta a convicção esteve na capacidade das crianças de expressarem seus desejos, pensamentos, imaginação acerca do movimento que viveriam, e que algumas já tinham visto acontecer com pessoas próximas.

O objetivo foi estimular narrativas sobre as expectativas das crianças quanto ao segmento seguinte, por conceber que “as crianças como construtoras de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas” (GOBBI, 2008, p.202). A tentativa foi aliar o desenho criado à fala sobre o que foi desenhado, orientação de Gobbi (2008, 2010), ainda que essa narrativa não tenha sido capturada enquanto o desenho era produzido, tendo em vista a quantidade de crianças participantes.

Figura 26: A “Caixa dos Desejos”



Fonte: acervo da autora

Procedimento: decorei uma caixa e a nomeei de “Caixa⁴⁶ dos Desejos”, para acrescentar fantasia e ludicidade, princípios do universo infantil presentes no percurso em

⁴⁴ A estratégia das crianças fotografarem seus espaços, realizada no Tema 4, seria repetida enquanto proposta no segundo semestre nas EMEFs, quando a foto da EMEI aliada a sua narrativa, se cruzaria à foto da EMEF aliada a sua narrativa, o que geraria uma terceira narrativa com o intuito de captar similaridades e/ou diferenças nas percepções e nas escolhas diante da transição vivida.

⁴⁵ Essa estratégia seria recuperada nas EMEFs, quando lhes apresentaria o que haviam desenhado na EMEI e buscaria captar quais elementos dos desejos na percepção das crianças havia se concretizado, modificado e suas novas percepções.

campo, no qual a imersão foi fulcral para a criação e fortalecimento dos vínculos, tal como para estimular e ter acesso às narrativas.

Com cada turma a conversa sobre a passagem para a EMEF foi retomada e pedi para pensarem como queriam que fosse a EMEF para a qual iam e a desenhassem. Demonstravam euforia quando apresentava a “Caixa dos Desejos” e dizia que colocariam ali dentro seus desejos em desenhos e os guardaria. E mais, no ano seguinte já nas EMEFs, levaria a caixa novamente para vermos o que havia acontecido igual, parecido e/ou diferente dos desejos desenhados e falados. As crianças escolheram a cor do papel, e com lápis grafite, lápis de cor e giz de cera fizeram seus registros.

Enquanto desenhavam, circulei pelas mesas e algumas crianças aproveitaram para tirar dúvidas, perguntaram o que era mesmo para fazer e novamente explicava a proposta do desenho, o que pensavam e queriam. Em um desses momentos Anita (EMEI CEU) perguntou: *Fulvia pode outra EMEF?* Respondi: *Pode sim, pode ir para qualquer uma, você vai pensar como você quer que seja lá.* (Isso porque a mãe demonstrara o desejo de que ela fosse para uma EMEF fora do CEU).

Figura 27: Produção e depósito dos desenhos na “caixa dos desejos”.



Fonte: acervo da autora.

À medida que finalizava o desenho, cada criança era chamada para um cantinho para conversar e gravar nosso diálogo e ao lado, havia uma cadeira com a caixa para colocarem o “desejo” dentro.

Contextos: Na EMEI “Independente” 29 crianças estavam presentes e participaram. Nas turmas da EMEI CEU: TM havia 22 crianças e na TT estiveram 24.

⁴⁶ Foi interessante o encontro com Corsi (2010), onde vi proposta semelhante: ao investigar a concepção de conflitos, as crianças participantes (5 e 6 anos) sugeriram a utilização da “Caixa dos Conflitos”, onde colocavam seus registros na ausência da pesquisadora.

Tema 6: EMEI e EMEF no imaginário infantil.

Participar das brincadeiras propostas pelas crianças foi de fundamental importância para ter sucesso na entrada em campo e no desenvolvimento das relações cotidianas. Elas me autorizaram participar de vários momentos de criação de faz de conta. Segundo Kishimoto (2008, p. 39):

O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos.

Objetivo: através da brincadeira pudessem revelar sentimentos, mobilizar significados acerca do presente e do futuro tão próximo a elas.

Procedimento: para compor o faz de conta levei brinquedos⁴⁷ para as crianças manipularem e brincarem de escola: mini móveis⁴⁸, bonecos e bonecas pequenas. Alguns bonecos foram vestidos com as cores do uniforme escolar e outros foram vestidos com roupas diferentes. Foi necessário dividir as turmas em subgrupos, que após certo tempo se revezava na brincadeira. Apresentei o material, disse inicialmente que havia levado brinquedos para que pudessem brincar tanto de EMEI quanto de EMEF, e não mais intervi ou insisti no tema. O material foi organizado em mesas ao fundo das salas e as crianças sentaram ao redor dela e se auto-organizavam na brincadeira: dividiam os objetos entre si e montavam os espaços antes de iniciar o faz de conta. Para a composição, algumas recorriam a outros objetos existentes na sala. Houve crianças que em momentos durante a brincadeira, criaram outras situações e extrapolaram a ideia inicial sobre o “brincar de escola”.

⁴⁷ Meu desejo inicial era fazer uma oficina criativa com as crianças e construir com a participação delas alguns dos móveis, roupas com papéis coloridos para os bonecos e o que surgisse. Porém a oficina demandaria mais tempo da rotina, e como a proposta ocorreu já no mês de Dezembro, as EMEIs estavam com várias demandas de finalização, não foi possível a realização no formato desejado.

⁴⁸ Em Bezerra (2020) vi a indicação de dois trabalhos que utilizaram procedimento semelhante: Sarger (2002) e Marques (2011). Fui aos trabalhos pelo interesse em compreender como foi proposta a brincadeira. Sarger (2002) teve como um dos objetivos investigar as representações sociais das crianças em relação ao lugar da escola, e utilizou encaminhamentos diferentes: as crianças foram organizadas em duplas, receberam uma caixa com brinquedos em madeira, confeccionados para a pesquisa, contendo o que ele chama de “elementos principais de uma escola”. Como forma de introduzir o tema da pesquisa, a brincadeira era precedida do convite para desenhar a escola e questionamentos eram lançados para estimular o desenho. Em Marques (2011) “sessões de brincar” foram organizadas tendo em vista seu objetivo de compreender as concepções das crianças da escola de educação infantil: os brinquedos também em madeira foram oferecidos para que montassem cenário de uma pré-escola – questionamentos eram lançados e após a montagem, falavam sobre o que tinham feito e o “cenário” montado era fotografado.

Contextos: na EMEI CEU – no primeiro dia de realização havia 20 crianças (TM) divididas em quatro grupos e 16 (TT) divididas em três grupos. No segundo dia de realização estavam: 20 crianças (TM) - foram divididas em quatro grupos e 15 (TT) - foram divididas em três grupos. As divisões não obedeceram a critérios específicos, as crianças foram escolhendo por proximidade. Na EMEI “Independente” havia 29 crianças e foi necessário montar seis grupos no primeiro dia; no segundo havia 17 crianças e foram organizados três grupos.

Mais algumas notas sobre as estratégias

A apresentação demonstra que conhecer e participar da cultura das infâncias, nos oferece inúmeras possibilidades na constituição de procedimentos e estratégias na pesquisa que se propõe a tê-las como colaboradoras. Como pôde ser visto a partir das menções aos trabalhos anteriores, ainda quando se repetem procedimentos, algo nos encaminhamentos vai diferir, tendo em conta a temática, a bagagem do(a) pesquisador(a) seja teórica, seja das experiências, e as especificidades próprias do grupo de crianças participantes.

Antes de adentrar nas “narrativas de transição”, como as estou nomeando para esta composição em prol das questões da investigação, chamo atenção para um aspecto importante que serve a reflexão: a quantidade de participantes. Algumas teses com as quais dialogo também apresentaram um número grande de crianças colaboradoras (NEVES, 2010; MASCIOLI, 2012; MARCONDES, 2012), também encontrei a mesma preocupação acerca da necessidade em se ter um número maior de participantes na primeira fase da pesquisa tendo em vista as incertezas quanto ao número no ano seguinte (NEVES, 2010).

Conforme destaquei no capítulo 3, não selecionei uma quantidade específica de crianças para serem colaboradoras da pesquisa. Interagi com todas as crianças das três turmas (duas na EMEI CEU e uma na EMEI “Independente”) que me autorizaram a essa interação, e a cada proposta quiseram participar. Garantir a participação de todas foi importante, no entanto, após o mergulho nos registros das notas de campo e nas transcrições das rodas de conversa, compreendi ser o número de crianças, somado a realidade do contexto escolar de muitas movimentações, ausência de espaços livres para realização das rodas e muitos sons, ser um fator dificultador do aprofundamento de alguns diálogos, no sentido de provocar aspectos por elas trazidos, tendo em vista a necessidade de garantir as falas, quando solicitado, ou a necessidade de mediar situações no momento em que cada roda acontecia. Tudo isso

acontecendo dentro da organização e da rotina da turma, com tempos específicos para minha atuação com elas.

6.2 O que gostam na EMEI: as feitura e os espaços

Nas narrativas mobilizadas nas rodas de conversa as crianças da EMEI “Independente” revelaram gostar de *desenhar, pintar, comer* e algumas ainda disseram que gostavam de *fazer tarefa*. Todos os espaços fora de sala foram citados como preferidos: o parque (*Porque é grande!*), o solário (*Porque dá para jogar bola!*) e apesar de poucas crianças terem falado dele, o cantinho não deixou de ser citado.

Uma criança, no primeiro dia em que estive junto à turma acompanhada, perguntou em meio a tantas outras perguntas sobre mim:

- Você conhece o solário?

F: Não. Ainda não. Vocês gostam de lá?

-Eu gosto porque tem bola. Mas a prô não deixa não.

Na EMEI “Independente” as crianças contavam com poucos espaços físicos fora da sala e percebi que existiam mais regras e tentativas de controle em suas explorações. Ainda que o solário fosse o único espaço “privilegiado” onde era possível jogar bola e correr, era frequente a proibição pelo receio das crianças se machucarem. Na ausência da bola, as crianças improvisavam com outros objetos e driblavam as regras. As construções inadequadas de cimento, em parte do parque, estimulavam nas professoras o temor a acidentes e, portanto, a solução era tentar controlar as movimentações. O espaço do cantinho apesar de estar na área externa é um corredor onde a mobilidade é reduzida, logo, os tipos de exploração também eram restritos. Contudo, as narrativas das crianças são carregadas de subjetividade e a percepção que elas constroem, sob meu olhar, é serem esses também lugares onde podem ter mais liberdade.

Em entrevista, quando abordava uma questão sobre o papel da brincadeira na educação infantil, Maria⁴⁹, professora da turma acompanhada, revelou um importante aspecto

⁴⁹ Participei das entrevistas com as professoras das EMEIs, ao final do ano letivo, em 2019, juntamente com a pesquisadora responsável por este grupo de colaboradoras, dentro do projeto maior: Transições entre etapas educativas. Em alguns momentos desse capítulo, trarei excertos que dialogam e contribuem com as discussões empreendidas a partir das narrativas das crianças. Foram entrevistadas três professoras das turmas acompanhadas (uma da EMEI CEU e duas da EMEI “Independente”) e duas que se disponibilizaram livremente (uma de cada EMEI). Foi solicitado que cada professora escolhesse seu pseudônimo. Somente a Prof.^a Maria disse que poderia ser utilizado seu nome real, pois estava sem criatividade para pensar outro. Tendo em vista o caminhar da

contextual: *Ainda mais nessa região que a gente tá, eles não têm área de lazer. Então eles só saem para a escola.* Tendo em vista a condição do entorno acerca das poucas oportunidades de lazer para a população, ausência de parques e praças, “sendo o CEU o único espaço de cultura e lazer da região” ter sido frisada também no texto do PPP da EMEI CEU (2019, p.3), realizo a problematização.

A despeito da consciência sobre a importância do movimento para o crescimento das crianças, das poucas oportunidades existentes fora da escola dadas condições da/na comunidade para elas explorarem mais o mundo, o movimento naquele contexto seguia sendo alvo de restrições. Será que a constatação não poderia promover outras maneiras de ver e pensar oportunidades diversificadas a serem ofertadas às crianças nas condições espaciais existentes, a partir da escuta das próprias crianças?

Ainda sobre lugares, espaços e oportunidades, pela compreensão da questão extrapolar as condições internas, cito o Currículo da Cidade (SÃO, PAULO, 2019a) que confirma as possibilidades de acesso a projetos culturais de esporte e lazer, oferecidas nos CEUs e orienta:

Nas escolas que não possuem essa situação tão favorável, é fundamental ofertar outras oportunidades na comunidade do entorno. Apropriar-se da cidade, assumindo-a como sendo seu território contribui para reafirmar o sentido de pertencimento da construção da identidade. [...] A educação como direito defende o pressuposto de que igualdade de oportunidades entre as pessoas é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática e que ela, por ser um dever do Estado, pode ser partilhada por todos. (p.26- 30)

Decerto, há responsabilidades por práticas educativas que encarem suas realidades e busquem estratégias para melhor atender a comunidade e validar o direito das crianças. Horn e Barbosa (2022) propõem abrir as portas da escola infantil para as vivências e aprendizagens nos espaços externos, pois “os espaços compõem com a proposta pedagógica o cerne da vida cotidiana na escola” (p.55). As autoras assinalam a necessidade de formação e desenvolvimento profissional para avanços no sentido de uma “perspectiva de educação que rompa os muros da escola” (p.47). Mas para a “recomposição dos espaços físicos” é preciso o envolvimento de todos os profissionais, das famílias e das crianças, “para que todos usufruam o direito ao ambiente acolhedor e à beleza” (p.56), porém:

pesquisa em relação aos princípios éticos, optei por também identificá-la também por um pseudônimo escolhido por mim.

A reorganização de espaços coletivos para que, a partir da ação humana, se transformem em lugares ou ambientes exige estudos pedagógicos, arquitetônicos, de contexto social e cultural, pois é uma ação política, implica valores, desejos, vivências, organização da vida, não sendo necessário ter a expertise profissional para levantar sugestões e ideias (p.56)

Preciso, portanto, destacar a responsabilização também do poder público que ao construir prédios destinados a espaços educativos, não dialoga com os sujeitos desses espaços, perde a colaboração que os especialistas podem dar aos projetos e o resultado são construções que pouco atendem as reais necessidades das crianças.

Estudos e a apropriação do conteúdo dos textos legais pode empoderar os membros da comunidade escolar, a organizar reivindicações por mais atenção a questões como essa e encaminha-las ao poder público. E nesse ponto, somo a essa discussão outra que perpassa pelo direito à cidade ⁵⁰ (LEFEBVRE, 2001; HARVEY, 2012), sobre o qual uma compreensão histórica pode ser encontrada em Rolnik (2017), que narra como no processo de construção da cidade de São Paulo, a primeira mão-de-obra escrava foi substituída pelo trabalho do imigrante sob justificativas perversas, trazendo para o negro a redefinição de seu lugar na sociedade: um lugar marginal, periférico.

Sob meu olhar, esse é um diálogo necessário aos espaços formativos, pois é nesse contexto, marginal e periférico, onde se situam as unidades educativas em pauta. Ocupar e usufruir dos espaços públicos são direitos de todo e qualquer cidadão, mas as oportunidades não estão disponíveis a todos, tampouco na mesma proporção. O direito ao lazer, a ocupação do solo, a usufruir de infraestruturas dignas esteja no centro da cidade ou nas periferias, direito a moradia digna, a uma escola pública de qualidade nas dimensões pedagógica e estrutural, direito a ter as refeições diárias garantidas, a emprego para os adultos e etc. Esse público é diretamente afetado na precarização desses direitos, são os espoliados, segundo Kowarick (1993) os aliados, sujeitos comuns que estão na cidade, mas são excluídos dos processos sociais. Na desordem causada pelas desigualdades e pelos conflitos consequentes, o autor diz que há uma lógica, que escolhe quais grupos serão expropriados de direitos, lógica que rege a própria construção das cidades e os agrupa.

⁵⁰ O encontro com esses autores e com essa discussão ocorreu durante o cumprimento dos créditos, no componente curricular: Infância e Cidade - Tópicos em Educação e Ciências Sociais, ministrado pela Profa. Márcia Aparecida Gobbi. Considero uma abordagem complexa e necessária a todos nós que habitamos as Cidades e que atuamos com adultos e crianças nesses lugares: deixo a professora da educação básica de Salvador falar, pois também estou e tento construir lugares de infâncias em construções que as desrespeitam. Por isso concebo que esse é mais um debate necessário aos sujeitos nos/dos contextos educativos, no sentido de trazer a consciência esses processos e qualificar argumentos e estratégias de lutas em defesa das infâncias.

Há ainda que considerar as diversidades de infâncias, vivenciadas de formas diferentes a partir das diferentes oportunidades contextuais (RIZZINI *et al*, 2009; FERREIRA, 2010). Nessa investigação, tendo em foco o contexto exterior às EMEIs, compreendo haver o compartilhamento das impossibilidades, todavia se o foco se voltar para o contexto interno, as crianças vivem suas infâncias com possibilidades distintas.

Saliento que ao utilizar o termo espaço nesse texto o compreendo em suas várias acepções. Por vezes tem acordo com os significados de lugares, ambientes, sendo, portanto, necessário observar o contexto no qual está sendo empregado. Ainda assim, dou destaque à compreensão da Pedagogia-em-Participação sobre o espaço, por sua amplitude e complexidade.

Território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural. Procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais. Espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p.11)

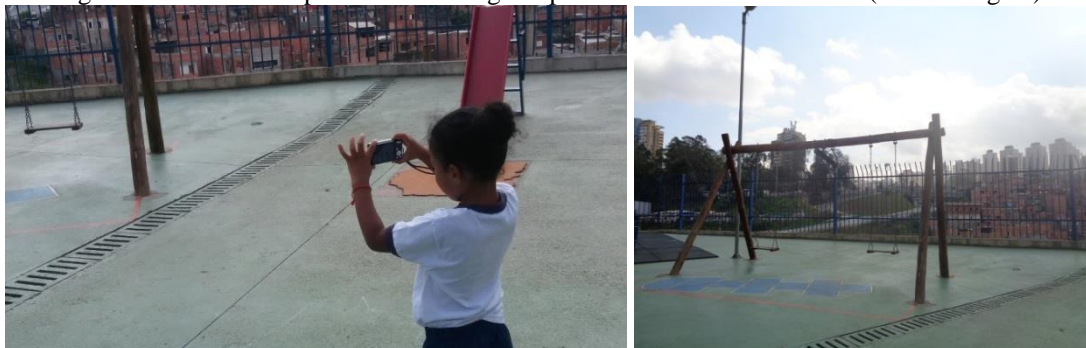
Ao trazer essa elaboração de uma pedagogia participativa, não quero dizer que nos contextos da pesquisa, foi essa concepção alargada de espaço a encontrada. Pelo contrário, existiram ocasiões em que o espaço funcionou como lugar de controle dos corpos. Barbosa (2000, p.136) lembra: “os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como os experimentamos - um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios”.

Contudo, a concepção alargada aparece como forma de contribuição por compreender a necessidade das unidades educativas (não só as participantes da pesquisa), com suas *pedagogias* “pois elas são diversas e plurais” (BARBOSA, 2000, p.23), possam avançar nas compreensões e serem influenciadas e assim, talvez abram outras possibilidades em suas propostas e práticas pedagógicas.

Quando as crianças da EMEI “Independente” foram “Fotógrafos por um dia” a preferência pelos espaços de brincar ficou ainda mais explícita. Embora o cantinho tenha sido registrado, assim como um cartaz em uma das paredes, os lugares mais escolhidos para fotografar seguiram sendo o parque e o solário, bem como fotos de colegas nesses espaços

preferidos, onde compartilhavam a cultura de pares (CORSARO, 2009). Nas fotografias criaram e expressaram suas culturas (GOBBI, 2008).

Figura 28: EMEI “Independente” – Fotógrafa por um dia Poliana e sua foto (fotomontagem).



Fonte: acervo da autora

Figura 29: EMEI “Independente” – Fotógrafo por um dia Carlos e sua foto (fotomontagem).



Fonte: acervo da autora

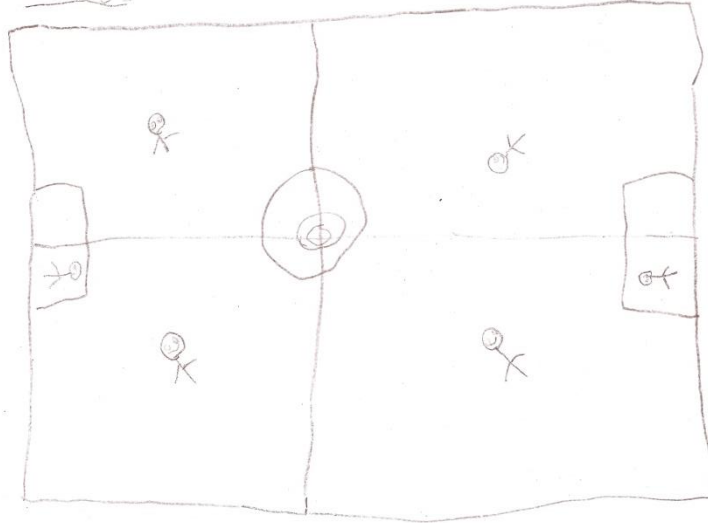
Figura 30: EMEI “Independente” – Fotógrafo por um dia Branca de Neve e sua foto (fotomontagem)



Fonte: acervo da autora

Ao desenharem a “EMEI dos Sonhos” as crianças soltaram a imaginação e os desejos acerca do que queriam na EMEI seguiram relacionados ao que lhes proporcionaria mais oportunidades de brincar: *campo, piscina, piscina de bolinha, basquete, pipa.*

Figura 31: EMEI “Independente” – Desenho “EMEI dos sonhos” - Campo



Fonte: acervo da autora

Legenda: “Campo” – autor do desenho: Artur.

Figura 32: EMEI “Independente” – Desenho “EMEI dos sonhos” – Pipa e Piscina (fotomontagem)



Fonte: acervo da autora

Legenda: Esquerda “pipa” – Autor do desenho: Heury;

Direita “Piscina, fila e escola” – autora do desenho: Frozen.

As crianças da EMEI CEU entre o que gostavam na EMEI e o que faziam nela destacaram: gostar do parquinho interno e do parque de areia, de brincar, brincar de massinha, brincar do lado de fora, brincar na brinquedoteca, brincar de pé de lata, de comer, de desenhar, brincar de pecinhas, fazer brinquedos, brincar de boneca, brincar de carrinho, ler livro. Antes de nomearem os espaços, quando perguntadas sobre os espaços preferidos, a expressão mais dita foi: *Lá fora!*

A expressão evidencia as possibilidades de exploração dos espaços dentro do CEU, o que as levava a conceber todos estes como pertencentes à própria EMEI, como mais uma vez revelou suas escolhas do que iriam fotografar. Brofenbrenner (1996) salienta o quanto as condições contextuais podem ou não favorecer o potencial de desenvolvimento das crianças sendo “o desenvolvimento humano produto da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente” (p.14). Embora esse potencial também dependa da qualidade das interações, as oportunidades de relações microssistêmicas eram ampliadas.

Leão 1: Vou tirar lá do cinema!

F: Onde é o cinema?

Leão 1: Lá embaixo.

F: Haa, no teatro. Nós vamos tirar só daqui da EMEI, não vamos lá embaixo.

Sereia: Lá embaixo também é EMEI!

F: Podemos ir na rampa, fora do portão, de lá dá para ver a área do CEU!

Figura 33: EMEI “Independente” – Fotografia por um dia Sereia e sua foto (fotomontagem)



Fonte: acervo da autora

Inicialmente tive dúvidas se daria para fazer o movimento de sair e voltar com os vários grupos de crianças. Mas os pedidos foram tantos sendo inevitável! As crianças fotografaram: os próprios desenhos expostos nos murais do corredor, brinquedos e colchões na brinquedoteca, o parque de areia, a área externa (plantas, piscina, cinema), algumas escolheram fotografar dentro da sala (algumas fotos estão compondo a caracterização dos contextos no capítulo 3).

Figura 34: EMEI “Independente” – “Fotógrafo por um dia” Homem Formiga e sua foto (fotomontagem)



Fonte: acervo da autora

Figura 35: EMEI “Independente” – “Fotógrafo por um dia” Palmeiras e sua foto (fotomontagem)



Fonte: acervo da autora

Figura 36: EMEI “Independente” – “Fotógrafo por um dia” Gabrieli e sua foto (fotomontagem)



Fonte: acervo da autora

A foto inusitada ficou por conta de Felipa 1, ela escolheu fotografar o banheiro das meninas, e mesmo em meio aos questionamentos das colegas, não recuou, se posicionou frente ao sanitário e tirou a foto. Quando esteve com sua foto nas mãos os colegas perguntaram sorrindo:

- Por que você tirou foto do banheiro?

Felipa 1: Porque eu queria!

F: E o que você achou de sua foto? (Perguntei)

Felipa 1: Linda!

Figura 37: EMEI “Independente” – “Fotógrafo por um dia” Felipa 1 e sua foto (fotomontagem)



Fonte: acervo da autora

Manuela, depois de caminhar com o grupo disse que queria tirar uma foto minha, perguntei se ela tinha certeza e ela seguiu com a escolha, então me posicionei para ela me fotografar e pedi a um funcionário que passava no momento pelo corredor para a fotografar fazendo a foto. Quando estive com sua foto nas mãos, Manuela pediu para ficar com a foto para mostrar a sua família quem eu era e para guardar quando eu fosse embora. Não posso deixar de expressar minha alegria pelos vínculos construídos entre as crianças e eu. Oportunidade para registrar o quanto as relações afetivas entre crianças e adultos, formam díades, tríades, tétrades e estruturas interpessoais mais amplas, relações sistêmicas entre pessoas que contribuem com o desenvolvimento umas das outras (BROFENBRENNER, 1996).

Figura 38: EMEI “Independente” – “Fotógrafo por um dia” Manuela e sua foto (fotomontagem)



Fonte: acervo da autora

Nos desenhos da “EMEI dos Sonhos” as crianças também soltaram a imaginação, e escolheram elementos que se agregariam aos seus espaços de vivência do brincar: casinha nova, piscina de bolinha, uma casa na árvore, bonecas de tipos específicos (Barbie sereia, Ladybug, boneco do Lucas Neto), lojinha de brinquedo, material de slime, aviões,

cachorrinho de mentira, brinquedos de controle remoto (carrinho, passarinho), tubo água na piscina.

Figura 39: EMEI “Independente” – Desenho “EMEI dos sonhos” vários (fotomontagem).



Fonte: acervo da autora: desenhos produzidos pelas crianças e fotografados pela autora.

Legenda: 1 “parque e casa na árvore” – autora do desenho: Mulher Maravilha 3

2 “carrinho de ambulância” – autor do desenho: Reinaldo

3 “tubo água na piscina” – autor do desenho: Giovana

4 “bonecas sereia” – autora do desenho: Super Girl

As crianças das pesquisas de Gonçalves (2020) e Rabinovich (2012) também citaram as áreas externas, o parque, os brinquedos e as brincadeiras, o desenho, a pintura, o ouvir histórias, como suas preferências. Mascioli (2012) ao perguntar às crianças sobre possíveis melhorias que fariam na EMEI se tivessem um “pó mágico”, os desejos manifestados tiveram

relação com a melhoria das condições dos parques – seriam mais bem equipados com brinquedos novos e aumentariam a estrutura física da escola.

Considero ser a linguagem do brincar o elemento que liga as narrativas das crianças de contextos diferentes: “Independente”, CEU, pesquisas anteriores (crianças situadas em outros tempos e espaços). Resguardadas as condições específicas existentes em cada contexto, sejam materiais, estruturais e/ou humanas, é o brincar e os espaços onde ele acontece, sentidos pelas crianças como lugares de liberdade e compartilhamento da cultura lúdica, onde se pode fazer o que se quer, que segue evidenciado nas narrativas.

A Cultura lúdica, segundo Brougère (1998), é produzida por quem dela participa, constituída por experiências lúdicas acumuladas, ou seja, quanto mais participam de situações em que brincam, observam outros enquanto brincam, interagem com materiais e objetos diversos, experiências lúdicas são acrescentadas e sua cultura lúdica enriquecida.

É comum ver crianças brincando, e quando se expressam, elas narram seus interesses e experiências por meio dessa linguagem que lhes dá prazer, e pela narrativa dão sentido ao mundo (BRUNER, 1997b). Por ser uma linguagem expressiva essencial, ainda é possível identificar em unidades educativas concepções relacionadas ao brincar como algo inato às crianças. Brougère (1998) desconstrói essa concepção: “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social, que, como outras, necessita de aprendizagem” (p. 104); e ainda “a cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social” (110). Interações vivenciadas pelas crianças nos vários espaços dos quais fazem parte.

Na dimensão das interações reside um aspecto para o qual dou destaque: nos contextos da pesquisa a presença do brincar foi constante, seja nos espaços externos, seja em sala, nesta, mesmo quando desautorizada em muitos momentos, sendo majoritariamente interações entre pares, os adultos (professoras) mantinham uma postura de observação. Nas DCNEI (BRASIL, 2010), as interações e as brincadeiras são eixos norteadores para as práticas pedagógicas. Dentro desse eixo, Kishimoto (2010, p.3) apresenta importantes considerações, dentre elas o brincar interativo com a professora como essencial “para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras”. No Currículo Integrador (2015, p.59) a orientação quanto ao papel dos educadores, tanto na EI quanto no EF, vai no mesmo sentido “ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira”.

Assim sendo, não se trata de conduzir o brincar, de transformar todas as brincadeiras em situações didáticas na rotina, mas estar verdadeiramente disponível e atento para dar suporte às iniciativas das crianças, abrindo um espaço de escuta e de construções narrativas, promotor no compartilhamento de significados e referenciais do mundo adulto, enriquecendo as experiências lúdicas e as elaborações das crianças, abrindo-lhes mundos possíveis (BRUNER, 1997b).

6.3 E as diferentes linguagens? Presente!

Retomo outro aspecto citado pelas crianças em suas narrativas sobre o que faziam e gostavam nas EMEIs. Além do prazer pelo brincar evidenciado, nas falas das crianças também apareceu o gostar de fazer *tarefas, atividades, lição*, associado a oportunidades de ampliar seus aprendizados.

Yasmin 1: Eu gosto de brincar de papinha de boneca e gosto de fazer atividade.

Manuela: Eu gosto de ler livros porque aí a gente pode aprender mais, e na sala eu gosto de lição porque aí a gente consegue mais, pra gente consegui ler.

Faço esse destaque, pois em várias situações em sala, mesmo sem demanda explícita das professoras, as crianças demonstravam interesse pela leitura e pela escrita, como demonstro a partir dos recortes abaixo.

Cebolinha (EMEI CEU) estava na ação de desenhar, aproveitou o papel para escrever letras e me perguntou:

Cebolinha: Fulvia, o que está escrito aqui?

F: Você fez as letras (fui falando junto com ele as letras). Então você escreveu (falei literalmente a sonoridade das letras juntas. Ele então olhou para o colega e disse):

Cebolinha: Ela acertou!

Depois de um tempo, ele mostrou para a professora e perguntou se ela sabia o que tinha escrito, ela respondeu que não, e perguntou a ele o que tinha ali, e ele disse:

Cebolinha: Pergunta pra Fulvia!

A Prô, curiosamente, se dirigiu a mim e perguntou. Eu respondi o que havia dito a ele. Cebolinha voltou à mesa e continuou a desenhar com os colegas e a me perguntar sobre as letras.

Em um dos momentos em que sentei em uma das mesas para interagir com um grupo de crianças na EMEI “Independente”, elas aproveitaram minha presença:

Capitão América: O que tem escrito aqui? (Apontou para um balão de diálogo da revistinha. Li para ele o que estava escrito).

Masha: Você sabe ler?

F: Sei.

Masha: Então leia aqui. (E me entregou a revista. Li um pouco até que Carlos falou sobre a colega que também estava atenta à leitura):

Carlos: Ela só fica dizendo que sabe ler, mas lê tudo errado.

F: E você sabe ler, Carlos? (Ele balançou a cabeça dizendo sim. Os colegas riram. Continuei).

F: Vocês estão aprendendo!

A professora passou recolhendo as revistas e Masha protestou:

Masha: Haaa prô, a tia tá lendo pra gente!

Professora: Mas agora acabou o tempo!

Reporto-me a Tomazzetti, Santos e Mello (2018) ao falarem sobre a gestão do tempo nos espaços de educação infantil e como essa gestão pode ser concebida de forma a contemplar a participação das crianças, uma gestão pensada e compartilhada com as crianças. Entretanto, com tristeza, ressaltam como essa gestão ainda está centralizada no adulto, que pensa o que e como realizar as ações, sendo a visão de criança incapaz a orientadora da organização e dos usos dos espaços, e conseqüentemente, do tempo: “o tempo é marcado por uma rotina que privilegia a organização do trabalho dos adultos e contra uma pedagogia que busque a participação das crianças” (p. 378).

Vimos que as rotinas fazem parte do cotidiano vivido por cada sujeito, mas que se diferem dele por não incluírem espaço do novo, do imprevisto. Vimos também que nela está implícita uma noção de espaço e de tempo: de espaço, na medida em que trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecida - como são os caminhos, as rotas; e de tempo, por tratar-se de uma seqüência que ocorre com determinada freqüência temporal. (BARBOSA, 2000, p.53)

Essas foram considerações que Barbosa (2000) elaborou a partir de sua investigação sobre rotinas na educação infantil, e ao observar as formas de organização das EMEIs participantes da pesquisa concluiu sobre a função padronizadora das rotinas. Reporto-me ao destaque que fiz sobre o desejo de ficar quieto de Godzilla, citado na contextualização no capítulo 3, afinal:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de

procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (Idem, p.45)

Foram muitos os momentos nas duas EMEIs em que, durante a manipulação da massa de modelar com a qual criavam infinitas brincadeiras, ensaiavam a escrita das letras do nome. A seguir, algumas narrativas das crianças da EMEI “Independente”:

Depois de brincarem de fazer comidas, Homem de Ferro¹ desafiou Flash:

Homem de Ferro1: Duvido você fazer minha letra.

Flash: Qual sua letra?

Homem de Ferro 1: (pensou) É L. (Letra do seu nome real)

Flash: (repetiu para ouvir o som) LU... É U né? (Virou-se para me perguntar)

Começaram a olhar as letras do alfabeto na parede e a desafiar um ao outro a fazer as letras com a massinha, recorrendo a mim quando tinham dúvidas.

Conforme escrevi no tópico da contextualização das EMEIs (capítulo 3), nos dias em que acompanhei as turmas, observei poucas oportunidades planejadas intencionalmente para as crianças interagirem com a linguagem escrita, em sua função social. Não tenho como precisar sobre os outros dias, mas ficou patente a ausência de compreensão ainda presente sobre esse aspecto. Em meio aos fazeres e convivência pude ouvir falas das professoras, com ar de insatisfação, do tipo *não pode mais falar das letras com as crianças*. Elementos na resposta da Professora Clarice, evidencia minha percepção:

Eu estava conversando com a outra professora, que a gente precisa dar uma ajustadinha, porque esse ano a gente teve muita novidade, mas voltar a dar uma mesclada. Porque a gente investiu muito em brincadeira, em pesquisa, mas também podia ter mexido em outras coisas, que também não são... como eu vou dizer? Assim, que quando a gente começou a estudar, as pessoas colocaram isso como muito errado. Por exemplo, "escrever algum texto não pode", e a gente... e pode, né? Tudo é o jeito que você faz. (Entrevista⁵¹, Prof^a.Clarice, EMEI CEU, 2019)

De certo que esse é um debate polêmico (apresentei mais elementos no capítulo 2 no diálogo com os textos legais e acadêmicos), mas sobre o qual os documentos curriculares se debruçaram na tentativa de sanar equívocos e contribuir com avanços nas perspectivas nos contextos educativos. No PPP da EMEI “Independente” há lucidez quanto a EI, ter como objetivo:

O desenvolvimento integral da criança, e a necessidade de um trabalho que contribua para a criança ser capaz de “utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendida,

⁵¹ Prof^a.Clarice era professora de uma das turmas acompanhadas na EMEI CEU.

expressar suas ideias, sentimentos, necessidades, desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva”. (PPP EMEI “Independente”, 2019, p.17).

Neste documento há destaques breves onde aparecem, *Movimento, Música, Artes Visuais e Linguagem Oral/Escrita* referendando-se no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) para dizer que essa linguagem “se constitui um dos espaços para ampliação de capacidade de comunicação e expressão” (Idem, p.28).

Do PPP da EMEI CEU, destaque:

É um documento norteador de pressupostos educacionais que a escola já construiu e consolidou, bem como daqueles que pretende implantar para a formação de nossas crianças, para o respeito dos princípios éticos, políticos e estéticos, para a garantia da criança como protagonista de sua aprendizagem, com apropriação dos conhecimentos e aprendizagens nas mais diversas linguagens. (PPP EMEI CEU, 2019, p.26)

Contudo, a leitura na íntegra permitiu identificar um apagamento até mesmo da palavra “escrita” nesse documento, se quer para falar de uma necessidade em pensar processos de articulação com o EF, assunto esse não tematizado mesmo quando o Currículo Integrador foi citado para falar da criança como protagonista e validar o espaço como segundo educador. Neste PPP estava anunciado o estudo do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a) nos momentos de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) “para ampliar o conhecimento dos professores sobre as práticas que priorizam o protagonismo da criança” (Idem, p.59).

Assim sendo, sou conduzida a elaborar a existência de receios pela falta de entendimento de que “as experiências com a leitura e a escrita têm importância social, mas devem ser principalmente prazerosas, lúdicas, criativas, inteligentes, mostrando para as crianças que nos diferentes escritos algo se comunica e se revela” (SÃO PAULO, 2019a, p.171). Quando a Prof.^a Clarice fala de “mesclar” e “tudo é o jeito que se faz”, demonstra a percepção da necessidade de propostas que articulem as diferentes linguagens, e estas sejam mediadas com intencionalidades definidas, embora não nomeie, ainda, esses elementos. Ter escrito no PPP o indicativo do estudo curricular pode ser anúncio de diferentes perspectivas a serem agregadas.

A formação em contexto⁵² contribui na ocupação das lacunas deixadas pelo *não pode* presente no imaginário das professoras e, conseqüentemente, nas intencionalidades educativas não efetivadas no planejamento das experiências a serem proporcionadas às crianças. Bem como para que a presença da cultura escrita, possa se concretizar em práticas significativas superando as polarizações entre treinamento motor, aprendizado das letras como preparação para o ensino fundamental ou brincadeiras livres.

Sublinho ainda que o interesse evidenciado pelas crianças, também foi identificado por Nogueira (2011) e Neves (2010) em suas pesquisas, ambas destacam em seus textos o quanto as crianças ensaiavam a escrita de palavras, comparavam suas escritas, solicitavam aos adultos a leitura de histórias e para realizar escritas, situações como as observadas e vivenciadas por mim com as crianças. Também identificaram a dicotomia na compreensão e nas práticas no trabalho com a linguagem oral e escrita, a alfabetização e o letramento.

No seio dessa discussão, as considerações de Mello (2012, p.75) fazem todo sentido quando defende sua opção em falar da formação da atitude leitora e produtora de textos como mais adequado pois deixa a mensagem mais explícita, com maior compreensão na mediação da teoria e da prática, e quanto maior o entendimento “mais nos aproximamos da possibilidade de nos apropriar de uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes numa perspectiva desenvolvente”.

Esse movimento que resulta na formação de leitores e produtores de texto começa na educação infantil, quando lemos histórias, notícias de jornal, gibis, revistas, assuntos de interesse do grupo em enciclopédias e mesmo quando procuramos palavras desconhecidas do grupo de crianças em dicionários, quando as crianças em diferentes idades manipulam esses objetos portadores de texto. Acontece também quando usamos a escrita para registrar experiências vividas, comunicar aos outros, essas experiências, para planejar e organizar a vida do grupo na sala, enfim, quando a escrita é utilizada pelo grupo em sua função social, o que quer dizer, cumprindo uma função verdadeira para a qual ela existe. (Idem, p.83)

A incompreensão acerca da abordagem da cultura escrita na EI fragiliza as possibilidades de desenvolvimento integral e desrespeita os interesses explícitos das crianças, que poderiam ser vistos como oportunidades significativas quando têm suas brincadeiras e explorações no alvo das observações. Ao mergulhar nessas compreensões me pergunto: seria a pouca experimentação de situações em que a escrita aparece como mais uma linguagem que comunica e registra a expressão de suas ideias, uma possível explicação para as crianças não

⁵² O compromisso pela formação é partilhado entre todos, havendo a circularidade do saber e do poder. Cada sujeito compreende e se envolve em sua própria formação. A formação legitima-se “pela aproximação estreita com as problematizações presentes em seus contextos mais imediatos” (PINAZZA, 2013, p.80).

terem sugerido prontamente algo relacionado à escrita (situação dos assentimentos), quando propus que me dissessem o que eu poderia mostrar aos adultos para validar o interesse pela participação na pesquisa?

Observei e vivi com as crianças experiências fecundas que aproximam e promovem reflexões “que subsidiarão as futuras hipóteses de escrita. Processos de inserção das crianças na leitura e na escrita, isto é, no mundo letrado, iniciam na Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2019a, p.174). E um dos meios que favorece essa inserção é a leitura e contação de histórias, “não é apenas o ‘conteúdo’ dessas histórias que nos prendem, mas seu artifício narrativo [...] representamos nossas vidas (para nós mesmos e para os outros) na forma de narrativa” (BRUNER, 2001, p. 44). O autor reforça a importância de cultivar no contexto educativo a habilidade narrativa por não ser inata, e ser a forma narrativa uma das principais maneiras pela qual se organiza a experiência e o conhecimento.

Um sistema de educação deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro dela mesma. Sem ela, eles tropeçam em seu esforço em busca de significado. É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura. As escolas devem cultivá-la, alimentá-la e parar de desconsiderá-la. (BRUNER, 2001, p.46)

O recorte a seguir flagra um dos momentos de interesse das crianças pelas histórias, e como me buscam como apoio para realização dos seus desejos.

EMEI CEU - Parei em uma mesa em que próximas estavam algumas crianças abaixadas, ao me verem logo disseram:

Super Girl: Fulvia, estamos brincando de escolinha. Estamos lendo essa história (era a história dos Três porquinhos). Você quer ser a professora?

F: E a professora faz o quê?

Super Girl: Ela senta e lê a história.

Elas indicaram a cadeirinha, sentei e elas sentaram no chão. Comecei:

F: Bom dia meninas, tudo bem! Vou ler a história dos três porquinhos para vocês. (Elas se entreolharam e riram. E comecei a ler).

Logo Sereia saiu de sua mesa e se aproximou:

Sereia: Posso brincar também?

F: Pode né?! (Todos concordaram)

E continuei a leitura. Para minha surpresa, nessa versão da história, quando derruba a casa do primeiro porquinho, o lobo come o porco. E eu li: “e comeu o porquinho”. Elas logo questionaram:

Sereia: Comeu ou ele fugiu?

Vitor que estava na mesa ao lado, estava atento à história e também disse: “Não prô, ele foge”.

F: Eu também conheço a história dizendo que o porquinho foge, mas nessa tem escrito que o lobo come o porquinho! Vamos ver! (Continuei a leitura, e quando fala da casa construída pelo segundo porquinho, faltou a página para falar o que acontece com ele)

F: Está faltando uma página, então, não sei se o porquinho fugiu ou o lobo comeu! E agora?

Sereia: Vai ver que o lobo comeu, se o outro ele comeu, esse vai ser igual ao outro!

Quando ia seguir na leitura, a prô convocou a turma para ajudar a organizar a sala para irem ao Parque Interno. Então, combinei de continuar a leitura em outro momento e fomos ajudar na organização.

A estrutura canônica dessa história, conhecida pelas crianças, foi quebrada por seu autor e não passou despercebida pelas crianças. “O motivo da narrativa é resolver o inesperado, eliminar a dúvida do ouvinte ou, de alguma forma, corrigir ou explicar o desequilíbrio que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada” (BRUNER, 2001, p.119). Assim, a narrativa abriu espaço para outra interpretação, e o novo roteiro modificado, passa a fazer parte de suas significações.

6.4 Imagens de EMEI e de EMEF

Início esse tópico com uma síntese do caminho percorrido até esse momento: meu ponto de partida foi o conhecimento das crianças sobre seu contexto imediato: a EMEI, a partir da investigação dos seus gostos e desejos nesse esse espaço. Para tal ficou anunciado o gosto pelo brincar e os espaços foram seus “lugares de infância” (SÃO PAULO, 2015). Foi presente nas narrativas e em nossos momentos de interação a investigação sobre a linguagem escrita, por esse motivo, abri espaço para manifestar algumas interações das crianças com essa linguagem e para problematizações. Em sequência, as narrativas e a discussão versam sobre o que já sabiam sobre a EMEF no início de nossas rodas de conversa, quais elementos utilizavam para caracterizar os espaços da EMEI e da EMEF, e o que revelaram a partir da brincadeira de faz de conta, entrelaçados às demais conversas entre elas no cotidiano e das trocas comigo a partir das perguntas que me direcionavam quando algo relacionado ao assunto surgia.

No diálogo disparado a partir do **desenho de Caillou**, sondei sobre se conheciam outras “escolas”. As falas revelaram o espaço da creche como esse outro lugar conhecido, evidenciando o princípio Deweyano (DEWEY, 1979) de continuidade da experiência. As memórias desse lugar do passado sustentavam agora a narrativa do tempo presente, entrelaçadas às experiências que já vivenciavam nesse tempo. O fator de desequilíbrio foi a dúvida se esse outro espaço se “encaixava” na pergunta sobre “outras escolas”.

Da EMEI “Independente” apresento o seguinte excerto:

Avançamos na conversa sobre os personagens da história, as diferenças:

F: Quando eram menores vocês iam para a escola? (As opiniões se dividiram: sim, não).

- Pra creche!

F: Iam pra creche! E a creche é escola?

- Não! (todos disseram).

F: Por que a creche não é escola?

- Porque a creche é de bebê.

As crianças da EMEI CEU também se reportaram às creches, e deram detalhes sobre as experiências vivenciadas. Para além das nomenclaturas, o que para elas fazia sentido era que tanto a creche quanto a EMEI eram lugares para criança pequena ou grande estar.

F: Caillou estava querendo crescer para ir para onde?

-Para a escola!

F: E vocês acham que a gente precisa crescer para ir à escola?

Lucas Neto: A gente já tá na escola.

Yasmin 1: Pode ir pequeno ou grande.

F: Criança pequena vai pra que escola?

Yasmin 1: Creche.

F: E essa que vocês estão não é de criança pequena não?

- Não. (alguns responderam)

Yasmin 1: É sim, porque lá embaixo é de pequeno e aqui é de grande. (Em referência ao andar de baixo onde funciona o CEI)

Segui o diálogo no intuito de investigar quais informações teriam sobre a EMEF. Perguntei se conheciam outras escolas, insisti, frequentadas por outras crianças, e aquelas que deram um pouco mais de informação começavam a revelar conhecer e/ou ter alguém próximo estudante da EMEF. Embora algumas crianças tivessem irmãos maiores, demonstraram existir pouco compartilhamento das experiências por parte dos mesmos, assim com o desenrolar dos diálogos surgiam as informações recebidas em seus contextos culturais, os referenciais do microsistema familiar, afinal, “a criança entra na vida de seu grupo como participante em um processo mais amplo no qual os significados públicos são negociados” (BRUNER, 2001, p. 23)

EMEI “Independente”

F: Você acha que precisa crescer para ir à escola?

- É porque eu queria ir para escola pra fazer a lição.

F: Mas e aqui, você faz lição?

- Não! Só quando tiver bem grandão.

Homem de Ferro 1: Meu amigo de oito anos ele faz lição.

F: Olha, o amigo do Homem de Ferro 1 de oito anos faz lição. A escola dele é diferente dessa daqui? (ele balançou a cabeça dizendo sim). Por que é diferente?

Homem de Ferro 1: Porque essa daqui tem brinquedo e a dele tem lição.

Mulher Maravilha 4: Eu conheço outra escola. Escola Dom José Gaspar.

(Falou o nome de um colega da turma que estudava lá)

F: E essa que você conhece é diferente daqui? Você sabe?

Mulher Maravilha 4: É diferente por causa que lá tinha um pula-pula e uma piscina de bolinha.

Hulk 2: Meu irmão estuda em uma escola que é de adulto. Então, ele me disse que tooda hora o menino mexe com ele, mas só que ele não bate. Aí eu fui lá na escola, a escola era igualzinho essa, tinha solário, tinha um monte de coisa. Só era tudo grande, tinha que pular muro.

F: Olha que interessante. Era uma escola de adulto e era igual a essa que é de criança?

Hulk 2: É, tinha solário e tinha parquinho, mas era pra criança ir com adulto. Pra criança brincar com adulto.

Mulher Maravilha 4: Eu já fui numa escola de grande.

F: Você já foi nela? O que eles fazem lá?

Mulher Maravilha 4: As crianças grandes, elas brincam de coisa de grande, lá tem coisa de grande, lá eles desenham, brincam.

EMEI CEU

Mulher Maravilha 3: Minha irmã. Ela estuda, ela gosta da escola dela, e ela não gosta de menino, porque os meninos só ficam batendo nela.

Cebolinha disse conhecer alguém que estuda, por isso perguntei:

F: Você já foi lá Cebolinha ou só conhece a pessoa que estuda lá?

Cebolinha: Só conheço a pessoa que estuda lá. Não posso falar com estranho se não me leva embora.

Como desconsiderar a presença explícita, nas narrativas de diferentes crianças, das atitudes de violência física como posturas presentes na “escola dos grandes”? Conduas estas que reapareceram quando falaram sobre sentimentos e medos acerca da transição. Mascioli (2012) ao adentrar o universo do ensino fundamental, observou que ainda com a organização da rotina pensada de forma a evitar a proximidade entre faixas etárias (a escola atendia até o nono ano), com rodízios para horários de recreio, de aula de Educação Física, a intenção organizacional não se mostrou suficiente. Era comum encontrar os alunos dos ciclos mais avançados presentes no pátio, ou na quadra, durante os horários destinados para as atividades externas das turmas do primeiro ciclo. Assim, percebeu sentimentos das crianças do primeiro ano, acuadas e receosas diante dos comportamentos, gestos agressivos e expressões (“nânicos” e “mosquinhas de padaria”) a elas dirigidas pelos “alunos mais velhos”. A autora salienta:

Sabe-se que os comportamentos agressivos assim como a própria violência são fatos associados que não se restringem ou se originam no espaço escolar, mas, derivam da influência mútua entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, que englobam também a família e a comunidade. Trata-se de modelo que advém do mundo exterior e é reproduzido nas escolas. Considera-se que ações voltadas para uma concepção de coletividade e coleguismo dentro da escola de Ensino Fundamental poderiam prevenir e até melhorar o quadro de violência e de *bullying* cujo crescimento não se trata

apenas de uma realidade de nível municipal, mas sim mundial. (MASCIOLI, 2012, P.238-239)

A concepção colaborativa é também apresentada por Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), quando discutem a existência das situações de conflitos no interior das unidades infantis. Destacam a necessidade de serem vistos como “ocasiões de aprendizagem”, pois as crianças “têm direito ao conflito, a aprender a identificá-lo e a resolvê-lo” (p.25) e, portanto, acena para a criação colaborada de normas de funcionamento do grupo. Apesar das autoras falarem do lugar de outro segmento, e Mascioli (2012) apontar para a complexidade das relações atravessadas por questões sócio-político-econômicas maximizadas nas EMEFs, atravessadoras das juventudes, relações exossistêmicas, intencionei relacionar os dois argumentos por acreditar que esses sentidos colaborativo e afetivo, de respeito clamam ser construídos desde a creche (estou pondo destaque aos contextos profissionais).

É preciso admitir⁵³ que não raro professoras e professores do EF, sob a justificativa legítima no tocante ao excesso de trabalho e da ausência do apoio da educação familiar, fazem a opção, em muitos momentos, por não assumir a responsabilidade pela mediação necessária dos conflitos. Desgasta emocional e fisicamente, acrescenta trabalho, implica relacionamento direto com as famílias, mas compreendo ser ação intrínseca ao papel do/da profissional que atua nesse espaço relacional e se encontra diretamente com o problema.

Está revelada a necessidade de que as narrativas das crianças das EMEIs, ao apontar para essa realidade, sejam consideradas e encontrem suporte nos contextos, pois elas têm direito de viver suas infâncias com proteção física, emocional e psicológica.

Para ampliar e adentrar mais nas imagens que as crianças tinham e estava em construção sobre a EMEF, levei as **fotografias de espaços** de EMEIs e EMEFs. Enquanto as fotografias passavam na roda, observei e anotei as reações, somente após provoquei alguns diálogos.

⁵³ Expresso-me e me incluo nesse universo, também, de professoras do ensino fundamental. Ao atuar nas séries iniciais, percebo e observo que ao passar dos anos, a mediação dialógica dos conflitos no espaço da sala e no conjunto da unidade educativa, vai perdendo espaço e o problema se agrava a cada etapa educativa. Cada grupo, classificado por sua série, é responsabilidade exclusivamente de uma professora. E se perde a possibilidade de construir coletivamente a pertença, a proteção, o cuidado, a escuta e a circularidade do bem-estar entre todos. E a possibilidade das crianças e jovens aprenderem a lidar com os relacionamentos entre pares, compreendam princípios básicos de respeito às diferenças, ética e cidadania de forma a impactar seus outros contextos vivenciais na sociedade.

EMEI “Independente”

- É nossa escola! (Figura 40)
- É a nossa escola que nós vai ir!
- Parece a nossa sala com essas mesas. (Figura 41)

F: Essas fotos aí parecem com a escola de vocês?

- Simmm.... Nãoooo (ficaram divididos)

Homem Aranha 4: Escola de adulto.

F: Mas todas elas são de adulto? Você acha?

- Não, não!

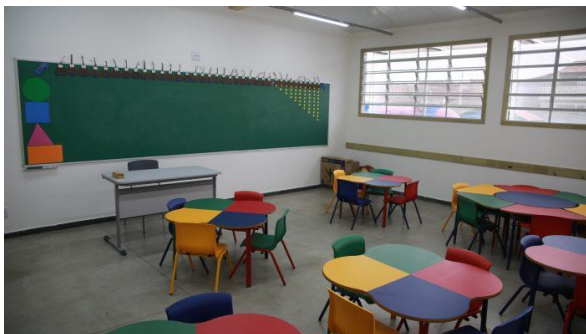
-É de criança também!

Figura 40: Faixada de escola.



Fonte: imagem da internet

Figura 41: Sala mesas pequenas coloridas.



Fonte: imagem da internet

Figura 42: lanche no prato plástico.



Fonte: imagem da internet

Uma criança disse que a figura 42 não era da EMEI.

F: O que é que tem de diferente que você está dizendo que não é daqui?

- O prato! (vários disseram)
- De plástico.

Homem Aranha 4: Eu tenho esse prato, é lá na minha creche. Quando eu tinha quatro anos, eu tinha esses prato.

F: E vocês comem em que tipo de prato?

- De vidro!

F: E aí então deve ser de que escola?

Capitão América: É dos grande.

F: Ué, escola de grande não tem prato de vidro não?

- Temm. (Alguns disseram)

Capitão América: Tem não. Porque eu já vi!

Figura 43: Foto 4 - Sala com outras mesas



Fonte: imagem da internet

Yasmin 2 pegou a foto 4 (Figura 43).

F: Você acha que essa sala é de onde Yasmin 2? (ficou pensativa sem falar)

Homem Aranha 3: Dos grandes.

F: Por que vocês acham que essa sala é dos grandes?

- Porque tem mesa grande.

Figura 44: Atividade com desenho e escrita exposta.

F: Olhem essa foto: Vocês acham que quais crianças fizeram essas artes aqui? (Figura 44)

Ryder: Crianças lá do Miguel Arraes.

F: E as crianças do Miguel Arraes tem quantos anos?

Ryder: Tem uns dez anos. Meu amigo tem oito anos e ele estuda lá.



Fonte: imagem da *internet*

Figura 45: Foto 8 – Maquete.



Fonte: imagem da *internet*

EMEI CEU

- Nossa escola!
- É igual ao refeitório.
- Uma cidade. (figura 45)
- Olha que desenhos bonitos.
- Os adulto estuda aqui.
- Sabe essas cadeiras, Fulvia, tem lá na escola que vou estudar.

F: Essa comida aqui, esse lanche, parece com o lanche de vocês? (Figura 42)

-Não, não! (alguns falaram da diferença da comida, citaram o que era servido lá, até que Mateus disse)

Mateus: Porque tem esse... O prato é diferente!

Giovana: Só muda os pratos.

F: Ah, o prato é diferente. E você acha que quem é que come lanche desse jeito?

Vitor: Os outros alunos. Da outra escola.

F: E essas salas o que acham, parece com a nossa?

- Não.

Corinthians: Eu acho que essa não é daqui. (Figura 46)

F: Por que Corinthians?

Corinthians: Porque aqui não tem essas, só tem essas e essas (apontou para as fotos que tinham mesas e quatro cadeiras).

F: E você acha que quem estuda nessa sala?

Corinthians: Minha irmã.

F: E sua irmã tem quantos anos?

Corinthians: nove.

Figura 46: Foto: mesa e cadeiras azuis enfileiradas



Fonte: imagem da *internet*

F: Vocês acham que crianças da idade de vocês fizeram essas artes? (Figura 45)

Vitor: A grande, muito grande!

F: Muito grande? Por que você acha que foi criança muito grande?

Vitor: Porque criança pequena não consegue fazer essa arte.

- Só artista.

Figura 47: Biblioteca.



Fonte: imagem da *internet*

Mateus: Eu acho que foi crianças de cinco anos que ficou treinando.

Sofia 2: Ei, Fulvia, essa é de ler e de brincar (Figura 47).

F: Aqui na escola tem biblioteca?

- Tem.

F: E vocês acham que ter biblioteca é importante?

- Simm.

F: Por quê?

Manuela: Porque tem livros que a gente pode ler, e esses livros eles são legal, e a gente tem que cuidar dos livros, não é só aula que nos ensina, livro também.

Foi comum às duas EMEIs a percepção das crianças quanto as semelhanças com seu próprio espaço e às diferenças, logo associadas à “escola dos grandes” (organização e tipo de mobiliário). As construções, desenhos e escritas foram percebidas como produções das crianças maiores, pois tinham um grau maior de dificuldade. Portanto, para serem realizadas por crianças como elas, seria preciso maior investimento (“treinamento”). Estaria faltando serem mais desafiadas em suas experimentações?

Apesar de não elaborar explicações sobre, as crianças perceberam a diferença na utilização dos pratos do lanche. Em conversa com algumas professoras, identifiquei que discordavam do uso de pratos plásticos nas EMEFs, mas o que aparece nas narrativas das crianças sobre a presença do “bater” na “escola dos grandes”, e é sutilmente dito pelos adultos, indica serem as questões de indisciplina e conflitos que gera o receio do prato de vidro nesse espaço.

A existência, na EMEI CEU, de um espaço mais estruturado em funcionamento com livros e brinquedos, impulsiona as considerações de Sofia 2 - *Essa é de ler e de brincar* e Manuela - *Não é só aula que nos ensina, livro também*, e me remeteram aos tantos mundos possíveis que a literatura descortina ao universo infantil. Sendo necessário pensar em espaços convidativos em que as crianças desfrutem do acesso a livros de qualidade, afinal, “formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos diz muito mais da tarefa colocada para a educação infantil” (MELLO, 2012, p. 76)

Na **brincadeira de faz de conta** esteve em pauta a mobilização do imaginário das crianças. Embora tenha proposto o tema “brincar de EMEI e EMEF”, as crianças ficaram livres para organizar a brincadeira, e imersos nela, criaram outras situações quebrando a

estrutura canônica de um “brincar de escola”. Bruner (1997a) fala da relação entre jogo⁵⁴ e linguagem, sendo esta fundamental para a interação social e constituição do pensamento. Segundo o autor, a habilidade narrativa “não é simplesmente uma conquista mental, mas uma conquista da prática social que empresta estabilidade à vida social da criança” (p.66). Através da brincadeira as crianças ingressam no imaginário, interagem, resolvem problemas e criam situações de acordo com seus interesses. Saliento que apesar de especificar a EMEI onde algumas cenas aconteceram, os elementos das situações retratadas foram comuns aos dois contextos. Cada grupo de diálogo corresponde a uma interação observada entre as crianças.

Cenas na EMEI CEU: Alguns meninos montaram uma situação de aula e depois pegaram as cadeiras das salas, arrumaram em frente a uma lousa e colocaram os bonecos, fazendo de conta que estavam assistindo o filme no cinema – em referência ao teatro.

Figura 48: faz de conta EMEI CEU



Fonte: acervo da autora.

Barbie falou com a colega: - Se você achar essas cadeiras que tem esse negocinho você me dá tá. (Se referia ao bracinho da cadeira).

Barbie: Agora vou fazer suas aulas.

- E aí professora, a gente vai fazer aula de português.

- êeee Aula de Português! Aula de Português! (Os alunos festejam)

Super Girl: Agora vamos aprender alguma coisa de Português.... Agora de Matemática (Então me perguntou): - Ô Fulvia, quanto é $10 + 10$?

F: 20.

Super Girl: E como é que faz o 20?

F: Coloca o 2 depois o 0.

⁵⁴ Breve distinção entre os conceitos em Kishimoto (2008). A variedade de fenômenos considerados jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. [...] O jogo pode ser visto como: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto (p.16) Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (p.18). A brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. É o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira, relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. (p.21)

Anita: Essa vai ser a pró, que tá sem uniforme.

Mulher Maravilha 3: Desenhe alguma coisa pra quando eles voltarem pra sala... Desenhe os números (se dirigiu à colega que estava como professora e de posse da lousa).

Anita: Desenhe o alfabeto (ela passa a olhar o alfabeto na parede e copia na lousa)

Manuela: Crianças, vamos, fila, fila! (Pegou três bonequinhos que conseguiu segurar e colocou-os enfileirados, e pediu ajuda à colega para colocar outros em fila).

- Vamos desenhar.

- Ô professor da EMEF, sabia que tem criança batendo na outra? (se dirigiu a um colega que estava sendo professor).

Cenas da EMEI “Independente”

Gata escreveu na lousa e McQueen, super envolvido, colocou a lousa perto das cadeiras:

- Agora, todo mundo escrevendo o que está na lousa... Copia tudo que está na lousa agora.

Gata: Copia tudo que está na lousa tá crianças. Senão ninguém vai ir pro parque.

McQueen: Só o professor né! (riu)

McQueen: Fila pessoal, nós vamos pro parquinho. (fez voz mais grossa)

Gata colocou a professora para brincar no parquinho:

McQueen: Ô professora, você né criança não! (e os dois riram).

Poliana:

- Ô professora, ele me bateu.

E ela mesmo respondia: - Ele vai ficar de castigo!

- Eu vou desenhar, galera, pra vocês verem a lição.

- Bora gente pro parquinho, faz a fila aqui...

- Quero ver ninguém bagunçando, senão vai pra outra professora.

- Toma professora bagunçou demais (como já entregando a criança em outra sala).

Figura 50: faz de conta EMEI “Independente”.



Fonte: acervo da autora.

Figura 49: faz de conta 2 – EMEI CEU



Fonte: acervo da autora.

Guilherme inventou que tinha um bicho no parque, e daí falou para Homem Aranha 3 e Flash para fingir que os bonecos tinham morrido. Colocaram os bonecos deitados e espalhados por vários lugares

Todas as crianças queriam assumir o papel de professor/professora para escrever na lousa, onde desenhavam, jogavam, escreviam tendo como suporte o alfabeto na parede, e em outros momentos pediam minha ajuda. Mas também por esse papel lhes proporcionar um lugar de poder. Quando nesse papel, as crianças falavam mais impositivamente, cobravam arrumação dos brinquedos, a organização da sala montada, davam sanções: perder o parque se não copiar a tarefa, ir para sala de outra professora se fizer bagunça. Sobre isso Corsaro (2009, p.34) diz que as crianças “utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros”.

Ainda que os objetos disponibilizados fossem estruturados e utilizados a partir de seus referentes, ocorreram várias situações nas quais também foram transformados e adequados à imaginação, aos propósitos. As crianças tiveram a chance de negociar papéis de personagens, negociar o mobiliário e sua organização, no papel de crianças questionaram o papel de poder do(a) professor(a) em algumas situações ao não realizar o que se pedia/mandava. Os bonecos, vestidos com o mesmo uniforme e sem discriminação de gênero, desempenharam papéis femininos e masculinos.

Os elementos relacionados à cultura escolar que apareceram nas narrativas foram na EMEI: castigo, aula, desenho, lição, brincadeiras; a organização do mobiliário foi mais aberta e coletiva.

Figura 51: faz de conta EMEI (fotomontagem).



Fonte: acervo da autora.

Os elementos relacionados à EMEF: castigo, lição, aula de português, matemática; conflito gerado pelo colega que bateu; a imagem de crianças grandes e fortes. Nesta, organização do mobiliário alternou entre o conhecido e o imaginado.

Figura 52: faz de conta EMEF (fotomontagem).



Fonte: acervo da autora.

Outros elementos que apareceram nas situações de faz de conta foram: as professoras eram representadas pelos bonecos “sem uniforme”, a quem se devia obediência, quem escrevia na lousa para as crianças copiarem, e não brinca porque “ela não é criança”. O “conteúdo” das aulas eram os números, as letras do alfabeto; as salas contavam com a presença dos estereótipos: o bagunceiro e a mais inteligente; os deslocamentos eram realizados em fila.

As crianças cruzaram sentidos a partir da criação de realidades, advindas das culturas infantil, escolar, familiar, social. “Crescer antes de crescer pode acontecer no brincar e permitir muita imaginação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p.50) O Currículo da Cidade registra propostas para estruturar as continuidades na transição:

Vale também realizar jogos dramáticos nos quais as crianças representem situações futuras como de ingresso, ir ao refeitório, ao banheiro, às salas; imaginar que coisas vão levar na mochila, como será o lanche, o que farão no recreio; escutar histórias nas quais essa temática esteja presente, para poder externar os medos; perguntar o que sabem de sua nova escola e debater as opiniões que têm sobre as instituições. Esses são alguns modos de apoiar as crianças nas suas transições escolares. (SÃO PAULO, 2019a, P.165)

Na ausência de ações pensadas para estabelecer as linhas de continuidade, essas foram estratégias realizadas na trajetória da pesquisa para perscrutar os sentimentos, medos e expectativas das crianças, e me aventuro dizer que, embora não tivesse esse objetivo, contribuíram para apoiá-las na transição que as aguardava.

6.5 Quais são as expectativas acerca da EMEF?

Conforme enfatizei, somente quando os primeiros empreendimentos em prol das questões da pesquisa foram iniciados, foi possível começar a acessar o conhecimento das crianças sobre esse outro espaço chamado EMEF. Compreendi que seus repertórios foram compostos por falas pontuais que ouviram, algo visto relacionado a primos, irmãos maiores e/ou vizinhos – dos vínculos intermediários segundo Bronfenbrenner (1996), conversas dos adultos com pouca participação nos diálogos e possivelmente falas nem sempre encorajadoras. Ficou acentuado tanto no cotidiano das EMEIs quanto nos contextos familiares, haver uma escassez de informações sobre o movimento da transição a ser vivido. Tendo as elaborações de Dewey (1979) como referência para pensar as experiências, não posso dizer que essas crianças não as tinham, mas viviam experiências deseducativas, quando produzem “o efeito de parar ou destorcer o crescimento para experiências posteriores [...] produzam a incapacidade de responder aos apelos da vida e a possibilidade de experiências futuras mais ricas” (p.14).

As rodas de conversa foram as aproximando dessa realidade e elas foram compondo mais o repertório de informações dentro da cultura de pares a partir das perguntas que lhes apresentava, dos diálogos instaurados. É difícil precisar, mas diante do silêncio e da dificuldade de algumas crianças em elaborar imagens sobre um lugar tão “desconhecido”, arrisco dizer terem sido as ideias compartilhadas, as significações construídas e partilhadas, o que se constituiu enquanto principal fonte de informação daqueles grupos. Estava, assim, em curso um movimento de aprendizagem mútua a partir dos esforços de externalização dos pensamentos. “A externalização resgata a atividade cognitiva do implícito, tornando-o mais público, negociável e solidário. Ao mesmo tempo, ela o torna mais acessível a uma reflexão e metacognição subsequentes” (BRUNER, 2001, p.32).

Quando esquadrinhei o imaginário quanto ao que efetivamente se faz nas EMEFs e a crença quanto ao que iam encontrar, as narrativas das crianças nas duas EMEIs revelaram aspectos comuns relacionados à formalização dos conhecimentos porquanto seriam “crianças maiores”. Apontavam para as diferentes *Pedagogias*, conforme lembra Barbosa (2000), e para uma diferenciação esperada existir entre as propostas pedagógicas da *Educação* infantil e do *Ensino* fundamental.

EMEI “Independente”

- Faz lição. (várias crianças falaram)

F: Vocês acham que lá vocês vão fazer as coisas que vocês fazem aqui na EMEI?

- Não... Simm. (opiniões divididas)

F: Quem disse não, acha que por que não?

Heury: Porque vai ser de criança maior.

F: E criança maior faz o quê?

Masha: Matemática.

Heury: Treina futebol.

Artur: Treina Luta.

- Vai ter atividade difícil.

Capitão América: Eu vou estudar, fazer matemática, fazer tudo.

F: E aqui faz isso?

Capitão América: Não, porque eu vou pra estudar, não é pra ir fazer bagunça. Porque eu vou estudar na escola da minha prima.

EMEI CEU

Mulher Maravilha 3: A gente aprende lá, a gente pode aprender a escrever.

F: Aqui não aprende a escrever não?

- Não. (vários disseram).

Yasmin 1: Só aprende a desenhar.

Aila: Porque eu quero escrever.

Gabriela: Eu quero estudar.

F: E aqui não estuda?

Mulher Maravilha 3: Não, aqui só desenha.

Mateus: Brincar, almoçar, pintar... Essas coisas.

Sofia 2: A gente vai fazer lição, a gente tem que escrever tudo que a professora vai falar.

CatNoir: Vai ter caderno, vai ter mochila.

As indicações mais frequentes foram: teria aula diferente, pois fariam letra de mão em referência à letra cursiva (apontavam para o meu caderno), escreveriam os números e tudo o que fosse pedido pela professora, nas lições teriam notas, aprenderiam as letras, citaram atividades extracurriculares relacionadas à prática de esportes, nomeavam as áreas do conhecimento. Está implícita a compreensão das crianças quanto a necessidade de estudar pertencer ao universo onde crescer, ser e se tornar grande está associada à capacidade de realizar essas coisas diferentes, difíceis que acreditam fazer parte dessa outra etapa (realçada em diálogos de pontos anteriores). Mas nessa outra etapa também se exige seriedade nas realizações porque *lá vai pra estudar e não pra fazer bagunça*. São expectativas “cercadas pela emoção de crescer e ansiedade para frequentar uma escola 'grande', onde o aprendizado se torna mais formal” (FABIAN, 2007, p.5).

Na maioria das situações, quando indagava sobre se aquelas “coisas” citadas já não eram ações presentes na EMEI, era sublinhado *Aqui só desenha!* Outras crianças diziam ainda sobre os aprendizados nesse espaço: *eu aprendo a desenhar, a brincar, a brincar sozinho, brincar de pecinhas, brincar em silêncio*.

Ao pensar efetivamente nos fazeres na EMEF, fica mais uma vez evidente a discussão quanto as diferentes linguagens (realizada no ponto 6.3), e a necessidade de valorização da cultura escrita com/entre as crianças nos contextos, para que os fazeres nas EMEIs envoltos por desenhos, brincadeiras, experimentações construa com elas o sentimento acerca da importância das vivências no próprio crescimento. E assim, a participação das crianças em seus outros microssistemas, a exemplo do familiar, possa influenciá-los a superar concepções ainda existentes, por ausência também do diálogo aberto e contínuo entre as unidades educativas e a comunidade acerca de suas propostas pedagógicas, que implicam na desvalorização e na pressão por práticas preparatórias na EI.

Concepções e práticas ainda presentes entre as professoras, demonstrando ser “necessário atualizar a forma como as práticas apresentam-se, de modo a superar o senso comum que tem orientado muito mais um treino motor e obstaculizado à formação de leitores e produtores de texto” (TOMAZZETTI; SANTOS; MELLO, 2018, p.382)

Eu sinto que a gente vai entregar as crianças não tão preparadas quanto a gente gostaria, que eles ainda são muito criancinhas, né? Então a maioria ainda não sabe nem amarrar cadarço, tem dificuldade no banheiro. Então tudo isso, indo pra EMEF, não vai ter esse... não tem esse preparo. E a gente peca ainda com a questão de "não pode alfabetizar". Não pode. Mas conhecer as letras tinha que ser um trabalho bem mais... melhor feito. Então essa é a sensação, eu sinto que vou entregar eles, não como eu gostaria. Tinha que ter melhor preparo. [*E você acha que esse é um papel da Emei ou a Emef devia esperar outra coisa?*] Eu acho que é o papel da Emei. Nunca fui professora de Emef, eu imagino que chega lá, eles já esperam que o aluno já esteja formado pra entender a dinâmica da sala. (Prof.^a Maria – EMEI “Independente”)

Mas eu pensei assim, lá no primeiro ano... eu não alfabetizei, mas que tem que conhecer o fonema, a grafia. Sem forçar, respeitando o ritmo de cada um. Fonema, grafia. Eu colocava bexiga com todas as letras do alfabeto. Então, eu explorava sim o alfabeto, mas através sempre do lúdico. Os números era a mesma coisa, pensando lá no primeiro ano. (Prof.^a Cecília⁵⁵ – EMEI “Independente”)

É possível identificar na narrativa da Prof.^a Cecília, uma prática com intenção mais preparatória entre as crianças. Na turma acompanhada (pela qual passaram três professoras sendo Maria uma delas) estiveram presentes atividades motoras, nos intervalos havia jogos para montar com letras, atividades xerocadas, mas no discurso das professoras não havia a intencionalidade de preparação. Compreendo, a partir do discurso da Prof.^a Maria e de outra professora da turma entrevistada, fazer parte da compreensão de EI que permeia a EMEI, revelador da urgência de movimentos formativos nesse contexto, para alcançar entendimento e afirmar a diferença entre as identidades pedagógicas, pertencentes à dimensão orgânica da

⁵⁵ Prof.^a Cecília era professora de outra turma de Infantil II na EMEI “Independente” e se disponibilizou colaborar com sua entrevista.

qual fala o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a) ao abordar as dimensões que integram a EI e o EF. Movimentos formativos que de fato, enfrentem crenças arraigadas, considerem as histórias de vida dos sujeitos e, nas palavras de Bruner (2001, p.54), para ser possível substituir ou modificar qualquer prática educativa, é preciso considerar “as teorias populares que já guiam professores e alunos”.

Em meio aos diálogos com as crianças também esteve em pauta sentimentos antagônicos⁵⁶ relacionados ao que encontrariam e viveriam na EMEF, se poderia ser considerado divertido ou desagradável, como pode ser visto nos excertos selecionados de duas crianças da EMEI CEU.

Lorena: No ano que vem, quando eu crescer, ficar do tamanho dos grandes, aí eu vou pra escola dos grandes. Mas lá também vai ter coisas legais.

Godzilla: Você vai fazer matemática e vai aprender um monte de coisa que não é dessa escola. Não vai brincar, só vai aprender e também vai ganhar notas, porque aí uma nota baixa sua mãe fica triste, aí você faz um monte de coisa, você vai expulso da escola.

Só em pensar que uma criança poderia ter no imaginário, elementos como os desnudados na fala de Godzilla: a ausência da brincadeira, a preocupação com as expectativas frustradas de sua mãe advindas por conta do mau desempenho, comportamentos que não cabem na cultura escolar da EMEF e são passíveis de drásticas soluções, já deveria mobilizar os contextos educativos a instaurar diálogos apoiadores entre/com as crianças. Criar, segundo Bruner (1997b, p.122) contornos para ajudar as crianças a “contextualizar sentimentos inicialmente indiferenciados em situações sociais altamente diferenciadas”. Portanto, não há mais como esperar, as narrativas estão compostas, denunciam a improrrogável necessidade de criação de espaços apoiadores, onde a circulação de informações sobre as EMEFs, sobre a transição, em prol das incertezas serem amparadas e se tornem capazes de gerar condições efetivas no desenvolvimento potencial das crianças. (BRONFENBRENNER, 1996)

A partir de quais referentes Godzila estava a construir essa imagem de EMEF? Ao me dedicar às buscas por alguns significados percebi que caberia ter aprofundado o diálogo para ter mais elementos que pudessem sugerir a partir de quais referências construiu essas

⁵⁶ O esforço nas escritas finais do texto é o de superar o uso das expressões positivos/negativos, bom/ruim para avançar das dualidades que acredito dificultam o diálogo necessário e defendido para instaurar processos de transições ecológicas. Para expressar os antagonismos, recorro aos verbos: apoiar, auxiliar, amparar - perturbar, inibir, impedir, transtornar.

imagens. Mas expectativas da mesma categoria das expressadas por Godzila, também compunham as convicções das professoras:

Me dá uma sensação assim de perda. Porque eu acho que a educação infantil tem uma característica ainda muito forte, que o fundamental não carrega, que é a questão de trabalhar o sentimental, que tem aquele vínculo mais profundo. Eu acho que no fundamental tem, mas eu acho mais difícil. Pra eles vai ser ruim. Porque a gente vê que tanta coisa funciona justamente por conta do vínculo, desse vínculo, dessa afetividade, de um olhar mais individualizado. E eu acho que no fundamental ainda não acontece desse jeito. (Prof.^a Clarice – EMEI CEU)

Saliento não ter presenciado situações nas quais com as crianças tenham sido feitas abordagens com esse teor, mas elaboro que ao nutrirem expectativas como as presentes nos discursos das cinco professoras entrevistadas (ruim, ruptura, lugar das ausências: de afeto, do brincar, da continuidade da infância), asseveram-se as barreiras já existentes que tem impedido as linhas de continuidade serem pensadas, elaboradas, compartilhadas e concretizadas nos projetos das EMEIs e EMEFs, nível dos microssistemas, sendo uma necessidade anunciada no nível exossistêmico (SÃO PAULO, 2019a) e problematizada em pesquisas (a exemplo de MERLI, 2021).

Enquanto falavam sobre o que teria na EMEF, as ações que tinham clareza serem práticas pertencentes às EMEIs aparece de forma sutil, como no conjunto do diálogo apresentado no início, quando surge a fala de Mateus: *Brincar, almoçar, pintar... Essas coisas*. Porém, essas realizações ganham força quando está em pauta como elas querem que seja, o que desejam nessa outra escola. Grandes realizações, sem perder o referencial do contexto imediato. Os brinquedos, as brincadeiras, parque, poder levar brinquedo seguem nas expectativas.

Nos desenhos elaborados na proposta da “Caixa dos Desejos” apareceram: a escola, os espaços de brincar (parque, solário, campo, quadra, piscina – bem presente nas narrativas das crianças da EMEI “Independente” que têm como alvo ir para a EMEF CEU), há presença da natureza ao redor da escola, desenhos das salas com a presença dos colegas da EMEI.

No momento do diálogo sobre os mesmos, foi comum as crianças falarem somente sobre o que estava representado no desenho. Jadue Roa *et al* (2018) relata ter identificado essa tendência entre as crianças de sua pesquisa. Por esse motivo, necessitei fazer outras perguntas para suscitar quais eram as expectativas quanto a outros aspectos: o espaço da sala, como seria a professora. Passegi *et al* (2017) diz ser esse um dos desafios na pesquisa com crianças, contarem de suas experiências através de “micronarrativas fortemente sintéticas,

porém densas de sentido, essas narrativas exigem ainda mais rigor para nos aproximarmos da visão de mundo da criança” (p.468).

Quanto a configuração das salas, a perspectiva das crianças toma como modelo tanto a configuração familiar da EMEI, quanto a referência às mesas onde se sentam separados, com a presença do alfabeto na parede e de uma mesa para a professora. Falaram inclusive de possibilidades de cores nas paredes. Elementos da rotina da EMEI foram pensados/desejados também para a EMEF: dia do brinquedo, dia da fantasia, horário do parquinho.

EMEI CEU

Giovana: é porque naquela escola lá tem computador e a gente tem que levar fone. A gente pode jogar, ouvir música, e ver um monte de coisa, até vídeo legal. Informática é uma coisa que tem um monte de computador, eu vou pedir até pra minha mãe comprar um fone pra mim pra ouvir música, e também na hora do recreio é pra gente brincar e comer.

Bianca 1: eu quero estudar naquela escola porque eu quero fazer lição, eu quero aprender ler e fazer lição de casa.

Aila: Eu quero fazer letra quando crescer.

EMEI “Independente”

Hulk 2: Vai aprender a trabalhar direito, conhecer os alunos direito, conhecer a escola direito, porque eu só sei aqui!

Mulher Maravilha 4: Eu quero estudar no CEU porque eu já ouvi falar que o CEU tem piscina. E no CEU tem balanço. Eu penso que vai ser muito legal e as professoras vai ser legais.

Masha: Tem muita atividade pra fazer e pra brincar. Porque eu quero muito brincar na escola. Eu quero fazer lição.

Homem de Ferro 1: Eu vou querer que seja a mesma sala que nós tem, a sala 7. Quero que teja tooooodo mundo na minha sala.

Arlequina: só queria que teja comida boa.

Aulas diversificadas, interação com a tecnologia, o aprendizado da leitura e da escrita, novas amizades, a expectativa de usufruir de espaços com outras possibilidades. Importante destacar duas expectativas, reveladas por algumas crianças: o alimento sempre saboroso, em boa quantidade e variedade; e a presença de colegas com os quais conviviam e possuíam na EMEI. O desejo, expectativa por reencontrar pares com os quais têm vínculos diretos, presente na fala de muitas crianças promove a compreensão de que essa é uma linha de continuidade importante a ser considerada na organização e planejamento da saída das EMEIs. Investigações realizadas e citadas por Margetts (2007) enfocam o quanto a continuidade da parceria entre as crianças potencializa o desenvolvimento e amplia as habilidades sociais e acadêmicas nas vivências no novo espaço escolar.

Embora reconheça o tamanho e a complexidade da rede municipal paulistana, considero ser este um aspecto possível de ser dialogado internamente, também com as famílias, na tentativa de impactar a política pública a ter atenção a um critério como esse, possibilidade aberta no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a) quando valida que proposições sejam elaboradas em virtude das linhas de continuidade não estarem prontas. Pensar nessas proposições tendo a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996) como lastro é potencializador. Ao apontar para o fato das políticas públicas comporem o macrossistema, tem-se, portanto, suas definições e decisões afetando a vida cotidiana das EMEIs, e conseqüentemente as crianças e seus desenvolvimentos. Esse é um entendimento que responsabiliza os sujeitos dos contextos a aproveitarem o espaço aberto no texto legal.

A imagem de professora que esteve na narrativa das crianças apontou para a afetividade, dariam carinho. O ser legal fez referência ao ato de ensinar, levar para o parque, deixar ir ao banheiro, ser “boazinha”, fazer lição legal. Algumas crianças falaram de características físicas que tinham como parâmetro as professoras de suas próprias EMEIs: cor do cabelo, óculos, estatura.

Na maioria das crianças o sentimento era de querer ir e viver o que esse “novo” lugar reservava. Entretanto, em algumas, esse sentimento vinha acompanhado de ambigüidade: o conhecido e, portanto, confortável, por outro lado, crescer, aprender coisas novas, explorar outras possibilidades. O excerto do diálogo com CatNoir (EMEI CEU) evidencia esses sentimentos, narrados por várias crianças.

F: Mas se pudesse escolher ir pra lá e aprender essas coisas todas que você falou ou ficar aqui você escolheria o quê?

CatNoir: ai, num sei qual escolher, mas é duas escolas né? Como eu ficar aqui e eu sem aprender ler? Ia ser difícil. E quando eu ficasse lá eu sentiria saudade da prô Glória.

CatNoir: Eu penso que vai ser como eu desenhei, eu penso que eu posso caçar borboletas, eu penso que vai ter uma professora muito... muito... muito boa.

F: O que é uma professora boa pra você?

CatNoir: uma professora boa pra mim quer dizer dar carinho, num brigar, mas quando os aluno num se comporta, se comporta mal, ela briga.

CatNoir: eu gosto daqui, é bonito, é refrigerado, tem massinha, tem pecinha, tem lápis, tem giz, tem canetinha... (“Refrigerado” – se referia a boa ventilação da sala)

F: E você acha que você vai gostar da nova também?

CatNoir: Eu acho.

A mobilização das emoções e sentimentos são maneiras, representações mobilizadoras no processo de produção de significados e buscas pela construção da realidade (BRUNER, 2001). Entre os elementos geradores de receios e medos, estiveram: a possibilidade de perder

o espaço da brincadeira; vulnerabilidade na relação com as crianças maiores; a insegurança acerca da presença dos colegas, da professora figuras pertencentes aos vínculos imediatos.

EMEI CEU

Mulher Maravilha 2: Eu não gosto mais da outra escola, porque eu acho que as professoras vão ser um pouco brava. Então eu não gosto que brigue comigo.

Larissa: Porque eu não gosto de fazer matemática, é muito ruim.

MC Kevinho: Porque na outra escola vai ser mais pior do que nessa escola.

F: Vai ser pior em quê?

MC Kevinho: Porque não tem o parque de areia tem um negócio, dá pra ver as crianças. E depois eu já tô pulando o muro... (Do parque de areia da EMEI visualizava o parque da EMEF)

Godzilla: porque alguns alunos vão judiar, te bater...

F: Você acha que isso vai acontecer?

Godzilla: Vai!

Minnie: É que a gente gosta mais dessa.

F: Mas você nem conhece a outra ainda! O que é que você acha que vai ter na outra?

Minnie: Eu ainda não sei muito, mas eu gosto mais de ficar nessa escola.

EMEI “Independente”

Guilherme: Que na escola se todo mundo começa a me bater!

Gata: Porque pode ser as professoras bravas e pode brigar com a gente!

Viviane: Eu acho que vai ter todo mundo lá.

F: Você quer que seus colegas estejam lá com você? (balançou a cabeça dizendo que sim). E se não tiver?

Viviane: Eu vou embora.

Resguardados os focos investigativos diferentes tendo a temática comum da transição, entre as crianças das pesquisas de Gonçalves (2020), Fernandes (2014), Marcondes (2012) os sentimentos ambíguos (querer ficar porque gosta da EMEI, querer ir para ser grande), as expectativas quanto ao aprendizado da leitura e da escrita, os espaços e garantia do brincar, bem como sentimentos de incertezas, estiveram também em pauta.

Um diálogo marcante aconteceu na roda em que falei explicitamente sobre a saída deles da EMEI para EMEF, quando já seriam maiores, de onde despontou a fala de Reinaldo que intitula o capítulo 1 desse trabalho, ratificando para mim a urgência do debate nos contextos.

Reinaldo: Nós não é maior, nós tem 5 anos! (com semblante de preocupação).

Então expliquei que no ano seguinte ele já teria seis anos, e a escola para as crianças de seis anos já era a outra. As crianças passaram a perguntar se iriam para a escola ali do lado.

F: Alguns de vocês vão pra essa aqui do lado, outros vão pra outras de outro lugar.

Reinaldo: Nós vai pra outra escola prô, pra nós ficar na mesma, pra todo mundo ficar na nossa sala é, na mesma turma?

F: Olha a pergunta de Reinaldo. Eu não sei, pode ser que alguns colegas seus fiquem na mesma turma que você, mas pode ser que não, que fique em outras diferentes. Aí você vai encontrar eles em alguns momentos e no recreio (ele fez cara de por quê?). Porque lá tem outras crianças, entram outras crianças também, mas pode ser, eu não tenho certeza.

Já em outro momento da conversa:

Reinaldo: Quando nós for ir pra essa outra escola, sabe o que vai acontecer? Nós vai ficar com saudade de nossos pais, quando nós for pra essa outra escola.

F: Mas aqui também quando termina a tarde, você não volta pra casa? Lá vai acontecer igual! Você vai passar a tarde e depois você vai pra casa!

Em meio a minha autoavaliação, tendo em vista meu “aprender a pesquisar os pequenos pesquisando” (GOBBI, 2009, p.84) identifico em vários momentos de nossos diálogos, ter dado respostas a medos e a dúvidas surgidos quanto à realidade de mudança que as aguardava (a transição). Compreendo tal postura por dois eixos: primeiro, pela falta de tempo/espço para provocar e fazer outras perguntas, tendo em vista a quantidade de crianças a cada roda. Segundo, sou levada a refletir que tais acolhimentos também se deram pela consciência, ou seria receio, da minha impossibilidade de lidar com as consequências das novas provocações em cima de seus medos e dúvidas poderiam gerar emocionalmente nas crianças. Não estaria lá no dia seguinte para acompanhar possíveis desdobramentos, para auxiliar na acomodação dos sentimentos, assim como a falta de uma formação em psicologia que inviabiliza algumas intervenções. Qual a postura ideal? Ela existe?

Ao me debruçar sobre as leituras quanto a ética nas pesquisas com crianças, sempre me deparei com a seguinte questão: que tipo de dano uma pesquisa como a que fazemos em educação, como a proposta, poderia causar às crianças? E pela primeira vez estive verdadeiramente mergulhada nela.

Devem-se tomar todas as medidas necessárias para reduzir a sensação de intromissão, pressão ou estresse que pode ser provocada pela participação na pesquisa. [...] Os pesquisadores devem procurar minimizar o impacto de suas pesquisas sobre os participantes, sejam eles burocráticos, emocionais, físicos ou outros, procurando aderir a uma ética de "intrusão mínima" na vida dos participantes. (EECERA, 2015, p. 8,9).

Construo, portanto, duas possibilidades de resposta: poderia causar o dano emocional de cultivar e/ou aprofundar suas incertezas a partir de mais problematizações em prol das

questões da pesquisa, ou, identificado como estava diante de mim, pesquisadora, os desconhecimentos desamparados sem perspectiva de amparo, abrir mão desse lugar e tentar validar com as crianças que a ida para a EMEF “não seria tão ruim”. Essas são provocações para mim e tantos outros pesquisadores instigados a pesquisar nesse universo das infâncias com as crianças.

A roda do diálogo com a participação de Reinaldo narrada acima, ocorreu no mês de Agosto. Em Novembro as crianças vivenciaram a proposta da “Caixa dos Desejos”.

F: Como você acha que vai ser na nova escola?

Reinaldo: legal.

F: O que você vai fazer lá de legal?

Reinaldo: Brincar, ir no banheiro, lancha, muitas coisas.

F: Sua nova sala vai ser como essa?

Reinaldo: Diferente. Na mesa de uma criança grande tem que ser um lado e um lado. E não fica perto, tem que pôr a cadeira e uma mesinha aqui. Separado, longe dos outros.

F: Uma vez você me disse que não estava muito querendo ir pra esse lugar. E hoje, se pudesse escolher, você ia preferir ir ou ia preferir ficar aqui?

Reinaldo: Ir naquele lugar.

F: Ficar lá na outra?

Reinaldo: ficar lá mesmo, pra ser uma coisa diferente né!

A narrativa de Reinaldo revela a construção de outros sentidos sobre a mudança. Posso compreender que o percurso de sua participação ao aproximar a temática de sua realidade e debatê-la fez alguma diferença para essa mudança? Seja qual for a interpretação possível, as experiências naquela comunidade de aprendizes mútuos, teve um papel no agenciamento das crianças.

Se, como observei no início, a escola é uma entrada para a cultura e não apenas um preparo para a mesma, então devemos reavaliar constantemente o que a escola faz para a concepção que o aluno jovem tem de seus próprios poderes (seu sentido de agência) e de suas chances percebidas de ser capaz de lidar com o mundo na escola e após a mesma (sua auto-estima). Em muitas culturas democráticas, acredito, tornamo-nos tão preocupados com os critérios mais formais de “desempenho” e com as exigências burocráticas da educação como uma instituição que negligenciamos essa dimensão pessoal da educação. (BRUNER, 2001, p.43)

Uma das questões direcionadas às professoras nas entrevistas foi se haviam percebido mudanças no pensamento sobre o tema da transição nos últimos tempos. Prof.^a Maria fez pontuações em relação à contribuição da pesquisa em seu contexto.

Então, eu percebi que é algo que precisa ser melhor trabalhado, não dá pra chegar... perceber o ano terminando sem tocar nesse assunto e sem falar nada. Então, a Fúlvica com a pesquisa dela, ela trouxe

muito esse assunto, e eles ficaram pensando. Eu falei "poxa vida, olha aí", é uma ansiedade que se não tivesse ela aqui, eu talvez nem perceberia o quanto que isso mexe com a vida das crianças, sem o professor nem se dar conta. Então isso me fez pensar bastante, até começar a pensar estratégia para o próximo ano. Porque tudo é parceria, da mesma forma que essa outra criança... essa outra escola veio aqui, as professoras se mobilizaram, a gestão se mobilizou, conseguiu falar com os pais pra trazer pra cá, por que a gente não consegue fazer isso também numa outra escola? (Prof.^a Maria – EMEI “Independente”).

Permeiar os contextos educativos com a inteligibilidade acerca da elaboração de Dewey (1979) sobre pensar na experiência como processo que modifica quem passa por ela, e essa vivência afeta o que será experienciado posteriormente, sendo já o sujeito outra pessoa, pode sensibilizar os contextos a assimilarem em seus cotidianos a amplitude de concepção de modo a frutificarem em práticas. “A concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida” (p.26). Considerar no interior das unidades educativas, na EI e no EF, processos de transição ecologicamente perpassa por essas apropriações.

A preocupação e as ansiedades apresentadas pelas famílias quando o final do ano se aproxima esteve em pauta nas falas das professoras. No entanto, a percepção é a de uma angústia devido à maneira como ocorre o sistema de matrícula da rede. Essa é uma crítica legítima, pude constatá-la quando em contato com as EMEIs para identificar as EMEFs de destino das crianças. Tive acesso à lista de destino da EMEI CEU ainda no mês de Dezembro (2019), porém a lista da EMEI “Independente” somente foi divulgada no mês de Janeiro (2020) e o nome de algumas crianças ainda estava sem a EMEF de destino, com o status “aguardar”.

Tem muitas mães que vêm com muitas dúvidas. Porque chega no final de ano, eles não sabem nem pra onde que eles estarão sendo encaminhados! Eu acho. Que deveria ser visto antes disso, pra até tá conhecendo o espaço, eu diria, incorporando essa transição. Quando existe uma mudança, uma alteração, uma nova etapa na vida, tem, né! Eles saíram daqui agora há pouco, né? E ainda não tem a escola que vai estudar. Então, essa questão de se apresentar num espaço novo, essa questão de ser... é que nem a gente falava da acolhida, né? Se tivesse uma infraestrutura, se tentasse pensar mais a respeito sobre isso e tentar amenizar essas aflições ou essas dúvidas que a gente tem, que ainda não foram aparadas, eu acho que seria bem interessante e bem pontuada. A gente se preocupa tanto com a acolhida na educação infantil, de no primeiro dia, de fazer uma brincadeira, de falar que tá, né? E aí se esquece disso no fundamental. (Prof.^a Lucinda – EMEI “Independente”)

Elucidar o que compete às EMEIs é fundamental:

Porém, algumas crianças, famílias/responsáveis e educadoras(es) enfrentam dificuldades nesse caminho. O melhor é procurar conhecer quais são esses impasses e como fazer para remanejar esse percurso. Escutar os adultos,

escutar as crianças, valorizar o diálogo e a participação, criar estratégias e uma organização que possa articulá-los. (SÃO PAULO, 2019a, p.164)

As narrativas das professoras entrevistadas validam a importância de tratar do tema com as crianças; citaram movimentos de visitas que já viram acontecer em outros contextos: CEI-EMEI, EMEI-EMEF, contudo existe ainda uma ausência de apropriação do debate existente nos textos curriculares da rede que integram. Conhecer, se apropriar para assumir a responsabilidade do que cabe à unidade educativa e a seus segmentos, e do que pertence às outras esferas, em busca dos diálogos e das parcerias, bem como da responsabilização concernente às outras instâncias.

Os vários autores e as pesquisas que compõem a produção organizada por Fabian e Dunlop (2007) abordam a importância do planejamento, gerenciamento de ações como forma de apoiar as transições, discussão implementada em diversos países ao pensarem as políticas curriculares, a relação da primeira infância com a escola obrigatória. Ter as crianças familiarizadas, as famílias informadas “através de várias atividades transitórias, atividades que criam vínculos e envolvem ativamente crianças, pais, professores, serviços da primeira infância, escolas e comunidade local” (FABIAN, 2007, p.10) são fundamentais. Tais experiências permitem a construção e ampliação de um “capital de transições”, ao qual podem recorrer sempre que necessário diante das situações desafiadoras (DUNLOP, 2007) presentes na trajetória de vida das crianças e das famílias.

É primordial a compreensão de que o modo das crianças experienciarem as situações em seus contextos imediatos ganha relevância no momento da transição, para efetivamente atuar na natureza das mediações pedagógicas, não só com as crianças, mas com as famílias, a partir da compreensão da possibilidade de uma circularidade do bem-estar ser desenvolvida entre todos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016).

7. “APRENDIMENTOS” – CONSIDERAÇÕES E INQUIETAÇÕES

“Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar” (BARROS, 2014, p.48). Os *aprendimentos* de Manoel me remetem às concepções de aprendizagem de corpo inteiro, morada de um cérebro que necessita do abraço (RESTREPO, 1998), por onde perpassam os sentidos. Remetem à defesa da integralidade do ser, da aprendizagem a partir de múltiplas experiências, “aprende-se a vida inteira e por todas as formas de viver” (ASSMANN, 2000, p.11).

Recorro novamente aos livros, afinal, “estudara demais”! É isso, a pesquisa exige investigação minuciosa e sistemática relativa a um campo de conhecimento. Que bom que temos na Educação um diálogo aberto que considera essas múltiplas possibilidades de ser mais, como nos diria Paulo Freire. Contudo, é preciso ocupar esses espaços com o corpo, a mente, a alma, os afetos.

Ao longo dessa tese teci um caminho que justificou meu interesse de pesquisa, parto do meu lugar de professora da educação básica, atuante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inquieta com práticas (também as minhas) e discursos, portanto visceralmente envolvida com a temática. Ambientei o tema da investigação no universo de conhecimentos já produzidos sobre ele. Escolhi uma muleta metodológica para me amparar, auxiliar na caminhada. Busquei apoio em quem escreve e pesquisa tendo como colaboradoras as crianças, tendo em vista a experiência de estar com elas a partir de outro lugar. Fui desafiada a conviver com elas, em um contexto familiar – a escola, contudo culturalmente peculiares, da docência nas periferias de Salvador-BA para a atuação como pesquisadora em uma comunidade periférica de São Paulo.

Foi preciso assumir “Todo Risco⁵⁷”, sim, tive medo dos caminhos, mas um medo que em lugar de paralisar, me impulsionou, pois mesmo não sendo pássaro, sei que posso voar. Vislumbro voos todos os dias para/com as crianças com as quais convivo e me responsabilizo, por isso a minha defesa por mais escolas e práticas que criem asas.

Chego a esta escrita final com sentimento ambíguo de não saber mais o que dizer, e ao mesmo tempo, do quanto ficou por ser dito, por ser articulado com outras leituras e perspectivas, bem como com o próprio referencial proposto. Desafios que ficam para momentos outros...

Em vista disso, escolho fazer uma síntese dos *aprendimentos* que considero ter respondido, na trajetória do texto, as questões da pesquisa.

⁵⁷ Referência ao poema Todo Risco, do poeta Damário da Cruz.

A transição entre etapas educativas nessa investigação é compreendida ecologicamente, na relação sistêmica que a afeta e confere complexidade a esse processo. Processo complexo, pois é influenciado pelos sujeitos que a vivem, pelos contextos onde acontece, pelas culturas que os perpassa e por diversos outros fatores. Portanto, a compreensão da existência de um contínuo experiencial na construção do conhecimento, gerador de aprendizagem e desenvolvimento, justifica e demonstra a relevância da investigação das transições.

Essa é a concepção basilar encontrada no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), construído em prol de que linhas de integralidade pudessem ser pensadas e elaboradas, vencendo as rupturas existentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no município.

A imersão em duas realidades distintas: uma EMEI dentro de um CEU, próxima à Unidade de Ensino Fundamental, e uma EMEI “Independente”, fora do CEU, teve o intuito de investigar se o fato de estar no mesmo equipamento potencializaria propostas de articulação, diálogos contínuos, ou seja, conferiria maior organicidade entre contextos e uma organização institucional da transição com potencial desenvolvimental.

As reflexões quanto às questões de pesquisa acerca das pautas contidas nos PPPs das UEs sobre a transição, e identificação de propostas pedagógicas nas turmas acompanhadas, levaram a ausências de referências quanto ao assunto nos documentos, bem como nas práticas cotidianas com as crianças. Nos microssistemas salas da EMEI, a presença foi de falas isoladas sobre a mudança que as crianças viriam a viver. O que, junto aos tipos de informações que as mesmas revelaram ter sobre esse outro lugar, pouco colaboravam para ampliarem seus repertórios e construíssem conhecimentos quanto o que as aguardava.

Portanto, a discussão presente no Currículo Integrador ainda não havia impactado as unidades investigadas, os princípios norteadores de seus projetos, tampouco as práticas pedagógicas. Foi encontrado no PPP da EMEI CEU, a intenção de estudos sobre o Currículo da Cidade, mais atual naquele momento.

No diálogo com as professoras, provocadas a falar sobre o tema, foi possível identificar uma concepção sobre a relação entre a EI e o EF pautada em rupturas existentes: aquele enquanto lugar onde as crianças têm liberdade de criar e viverem suas infâncias, e este como lugar da seriedade e de aprendizagem dos conteúdos escolares, onde a brincadeira e a afetividade têm pouco espaço. As professoras demonstraram entendimento quanto a necessidade de que essa articulação seja mais bem pensada, mas sentem dificuldade em propor como isso poderia acontecer, demonstraram, assim, pouca consciência relacionada às

suas próprias práticas enquanto capazes de possibilitar a minimização da ruptura, em favor da articulação e, conseqüentemente, auxílio às crianças.

O que tinham composto enquanto práticas “apoiadoras” estavam associadas a ações em prol do desenvolvimento da autonomia das crianças, assim como atividades que se aliavam a aspectos técnicos da alfabetização que se faziam presentes em sala para diminuir os impactos a serem vivenciados pelas crianças no segmento posterior, a partir de uma roupagem lúdica.

No final do ano, as crianças viveram o ritual de mudança, o momento de comemoração de final de ciclo, quando ensaios de músicas foram realizados e no dia do evento, os familiares estiveram presentes. As comemorações ocorreram cercadas de alegria, confraternização entre as crianças, familiares e equipes das UEs. Entretanto, ratificando as observações anteriores a respeito da lacuna quanto a garantia da legislação, ao final de uma apresentação em uma das EMEIs, pairou um teor de formatura nos vídeos exibidos, onde apareciam jovens adultos com beca, jogando o capelo. Já tinha ouvido circular entre as professoras o desejo expressado por alguns familiares de que as crianças tivessem, por exemplo, uma roupa diferente, que gostariam de fazer “algo maior” nessa finalização, mas não podiam realizar o evento com essas proporções tendo em vista à Normativa nº 01/13 (SÃO PAULO, 2013) que valida ser inadequado o formato de formatura por não fazer parte do universo infantil. Minha percepção foi de contrariedade à proibição por parte de algumas docentes.

As lacunas e concepções que permeavam os sentimentos e discursos são reveladores da urgência de movimentos formativos que tenham como foco a defesa dos direitos das crianças. No texto dos currículos há os indicativos de um movimento amplo de formação para toda a rede, contudo, me reporto especificamente a uma formação contextualizada, que mergulhe na legislação da Educação Básica: diretrizes curriculares, orientações do ensino fundamental de nove anos, que já possuem discussões quanto a importância de considerar a continuidade das infâncias, logo, no diálogo institucional fundamental para que as crianças vivam possibilidades responsáveis de pensar a transição.

Ter clareza do que pertence a cada segmento, do papel de cada um, mas para romper com a existência de guetos, o “aqui na EI” e o “lá na EMEF”, em prol de que um pertencimento “nós da Educação Básica”, seja instaurado em defesa das crianças e da própria valorização profissional que se fortalece nas parcerias.

Desejo destacar ainda que, para além da necessidade das formações superarem a lógica da prescrição, ênfase presente no Currículo da Cidade, tenho defendido a importância do trabalho na dimensão das histórias de vida dos sujeitos docentes. Pouco se tem chegado às

verdadeiras crenças de cada professora, professor, que conduzem a que verbalizem quando ainda de corpo presente nas “formações” encomendadas pelas secretarias de educação: “faço o que quero quando a porta da minha sala se fecha”. O que circula nesses espaços, não tem chegado efetivamente às práticas, seja para o bem ou para o mal.

Autores como Nóvoa (1991), Dominicé (2010) e outros autores implicados com a abordagem (Auto)biográfica e Histórias de Vida, defendem uma formação continuada entre a pessoa-professor e a organização-escola enquanto eixos estratégicos de uma formação que pode contribuir para a mudança desejada e redefinição da profissão docente. Vivenciei um movimento no mestrado, e mesmo no curto espaço de tempo em que adentrei as histórias de vida das professoras alfabetizadoras, foi possível perceber a potência do mergulho no conhecimento de si como possibilidade de ressignificação, iniciada na compreensão do lugar do “Eu”, e então, do “eu com os outros”.

Verdadeiramente, acredito que a formação em contexto e nesta, uma fundamentação pautada também no conhecimento de si, é capaz de promover uma reflexão aprofundada, o aperfeiçoamento e/ou transformação de concepções, e estas ao impregnar os pensares dá subsídios aos planejamentos e às ações docentes, que passam a defender e a não mais considerar suas escolhas a partir da qualificação “do que dá menos trabalho”, mas do que realmente é significativo para a comunidade na qual se atua.

As lacunas encontradas não só deixam as crianças a sua própria sorte, mas têm consequências diretas também para as famílias, que ao não terem suas dúvidas e ansiedades dialogadas, na falta de orientação, deixam de fortalecer emocionalmente as crianças para a mudança. Pensar no desenvolvimento das crianças, no fortalecimento dos seus contextos imediatos e, dessa maneira, qualificar os fazeres no contexto educativo tendo em vista as desigualdades sociais já tão presentes nas vidas das comunidades nas quais as EMEIs estão inseridas, é questão fulcral, afinal, a educação é sempre um ato político, como demarcado por Freire (1996), Bruner (2001).

As narrativas das crianças revelaram que as imagens e informações que possuíam, o que conheciam, eram fruto do que ouviam e viam em seus contextos familiares, sendo interpretado por mim como percepções perturbadoras de seus imaginários. Tinham por certo que na “escola dos grandes” seriam desafiadas por já “serem maiores” a fazer atividades mais complexas, onde nem sempre a brincadeira aconteceria, onde podiam ter professoras mais bravas, e encontrariam crianças maiores que se aproveitariam de sua condição para “judiar” dos menores.

A partir das ponderações realizadas, elaboro que a falta de informações, de vivenciar propostas tematizadas pela transição, as muitas dúvidas, a ausência de espaço para expor sentimentos, para suscitar o conteúdo de seus imaginários e assim constituírem um capital de transição, se configuram como elementos dificultadores de uma transição integrada e geradora de aprendizagens, conforme estabeleci como um dos objetivos a ser percebido.

As rodas de conversas e as vivências no contexto da investigação foram dando suporte para que as dúvidas e os sentimentos das crianças fossem manifestados. Assim, em contrapartida, suas expectativas narradas também apontaram para elementos potencializadores de uma integração e geradores de aprendizagens.

As crianças revelaram estarem imersas em muitas expectativas e de muitas ordens: quanto à professora, aos modelos pedagógicos, a presença da cultura lúdica, do reencontro com seus pares. Elementos da rotina da EMEI foram pensados também para a EMEF. O que esperavam partia da familiaridade com o universo das infâncias que vivenciavam, portanto, conheciam, gostavam e lhes dava segurança querê-los nesse novo lugar. Tudo isso estava permeado também pelos interesses do que julgavam pertencer ao universo do “ser grande”: encontrar atividades diversificadas e mais complexas, interagir com a tecnologia, aprender a ler e a escrever.

Vale ressaltar, que ao esperançarem tais elementos, o faziam sem receios ou medos. Isso indica a necessidade de tratar da transição com as crianças mostrando-lhes aspectos reais em torno de suas expectativas. Em lugar da ausência ou do amedrontamento, dialogar sobre as diferenças nos usos dos espaços, da rotina, dos elementos diferentes na própria sala, da convivência com mais professores com diferentes jeitos, dos desafios e entre eles o de fazer novas amizades, na ocasião de não reencontrarem colegas. Portanto, efetivar um diálogo responsável auxilia na reunião de informações, dá segurança para viver aos poucos a mudança para a identidade de “aluno” sem que isso lhe traga tanto peso e negatividade.

Para finalizar a apresentação dos *aprendimentos*, anuncio algo que não é inovador, todavia, para pensar todas essas questões do ponto de vista Curricular com implicações para práticas integradas e geradoras de aprendizagens, me reporto à necessidade de legitimação da política curricular já existente. Não desejo diminuir a responsabilidade da SME/SP na promoção das “ações de integração e implementação da política de transição entre as etapas da Educação Básica”, já denunciada por Merli (2021, p.147) que “as ações realizadas partem de olhares e iniciativas pontuais, em algumas escolas/DREs”. Aspiro, contudo, apontar para as considerações elaboradas, e sobre as quais há a emergência de apropriação para que as implicações na prática ocorram.

O texto do Currículo da Cidade (2019a, p.14) compreende que as orientações curriculares “só se efetivam nas práticas cotidianas, na relação entre gestoras(es), professoras(es), funcionários, familiares/responsáveis, bebês e crianças”. Evidencia como imprescindíveis os momentos formativos em todas as instâncias. Motiva as UEs que já trilharam esse caminho revisitarem seus processos; para aquelas que estão no processo de transformação das práticas, indica o mergulho em suas proposições como auxílio; e para as UEs que ainda só conseguem enxergar impossibilidades orienta se voltarem para seu interior e no coletivo pensar quais caminhos fazem sentido serem trilhados em suas realidades.

As pesquisas anteriores, apresentadas durante meus escritos, trouxeram considerações no sentido de terem encontrado continuidades entre o EI e o EF, diante de práticas preparatórias presentes na EI, que faziam as crianças não perceberem diferenças ao adentrar o EF. Encontraram também rupturas acentuadas pela diminuição de aspectos da cultura lúdica no cotidiano das EMEFs, da menor exploração de espaços para além da sala de aula. Nogueira (2011, p.272), por exemplo, escreveu haver “falta de uma política local mais sistemática que efetive as políticas mais amplas, uma vez que é na escola e na sala de aula que essas políticas ganham forma”. Olhar para essas considerações e suas recorrências nas pesquisas, realizadas em contextos e com crianças distintas, em tempos outros. E olhar para a minha, realizada em 2019, em uma rede com um documento curricular que discute a integralidade, que havia vivido o debate em torno do Currículo da Cidade, cujas discussões estavam iniciadas, e os próprios PPPs, ainda não davam indícios desse movimento, fortalece as reflexões que teci sobre a urgência de se atacar as crenças que permeiam os cotidianos.

Meu anseio é que se tenha evidente e que se cobre o que pertence a essa instância (SME/SP), mas que os contextos se encharquem do documento, pois nele contém elementos para pensar, iniciar, propor transformações efetivas. E partir dele, dentro da comunidade de prática tantas outras linhas podem ser construídas, elaboradas, experimentadas, afinal, professores e professoras são intelectuais transformadores (Giroux, 1997). O que apresentei nesta pesquisa como estratégias realizadas com as crianças, e como os espaços apoiadores da transição foram vividos com e por elas, realça o conteúdo curricular. Diálogos com as crianças, com as famílias, reuniões conjuntas entre as equipes pedagógicas das UEs, ler histórias e ver vídeos em que apareçam personagens que estejam vivendo os mesmos desafios, encontros entre as crianças da EMEI e EMEF, assumir a brincadeira e a cultura escrita na EMEI como importante linha de continuidade.

No movimento de escolha dos contextos de investigação percebi pairar entre equipes pedagógicas a percepção de que fazer visitas a alguma EMEF, sem a certeza de ser para

aquela visitada que o grupo de crianças migrará, não faz sentido. A contra argumentação para essa percepção vai no sentido de pensar que o planejamento da transição não considera que todas as crianças a viverão da mesma maneira, pois como está posto, ela depende de muitos fatores, contudo a organização de situações para o diálogo sobre a temática e a experimentação de ações, independente do local, promove a construção de significados e amplia as possibilidades de bem-estar e encorajamento.

Assim sendo, a Tese desse estudo destaca: é urgente, necessário e possível, que as Unidades Educativas, se apropriem dos documentos curriculares da Educação Básica, e materializem a política curricular em projetos e propostas pedagógicas e assim, desenvolvam ações com vistas a uma transição ecológica das crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Para tanto, possam escutar e dar atenção às narrativas das crianças acerca de seus conhecimentos e expectativas para assim, avançarem na construção de um repertório transicional capaz de apoiar às crianças de corpo inteiro, nas dimensões sócio-cognitivas-emocionais. É fulcral que a Pedagogia das transições seja efetivada nas EMEIs e nas EMEFs em defesa dos direitos das crianças.

Outros sentidos podem ser alcançados a partir das narrativas das crianças, pois os significados estão abertos para muitas leituras e compreensões. Como desdobramento do movimento de investigação realizado, considero que pesquisas longitudinais em que pesquisadores possam atuar em contextos de EMEI e EMEF que tenham alcançado as linhas de transição elaboradas, em que exista a organicidade e os encontros pedagógicos (MOSS, 2011), e neles ouvir as crianças, podem contribuir com a ampliação e enriquecimento do debate, acrescentando a perspectiva de crianças sustentadas em seus movimentos de mudança, e assim, adentrar nos significados e mundos abertos por elas, sob outras perspectivas.

Considero, ainda, ser a EMEI e a EMEF que estão dentro dos CEUs, realidades privilegiadas para implementação das ações em prol da transição com potencial desenvolvimental. Estão geograficamente próximas, as crianças podem fazer o movimento de saída e de retorno para as visitas, com segurança e autonomia. Apesar do desafio em articular momentos de encontro entre as equipes pedagógicas, tendo em vista seus tempos distintos, uma vez compreendida a importância, os espaços relacionais e formativos podem ser construídos e conquistados.

Concluo, sublinhando ter sido provocada pelo movimento de pesquisa a pensar sobre minha profissionalidade. Voltar ao chão da escola no ano de 2021⁵⁸, ao final do movimento de

⁵⁸ O Plano de carreira dos servidores da Rede Municipal de Educação de Salvador, somente prevê três anos de licença aprimoramento para estudos de doutorado.

pesquisa de campo, tendo o desafio de sistematizar a escrita da tese, ao mesmo tempo em que assumia uma turma de 1º ano no Ensino Fundamental, com crianças que não tinham vivido as experiências na/da Educação Infantil devido a pandemia, me levou a ressignificar ser professora nesse lugar, minha responsabilidade em evidenciar o que, teoricamente, eu estava a defender. E tenho, desde então, feito opções, cavado oportunidades de garantir às crianças a continuidade de suas infâncias, em meio às especificidades do ensino fundamental, comunicando às famílias como o 1º ano está organizado e a base legal dessa organização, com todos os desafios e incompreensões ainda existentes quando se assume opções divergentes, mas em busca de impactar os meus contextos profissionais às reflexões e mudanças necessárias.

“Comecei a tomar meu mal-estar como objeto de minha curiosidade. ‘Tomava distância’ dele para apreender sua razão de ser. Eu precisava, no fundo, de iluminar a trama em que ele se gerava” (FREIRE, 2011, p.41). Sendo a dúvida, o desejo de saber mais, impulsionadores do fazer científico, busquei luzeiros para me apoiar nas inquietações e sobre estas realizei costuras, arremates, que seguem abertos para gerar novas tramas e outros *aprendimentos*.

*
* *

DIÁRIO DE ACOLHIMENTO – O IDEAL A PERSEGUIR

Acolher é tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p.73).

O título “Diário de Acolhimento” foi pensado a partir do ideal, do necessário ao se falar de transições entre etapas educativas. Contudo, o acolhimento enquanto “espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia” (Ibidem, p. 74), não se concretizou. Na chegada das crianças ao ensino fundamental esteve em cena um espaço-tempo de turbulência para crianças e famílias. Seria então mais coerente que esse tópico se chamasse “Diário da Chegada ou Diário de Adaptação”, entretanto, sendo o acolhimento o lugar de bem-estar almejado e defendido nos textos legais, nas pesquisas, assim o mantive.

Tendo refletido acerca das questões de pesquisa a partir dos objetivos reformulados, tive o desejo de ainda escrever esse relato por acreditar na observação que tive a chance de realizar como geradora de reflexões fundamentais. Para tanto, inicio com um relato das tratativas iniciais nas EMEFs, dando uma ideia da alargada complexidade na qual estive e onde se daria a segunda etapa da pesquisa.

Tratativas iniciais nos Contextos

Conforme citei, tive acesso à lista da EMEI CEU ainda em Dezembro e em Janeiro de 2020 tive acesso à lista da EMEI “Independente”. O desejo era identificar as EMEFs de destino e em Janeiro de 2020 ir até as unidades para conversar com a equipe gestora (Direção e Coordenação) para verificar a possibilidade de agrupar as crianças participantes da pesquisa no menor número de turmas possível. Pensei inclusive em pedir o apoio da supervisão escolar, pois se tratava de uma pesquisa autorizada e que traria contribuições para toda a rede tendo em vista a intenção de levar a visão das crianças à discussão pública sobre como elas

são afetadas pela maneira como os processos de transição são implementados no ambiente escolar. A intenção era diminuir as dificuldades para a realização das propostas, uma vez que implicaria negociação com as professoras das turmas, já consciente das tantas outras questões que atravessam o fazer pesquisa na realidade escolar, bem como diminuir o impacto de minha presença nas unidades.

Entretanto, ao contatar a gestão da EMEF CEU (Janeiro de 2020) obtive a informação de que as turmas já estavam divididas e não seria possível mexer nessa organização em prol da pesquisa. Na EMEF “Independente”, em conversa com a coordenação pedagógica fui informada também da impossibilidade. Iniciei o ano de 2020 com o seguinte balanço⁵⁹: 19 crianças na EMEF CEU e 21 crianças na EMEF “Independente”, tendo reencontrado efetivamente 18 crianças em cada uma das EMEFs.

Quadro 8: Balanço nas EMEFs – 2020

EMEFs	Divisão das turmas	Balanço
EMEF CEU 18 crianças	Turma A: 6 crianças Turma B: 2 crianças Turma C: 7 crianças Turma D: 3 crianças	4 turmas – 4 Professoras Turno Vespertino
EMEF “Independente” 18 crianças	Turma A: 2 crianças Turma B: 4 crianças Turma C: 2 crianças Turma D: 2 crianças Turma E: 4 crianças Turma F: 2 crianças Turma G: 2 crianças	7 turmas – 7 Professoras Turno Vespertino

Fonte: elaboração da autora.

As indicações no início daquele ano eram de que estava prestes a iniciar um movimento de campo completamente diferente e este já reservava muitos outros desafios. O passo seguinte foi me dirigir às EMEFs para conversar na tentativa de estabelecer parceria com as professoras das turmas.

As professoras da EMEF CEU já conheciam a pesquisa, pois havíamos (eu e outra pesquisadora do grupo) feito uma conversa com toda a equipe em momento anterior. Expus como esteve configurada minha estadia nas EMEIs e as dificuldades de operar da mesma maneira nas EMEFs tendo em vista a quantidade de turmas, e todas se mostraram receptivas à

⁵⁹ Das 34 crianças acompanhadas na EMEI “Independente”, nove foram para escolas municipais, cinco apareceram na lista com o status “aguardar” e 20 foram destinadas para cinco escolas estaduais. Das 67 crianças acompanhadas na EMEI CEU: 47 foram para escolas municipais e 20 foram para seis escolas estaduais.

minha presença e abertas a colaborar. Na EMEF “Independente” identifiquei primeiro cinco professoras e outras duas posteriormente, portanto apresentei a pesquisa aos dois grupos separadamente, contei sobre o percurso caminhado até aquele momento e a necessidade da parceria para seguir com a mesma. Meu receio inicial não se confirmou: apesar de muitas, nenhuma delas mostrou resistência à minha presença e para primeiro contato que fizemos encontrei boa receptividade.

O Dia D!

EMEF CEU – Relato a partir das observações escritas na Nota de Campo 2 e 3 (05 e 10/02/20)

O horário das crianças foi reduzido. As crianças se concentraram no pátio, onde funciona o refeitório e entre às 13h20 e 13h40 era servido almoço para as crianças que quisessem. Devido à concentração das turmas no mesmo espaço, esse momento ocorreu em meio ao tumulto, com crianças maiores correndo pelo local e brincando de luta, confesso que até eu fiquei zonha com o barulho. Na rotina, somente às 13h40 as respectivas professoras foram ao pátio para encontrar com suas turmas, e esse movimento assim aconteceu no primeiro dia de aula.

Quando fui chegando ao pátio, Sofia e sua mãe vieram em minha direção e ela me perguntou se eu era professora do 1º ano. Estava perdida, preocupada: “Não sei onde é o banheiro. Agora é almoço, mas ela já veio de casa almoçada, todo dia vai ser isso? Amanhã a gente já vai deixar eles no portão, os meninos pequenos vão andar tudo isso sozinhos sem conhecer nada?” Conversei sobre o que sabia, mostrei onde era o banheiro e ela seguiu.

Encontrei Rodrigo sentado em uma mesa. Aproximei-me com cautela e ao falar com ele, ele foi logo se referindo à EMEI e eu disse que agora ia ficar na EMEF com eles. Ele estava agoniado com o barulho, a irmã que o acompanhava falou sobre o quanto isso o incomodava. Depois ela me ajudou a entender a pergunta que ele me fez, sobre o porquê dele estar ali, e eu disse: “Lembra que nós conversamos que vocês iam para outra escola? Então, você agora é dessa daqui!” E ele balançava a cabeça em sinal negativo.

À mesma mesa, porém mais afastado estava Homem Aranha 1, na presença de duas irmãs e da mãe. Ele riu ao me ver, escondendo um pouco o rosto. A responsável estava meio perdida, então olhei em meu caderno qual seria a turma dele e a informei. Depois vi em outra mesa Leão 2, em companhia de sua mãe que lhe mostrava algo no celular, enquanto

permanecia quieto. Aproximei-me, o cumprimentei, me apresentei à mãe que lembrou ter assinado o termo. Nesse momento algumas professoras dos maiores já passaram chamando suas turmas e aos poucos as professoras do 1º ano apareciam chamando as crianças a partir da letra de sua turma. E então fui falando e ajudando as crianças a encontrarem suas salas. Na porta a irmã de Minnie 2 sorriu para mim, com ar de alívio por ver alguém conhecido. Então me abaixei para cumprimentá-la, e para descontraí-la, pois pareceu um pouco assustada, agarrada à irmã, brinquei: “eu disse que ia seguir vocês, olha eu aqui”!

Os familiares que acompanhavam as crianças foram convidados a entrar nas salas para uma conversa rápida. Entrei no 1º A, por ter nele e no 1º C o maior número de crianças, mas o desejo era poder estar em todas para observar as reações. Sentei-me no fundo da sala. Vi que Minnie 2 resistiu a entrar e fez cara de choro, a irmã entrou, sentou com ela, mas se não tivesse resistido, ela a deixaria e iria embora pois tinha outro compromisso. Sofia estava sentada na frente já sozinha, bem quietinha. Atrás dela uma menina começou a chorar baixinho e a professora se aproximou. Homem Aranha 1 estava sentado ao fundo, também quieto. Depois chegou Gabrieli acompanhada da Mãe e foram para perto de onde eu estava.

A professora seguiu com sua apresentação e já chamou a atenção das famílias acerca das diferenças da EMEI para a EMEF: “ainda vão brincar um pouco”. Mas acentuou também a demanda burocrática: mostrou a quantidade de livros, falou do sistema que ela tem que lançar informações – para dizer que era bem cobrada. Após sua fala, algumas mães “soltaram o verbo” sobre as preocupações: perguntaram sobre o almoço, e se depois daquele almoço servido no início eles teriam algum outro lanche; sobre o intervalo se era junto com as crianças maiores (esse era o calcanhar de Aquiles). E a professora respondeu: “bem-vindos à EMEF”! Informou não saber ainda como estava organizado o recreio, mas que certamente teriam outras crianças, ela não tinha autonomia para mexer nisso; ela se responsabilizava pelo que acontecia na sala “o que acontece lá fora não é de minha responsabilidade”, pois no horário do recreio era o seu horário de alimentação e outros funcionários acompanhavam esse momento. Uma mãe contra argumentou: “mas é responsabilidade da escola!” Percebendo os ânimos, a professora buscou tranquilizar “mas fiquem tranquilos!” As mães riram: “Não dá para ficar tranquila não”! Uma mãe deu exemplo da filha mais velha que quase partiu a testa porque uma criança maior a derrubou, ela sendo menor. Após a saída dos familiares da sala, levantei-me e fui até Minnie 2, pois sua irmã ia embora e ela havia se levantado para sair também. Pedi a Gabrieli para sentar perto dela e ajudou.

Saí dessa turma e fui ao 1ºC. Ao chegar, a professora estava à porta explicando a uma criança onde era o banheiro, ele balançava a cabeça e ela disse: “Você acha que consegue?”

Ao olhar o rostinho, deu vontade de me disponibilizar para acompanhar, mas não falei. A cumprimentei e sentei ao fundo. Dois responsáveis estavam finalizando o preenchimento de uma lista passada para colher os contatos dos responsáveis. Depois seguiu com uma música, pediu que as crianças acompanhassem para aprender, eu fui fazendo junto e depois pediu às crianças para dizerem seus nomes. Quando chegou na minha fila apontou para mim e eu também disse. Algumas crianças me olharam assustadas, como se dissessem: - “Essa moça grande é dessa sala?”. Ao finalizar perguntou se eu queria falar algo e fui a frente me apresentar.

F: Quando a prô perguntou meu nome eu vi que algumas crianças olharam para mim tipo pensando assim: essa menina grande estuda nessa sala? Não foi? (Alguns disseram sim com a cabeça, uns estavam rindo). Então, eu também sou estudante como vocês, mas eu estudo numa faculdade, a escola dos adultos. Quem aqui me conhece?

Homem Tigre: Eu conheço você!

F: Isso mesmo. Eu conheço a Felipa 1, o Homem Tigre, o Homem Aranha 2, a Mulher Maravilha 2, o Leão 2, porque o ano passado, eu estava com eles lá na EMEI. Todos vocês aqui estudavam em uma EMEI não é verdade? (balançaram a cabeça dizendo sim) Eu fiquei um tempo lá com eles e esse ano eu vim para cá continuar algumas atividades com eles, tudo bem? Vocês vão me ver por aqui toda semana!

Ao finalizar esse momento, a professora convidou a turma para um passeio para conhecer a EMEF.

No 1ºB as crianças acompanhadas pela pesquisa tinham faltado. Segui então para o 1ºD. A configuração da sala estava diferente, as cadeiras estavam na lateral e abriu-se um espaço no centro para fazer algo familiar às crianças: uma roda! As crianças e a professora estavam sentadas no chão! A professora me autorizou entrar e explicou que as crianças estavam mostrando o que tinham na mochila, seus materiais novos.

A roda foi interrompida, pois havia chegado o horário da professora de Educação Física. As crianças colocaram as mochilas para trás e a professora aproveitou a roda para conversar com as crianças. Permaneci e participei junto – estavam Rodrigo e Aila, participantes da pesquisa. A professora levou uma bola de meia e propôs a brincadeira: lançaria a bola para alguém e a criança diria o nome e uma coisa que gosta de fazer no tempo livre. A proposta seguinte foi, de pé, brincar com a música “cabeça, ombro, joelho e pé”. Quando as palavras começaram a ser suprimidas, eu errei no final, e então tive que ir ao centro da roda “fazer uma dancinha”.

F: O que vocês querem que eu dance?

Prô: Vai lá (falou o nome da sambista), ajuda a Fulvia. (E a criança que disse ser sambista foi para o meio e já começou a sambar cheia de charme! A professora riu e eu a acompanhei cheia de braços e pernas!).

A prô chamou-os para sentar novamente e puxou uma conversa para levar as crianças a compreenderem o que era Educação Física. As crianças foram chamadas para lanche, pois sairiam mais cedo. No refeitório conversei com algumas crianças rapidamente, pois já estavam sendo convocadas a voltar para suas salas. Estavam em pequenos grupos, com os colegas já conhecidos. Segui com uma das turmas. A professora cobrou uma fila organizada, e ao voltar para sala, a consigna: “todos os dias ao voltar do lanche, 5 minutos para descansar. Baixa a cabeça que vou colocar uma música”. Também baixei a minha e fiquei observando as crianças. Depois que pôs a música “borboletinha”, autorizou as crianças a cantar. Depois vieram outras músicas e as crianças foram cantando, sorrindo das caras que a prô fazia. Ela distribuiu pirulitos e disse que só podia chupar na saída. As famílias foram chegando para buscar e fui para o lado de fora tentar me despedir de alguns.

Em conversa com algumas professoras soube que não havia sido combinado que as famílias entrariam em sala para uma conversa, e por isso foram pegadas de surpresa. Havia questionado em reunião o dia distante para reunião com as famílias e certamente, por isso, pensaram nesse momento inicial.

EMEF “Independente” – Relato a partir das observações escritas na Nota de Campo 2 e 3 (06 e 11/02/20)

Ao chegar à EMEF me dirigi à sala dos professores para buscar informações sobre como ocorreria a entrada das crianças. Uma professora, também nova na unidade, informou que pela manhã elas desceram e pegaram as crianças na área do refeitório. Então, desci e sentei-me próxima à porta do espaço. Uma funcionária, que estava sentada e parecia ser a responsável por esse procedimento, confirmou a informação, mas não sabia se já na chegada as crianças se dirigiriam para o lanche, se as famílias iriam entrar. Aguardei o que ia acontecer. Até que começou a chegar mais algumas funcionárias e às 13h30 foi liberada a entrada das crianças e alguns familiares também entraram. Não havia identificação no espaço, as professoras desceriam somente às 13h40 para buscar as crianças, e se formou um tumulto no espaço: crianças perdidas sem saber a quem se reportar; parecia que as famílias não estavam autorizadas a entrar (a reunião do dia anterior era para servir um pouco para diminuir isso no dia seguinte), ainda assim, alguns entraram, pois queriam entregar sua criança à professora da turma. Houve indisposição de funcionários e adultos responsáveis pelas crianças, o clima na entrada ficou tenso.

Enquanto estava sentada, algumas crianças participantes da pesquisa ao entrar e me ver, sorriam e já ficavam perto de mim. Outras crianças me viam conversando com elas e se aproximavam em busca de serem acolhidas: perguntavam se eu sabia onde era a sala delas, quem era a professora. E o espaço só enchia!

Quando as professoras desceram, receberam da coordenadora plaquinhas com as turmas escrito. Compreendi que contavam que as crianças soubessem suas turmas, tendo em vista a reunião do dia anterior. Mas a estratégia não funcionou, as crianças estavam perdidas. Então comecei a ajudar “aos meus”, pois sabia de qual turma eram e fui tentando ajudar as outras, juntando-as perto de onde estavam se organizando as turmas de primeiro ano. Uma menina começou a chorar e eu dizia que ia ajudar ela, para ela se acalmar. Mulher Maraviha 3 me pedia para encontrar Anita do lado de fora, e não me largava. Vi que João Lucas chorou ao ser colocado dentro por algum familiar e o familiar o chamou de volta para fora, então depois não o vi mais. Um grupo de meninas se aproximou de mim para pedir ajuda, uma delas tinha um papel na mão: “Minha mãe me deu esse papel”. Ao abrir vi que tinha a turma e o número da sala escrito, então perguntei se as outras que estavam com ela eram da mesma turma e as direcionei para a fila. Vi Batman grudado na mãe perto a fila de sua turma. Aproxime-me, sua mãe sorriu e o incentivou a vim falar comigo, ele me abraçou forte. As professoras foram subindo e já nas salas verificariam quais crianças era da turma ou não.

Subi para o primeiro andar e fui auxiliando crianças que não estavam nas salas certas: passava pelas outras salas perguntando às professoras se havia o nome da criança na lista. Em uma das salas que fiquei um pouco tinha um menino que depois foi identificado que não era de lá, ele estava choroso. Chamei-o e fui de sala em sala, conversava, perguntava o nome, dizia que ia ficar tudo bem e então encontrava a sala.

Com outra menina não deu certo. Tive que descer para olhar nas listas em qual sala o nome dela estava: só que ela já havia visto que uma amiguinha estava em uma sala e daí começou a dizer: “Se você não achar meu nome, você deixa eu ficar na sala de minha amiga” (com a voz embargada). Minha vontade era dizer, deixa sim, mas eu não podia! Então desci com ela e vi que haviam montado uma espécie de “plantão” na mesa do refeitório com as listas: alguns funcionários e a coordenadora, enquanto uma funcionária e um professor de educação física iam de lá para cá redirecionando as crianças “perdidas”, como eu. Ao me ver a coordenadora exclamou:

-A Fulvia tá trabalhando!

F: Claro! Entrei aqui, tem que ajudar. Tamo junto! Passei nas turmas e não encontramos o nome dela.

- Obrigada Fulvia. Ela foi sua? (balancei a cabeça negativamente).

Identificaram a turma dela e a levei. Enquanto subíamos a escada ela chorava e me implorava:

- Deixa eu ficar na turma da minha amiga!

F: Calma, vamos primeiro ver qual a sala que está seu nome. (E a melhor surpresa que podia acontecer: era a sala da amiga. Mas parece que ela tinha esquecido, porque empacou na porta, sem querer entrar).

F: Olha, que ótimo, é a sala onde está sua amiga. (Abri a porta e chamei a amiga para vim acolhê-la). A amiguinha saiu e a abraçou, só depois ela se acalmou e entrou.

Depois de toda essa movimentação, a ideia que surgiu foi de fazerem crachás, para que as crianças levassem para casa e no dia seguinte retornassem com ele para tentar diminuir o tumulto – foi a nova aposta. A partir daí, resolvi ir entrando nas turmas para ficar um pouco.

Turma 1ºA

Estavam sentados, quietos, enfileirados e copiavam o alfabeto que estava no quadro. Além do alfabeto, ao lado já tinha escrito uma espécie de rotina: o nome da professora, o que iam fazer com palavras. A estagiária estava fazendo plaquinhas com os nomes. Dirige-me a ela, que achava que eu era estagiária também. Então expliquei o que eu estava fazendo ali e na conversa me disse: “Você em seu relatório, você põe a verdade tá, não mascara não!” E passou a contar de um menino que estava na sala, meio choroso ainda, e na tentativa de acalmá-lo ela havia dito que ele já tinha crescido e ele respondeu: “mesmo que eu cresci eu quero voltar para minha escola. Eu não tô chorando por saudade de minha mãe, é porque eu quero voltar pra minha escola”. Enquanto conversava com ela baixinho no fundo da sala, observava que a professora: exigia às crianças a escrita no caderno, e uma coisa em cada linha (a rotina e o alfabeto).

Turma 1ºB

Quando entrei, a professora estava com um quadro na mão conversando sobre boas maneiras, formas de tratamento: ela ia lançando questões e as crianças falavam o que dizem ou fazem na situação porque são “crianças lindas, bondosas e educadas”. Depois, mostrou que tinha escrito plaquinhas com os nomes para pôr nas mesas: mostrava, dizia o nome e a criança levantava a mão e ela levava a plaquinha. Uma criança questionou a placa na mesa virada pra frente, e virou para si e ela respondeu: “é virada pra frente pra todo mundo ver”. Todos estavam sentados em fileiras, não tinham como ver a plaquinha do colega. A real função das placas era auxiliá-la a identifica-las.

Turma 1°C

Ao chegar, a Prô chamou atenção para a presença de uma visita, então fui até a frente me apresentar. Fiz a clássica pergunta: “quem aqui me conhece?” E várias crianças levantaram a mão, por terem sido da EMEI do CEU. Sentei-me ao fundo e Mulher Maravilha 3 me seguiu.

A turma já tinha tido aula com o professor de Educação Física. Vi que no quadro havia uma lista com os nomes das crianças, escrito por cada uma delas.

A professora distribuiu pedaços pequenos de papel para escreverem o nome, o nome da brincadeira realizada “Corre Cutia”, e pediu para desenharem a brincadeira. Mas como não havia recebido material, tinha somente alguns lápis usados que ela levou para sala e contou com as crianças que tinham lápis de cor em seus estojos para dividir com os colegas.

Turma 1° D

Em sala, as crianças estavam finalizando um desenho no ofício e iam conhecer a escola, mas a chuva os impediu. A professora retomou a conversa sobre os combinados, pois disse que já tinha visto criança descumprindo o combinado: enquanto estiver fazendo atividade não pode levantar. Foi lembrando que na sala e do lado de fora da sala não dava para correr, mais que tem os espaços adequados. E pediu sugestões sobre o que ia acontecer com quem descumprisse os combinados:

- Ficar de castigo!
- Ir pra Diretoria.
- Brigar!
- Conversar!
- Contar para a mãe.
- Não ir para o parque.

Começou a dar pistas para as crianças de como encontrar a sala de volta, pois iam sair para o lanche: a placa na porta, o nome da professora, a letra da turma, o número da sala. Enquanto eu estava em sala e a turma aguardava o horário do lanche fomos conversando e ela contou de sua experiência.

Turma 1°E⁶⁰

⁶⁰ Não visitei as turmas F e G, pois as crianças acompanhadas na pesquisa não estiveram presentes nesse dia.

Quando entrei a turma estava quieta e desenhava no caderno. A professora escrevia os nomes em pedaços de folhas de caderno, então as folhas voavam com qualquer ventinho. Alguma criança falou algo e foi reforçado o pedido de silêncio. Fui falar com a Gabriela, até então não a tinha visto, mas ela só balançava a cabeça, não parecia a vontade.

Estava tudo tão quieto e não havia “nada” acontecendo que perguntei se eu podia ir à frente para falar com a turma. Então fui e expliquei quem eu era e o que faria ali. Quando perguntei quem me conhecia, Cristiano Ronaldo levantou logo a mão, Gabriela levantou timidamente e duas outras crianças que eram do CEU também levantaram.

Algumas reflexões sobre os movimentos de adaptação

Ao retornar às EMEFs na semana seguinte, observei: ser o primeiro dia para algumas crianças; outras ainda entravam nas salas erradas, se mostravam perdidas e me pediam ajuda para encontrar suas professoras. O tamanho da escola ainda as assustava: “quanto mais eu venho quanto mais a escola fica grande”. Na primeira roda em que sondei os sentimentos iniciais sobre a nova escola, nova professora, os espaços, diziam estar gostando, falavam das lições, pintavam, brincavam, as prós eram legais, algumas repetiam essas narrativas com mais convicção que outras, até que uma criança, com hesitação, disse estar achando a professora “chata” porque passava muita lição. Algo recorrente foram queixas quanto ao pátio: a presença de muita gente, de muito barulho. “É muita gente junta, a pessoa que a gente quer procurar, a gente não acha!”. Outras crianças atribuíram o status de ser “cansada” à nova escola: “a gente vai, chega em casa de noite, aí a professora fala pra gente fazer, treinar em casa, num dá tempo a gente treinar em casa que a gente chega de noite e vai de tarde”. Apesar disso, o balanço nas narrativas demonstrava estarem se adaptando desde o primeiro dia!

Eram turmas diferentes e professoras com práticas e perspectivas muito distintas. Algumas mais sensíveis a essa chegada ao ensino fundamental, tentavam com linguagem mais lúdica se aproximar das crianças, embora as atividades em sala dissessem com clareza que estavam na nova escola. Outras, desde o primeiro dia, cobravam à postura de “alunos”, o silêncio, a quietude dos corpos, a ausência de parcerias. E por não perceberem as crianças “entregarem” o que gostariam, ouvi falas como “Agora eles tão com essa de que no pré não pode passar lição, aí as crianças chegam aqui sem saber nada. Eu com seis anos já sabia e fazia tudo, com sete já estava alfabetizada”. Desconhecem-se, assim, as linhas do Ensino Fundamental de Nove anos, a defesa das continuidades das infâncias.

A partir de minhas observações e efetiva participação na chegada das crianças às EMEFs ficou patente a total ausência de um planejamento elaborado em prol dessa chegada. Constatei o mesmo que pesquisas anteriores: a desarticulação entre os dois níveis, mesmo quando dentro do mesmo equipamento, como a EMEI e EMEF no CEU, fator que não garantiu a organicidade. Dentro da classificação de Moss (2011) a relação encontrada entre as EMEIs e EMEFs foi marcada mais pelo distanciamento, presença de culturas distintas em cada espaço.

Embora as profissionais dos contextos identificassem a existência da “transição”, falassem sobre o choque das crianças com as diferenças, da ausência de um mobiliário adequado, não foram realizadas ações de acolhimento com vistas a diminuir esses impactos!

Consagrar no EF um período de acolhimento para que as crianças possam ter tempo para conhecer a nova realidade e fazer amizades é tão importante aos seis anos quanto na Educação Infantil. Realizar atividades diversificadas, que integrem o grupo e o localize no espaço da nova escola é ação fundamental das(os) professoras(es) do 1º ano do EF. (SÃO PAULO, 2019a, p.169)

Esteve ausente o reconhecimento de que as famílias também precisavam de algo diferente e acolhedor nesse momento. Algumas mais, por ser o primeiro(a) filho(a), outras menos por já o terem experienciado, mas a escola não tem como prever como foi a experiência dessa família sem estabelecer diálogos (boa, tranquila, traumática), porque em sendo traumática, mais difícil se torna essa nova experiência, e não sendo acolhida com sensibilidade, o mal-estar é transferido para a criança. Foi o que presenciei em algumas situações: uma mãe, literalmente, catando a mão do filho no tumulto disse “vem cá que você vai ficar com medo”! A criança não chorava, não consegui ver sua face para perceber se estava assustado, mas a mãe estava visivelmente apavorada!

Há urgência da compreensão devida acerca da transição e desse momento ímpar de chegada com o fim de mudanças simples serem colocadas em prática. Assumir a transição como parte do processo de escolarização das crianças, e assim sendo, como responsabilidade de todos no contexto educativo.

É possível reorganizar os espaços, a rotina, negociar os horários, para acolher as crianças e as famílias. Promover um momento de interação das famílias com suas crianças, incentivar que cada criança esteja acompanhada de alguém que possa estar com ela naquele período. Assumir a flexibilidade nos primeiros dias indica cuidado e conhecimento, e não abrir mão da “seriedade” de uma EMEF.

Separar salas para as crianças não ficarem junto a todos os outros que já sabem para onde se dirigir. Reunião com os familiares antes do “primeiro dia de aula” para tirar dúvidas, apresentar as professoras, visitar as novas salas, e então, receber “o crachá” a ser utilizado no dia. Momentos de integração entre as turmas de 1º ano, onde pares possam se reencontrar e se apoiar. Através do trabalho colaborativo a equipe pedagógica pode trabalhar em parceria para pensar estratégias dentro de suas realidades.

Depois de pensar nessa escrita do “Diário de Acolhimento⁶¹” e rascunhá-lo a partir das notas de campo, encontrei-me com o livro “Diário do Acolhimento na escola da infância”. O livro trata de princípios de uma escola de infância acolhedora, tendo como foco as discussões no interior da pré-escola, mas como temos no 1º ano do EF a continuidade das infâncias, “colocar em prática uma postura acolhedora” e deixar que os desafios próprios de uma nova etapa educativa, na qual outras rotinas ocorrerão com seus rituais, sejam vividos aos poucos e de forma progressiva, faz parte da mudança de visão e concepção basilar.

Assim, finalizo meu diário com uma passagem que diz muito sobre o quanto as observações tecidas necessitam de aprofundamento no chão da escola.

As recomendações técnicas sobre a relação com as famílias são, portanto, muito importantes e levam a superar uma postura de isolamento e de fechamento que, às vezes, ainda se encontra presente nas educadoras, cujas expectativas profissionais – desde o momento de formação inicial – estão voltadas para as crianças e não para seus pais. A consciência do caráter “ecológico” e global do desenvolvimento infantil, ao contrário, deve tornar cada vez mais clara a necessidade de uma relação orgânica e continuada, inclusive com as famílias, às quais é preciso dirigir-se com uma postura que inspire segurança e empatia. A competência relacional do professor revela-se, enfim, fundamental para estabelecer relações gratificantes e “encorajadoras” com as crianças, tendo-se a convicção de que o comportamento dos professores é essencial para o desenvolvimento de personalidades equilibradas e, também, para o próprio sucesso das crianças nas atividades escolares. [...] O acolhimento é, portanto, um método de trabalho (CATARSI, 2013, p.10, 26).

Respeito aos ritmos e criação de outros, exercício da escuta, estabelecimento de diálogos, a pedagogia da lentidão, o reconhecimento da influência mútua entre os ambientes de vivência imediata e intermediária, posturas sensíveis e encorajadoras de todos os integrantes dos contextos educativos, todos estes princípios constituintes de uma Pedagogia

⁶¹ STACCIOLI, Gianfranco. Diário do acolhimento na escola da infância. Traduzido do Italiano. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

das Transições, que ultrapassa um dia pontual, mas caminha todos os dias em favor de um projeto de escola acolhedora.

REFERÊNCIAS

ABELLÁN, Cecilia Maria Azórin. Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*. n. 55, p. 223–248, 2019.

DOI: 10.46583/edetania_2019.55.444. Disponível em: <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/444>, acesso em: 10/01/22.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

ARELARO, Lisete Regina G.; JACOMI, Márcia A.; KLEIN, Sylvie B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa** [online]. 2011, vol.37, n.1, p.35-51. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100003>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. 2000, 278f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas – SP, 2000.

BARROS, Manuel de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BEZERRA, Maitê Gouvêa Coletto. **A qualidade da Educação Infantil na concepção de suas crianças**: investigando possibilidades de escuta. 2020. 465p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, Julho de 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008**. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. MEC/SEB/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica/Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com seis anos de idade. MEC/SEB/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica/Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Brasília, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 4 de 13 de Julho de 2010**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília/DF. CNE/CEB. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

BRONFENBRENNER, Urie. (1996). **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n. 2. São Paulo, Jul/Dec. 1998. p.103-116 Disponível em: www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727 acesso em 02/01/2023.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014. DOI: 10.7213/diálogo.educ.14.041.DS02. ISSN: 1518-3483.

CAMPOS. Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. P.35 – 42

Código de Ética da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: www.ime.usp.br/wp-content/uploads/legislacao/codigo_de_etica_da_usp.pdf acesso em: 17/03/2019.

CORSARO, William. Entrando no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, Fernanda.; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. P. 31-50

CRUZ. Silvia Helena Vieira. **A representação de escola em crianças da classe trabalhadora**. 1987. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 1987.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Silvia Helena Vieira da; MARTINS, Cristiane Amorim. Políticas públicas e a voz das crianças. **LAPLAGE em revista**. Sorocaba, v.3, p.29-43, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731241p.29-43>

CRUZ. Silvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

DE CONTI, Luciana; PASSEGGI, Maria Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria Conceição (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014a. p.149-159.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.141-157.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3ed. Companhia Editorial Nacional: São Paulo, 1979.

DULOP, Aline-Wendy; FABIAN, Hilary. **Informing Transitions in the Early Years: research, policy and practice.** Open University Press, 2007.

EECERA – EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION. **EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers.** Revised version 1.2: May 2015 EECERA Working Group:

FABIAN, Hilary. Informing Transitions. In: DULOP, Aline-Wendy; FABIAN, Hilary. **Informing Transitions in the Early Years: research, policy and practice.** Open University Press. 2007. p.3-17.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade da frequência.** 2014. Porto Alegre, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.

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. In: **Revista reflexão e Ação.** V.18, n.2, p.151-182, jul./dez.2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 3ª.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3ª. ed. , São Paulo: Loyola, 1996.

FORMOSINHO, João. Transitando entre duas culturas institucionais: da educação da infância à educação primária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete. (Org.). **Transição entre os ciclos educativos: uma investigação praxeológica.** Portugal: Porto editora, 2016. P. 81-105

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’água, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31ª edição. São Paulo: Paz e terra, 2005.

FRIEDMANN, Adriana (Org.). **Escuta e observação de crianças:** processos inspiradores para educadores. Sesc: São Paulo, 2018. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Processo_Escuta_Observacao_Crianças.pdf acesso em: 13/01/22.

FRIEDMANN, Adriana. A arte de adentrar labirintos infantis. In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (Org.). **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016, p.17-25. ISBN: 978-85-93166-00-6.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-73.

GARCIA, Renata Alencar Lopes. Inclusão e medicalização: a experiência da rede municipal de ensino de São Paulo. In: SANTOS, Maria Walburga; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral. **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EDUFSCar, 2018. p.297-306.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí. Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008. p. 199-221

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para a pesquisa com crianças pequenas. In. FARIA, Ana Lucia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

GOBBI, Marcia Aparecida. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, Novembro de 2010.p. 1-21.

GOMES, Heloíse Soares. **Narrativas infantis: contribuições para a autoria da criança**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GONÇALVES, Luciana dos Santos. **Entre Cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental**. 2020. 172f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2020.

GONÇALVES, André de Freitas; MAEDA, Marcos Toyotoshi. IDH e a Dinâmica Intraurbana na cidade de São Paulo. In MARGUTI, Bárbara Oliveira; COSTA, Marco Aurélio; FAVARÃO, Cesar Buno. **Territórios em números: insumos para políticas públicas a partir da análise do IDHM e do IVS de UDHs e regiões metropolitanas brasileiras (livro 2)**. Brasília, IPEA:INCT, 2017, 244p. ISBN 978-85-7811-297-4

GRAUE, Mary Elizabeth; WALSH, Daniel J. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Tradução: Ana Maria Chaves. **Revisão Científica: Teresa Vasconcelos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HARVEY, D. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 29, p. 73–89, 2012. DOI: 10.23925/ls.v0i29.18497. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18497>. Acesso em: 30 jan. 2023.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. 1ed. São Paulo: Phorte, 2019.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da Educação Infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre : Penso, 2022.

JADUE ROA, Daniela Sofía; WHITEBREAD, David; GUZMÁN, Benjamín Gareca. Methodological issues in representing children's perspectives in transition research. **European Early Childhood Education Research Journal**, 2018, Vol. 26, Nº 5, p.760-779. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522764>

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n.116, pp. 41-59.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.(Org.). **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.21-53.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011>

KOWARICK, Lúcio. A lógica da desordem. In: KOWARICK, Lucio. **Espoliação urbana**. São Paulo, Paz e Terra, Rio de Janeiro, Paz e terra, 1993, p.19-54.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 69-85. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Colin. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MARCONDES, Keila Kellen Barbatto. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração**. 2012. 373p.Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2012.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria do Carmen Silveira. Metodologias de pesquisas com e sobre crianças. In: **Simposio Internacional: Encuentro etnográficos con**

niñ@s y adolescentes en contextos educativos. Buenos Aires, 2009. Disponível em: www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/METODOLOGIAS-DE-PESQUISAS-COM-E-SOBRE-CRIANÇAS.pdf. Acesso em: 27/04/22.

MARTINS Filho, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias de pesquisa com crianças. **Reflexão e Ação**, v.18, n.2, p.8-28, jul./dez.2010. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496>

MARCARENHAS, Mariza Pulice. **Os Centros Educacionais Unificados da cidade de São Paulo.** 2005. 220f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. 2005.

MARQUES, Fernanda Martins. **Concepções de crianças sobre a Escola de Educação Infantil.** 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. **Cotidiano escolar e infância:** interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2012.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MACHADO MOMM, Caroline (Org.) **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.p.75-87.

MERLI, Angélica de Almeida. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental:** reflexões em encontros formativos integrados. 2021. 207 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2021.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl D. **Educar na era planetária - O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Cortez: São Paulo, 2003.

MOTTA, Flávia Miller N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa** [online]. 2011, vol.37, n.1, p.157-173. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100010>

MOTTA, Flávia Miller N.; Kramer, Sonia. **De Crianças a Alunos:** transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2010. 181 p. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamenta:** um estudo de caso. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVEA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões

contemporâneas. **Educação e Pesquisa** [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 121-140. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>

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. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2011.

NOGUEIRA, Ana Lúcia H; CATANANTE, Ingrid T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2011, vol.37, n.1, p.175-190. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100011>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. (Org.) **Pedagogias da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros de. Escutar a voz das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. P. 11-29

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Portugal: Porto Editora, 2011. P. 98-127.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ANDRADE, Filipa Freire de. O espaço na Pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Portugal: Porto Editora, 2011. p.9-63.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LIMA, Andreia; SOUSA, Joana. Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete. (Org.). **Transição entre os ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Portugal: Porto editora, 2016. p.56-79.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASSOS, Filipa; MACHADO, Inês. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete.(Org.). **Transição entre os ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Portugal: Porto editora, 2016. p.35-53.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete. Metodologia da investigação do projeto sobre as transições educativas entre o jardim de infância e a escola básica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete.(Org.). **Transição entre os ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Portugal: Porto editora, 2016. p.107-118.

PASSEGGI, Maria Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; DE CONTI, Luciana; CHAVES, Eduina Edite Mont'Alverne Braun; GOMES, Marineide de Oliveira; GABRIEL, Gilvete Lima; ROCHA, Simone Maria. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. 2014. **Educação**. v. 39, n. 1, p. 85–104, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644411345>.

PASSEGGI, Maria Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba/PR: CRV, 2016.

PASSEGGI, Maria Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de; RODRIGUES, Senadaht Barbosa Baracho; SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise. **Investigação Qualitativa em Educação**, Vol.1. Atas CIAIQ, 2017. P. 468-477. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1365> acesso em 13/08/21.

PINAZZA, Mônica Apezzato. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.71-82.

PINAZZA, Mônica Apezzato; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Prefácio. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.7-10.

PINAZZA, Mônica Apezzato. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.) **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre, RS. Penso, 2013. p.54-84.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. P. 19-47.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

REEKS, David; MEIRELLES, Renata. Tessitura de vínculos em campo. In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (Org.). **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016, p.34-41. ISBN: 978-85-93166-00-6

RIBEIRO, Bruna. **A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta**. São Paulo, 2021. 343p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2021.

RIZZINI, Irene; NEUMANN, Mariana Menezes; CISNEROS, Arianna. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos. Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. In: **O social em questão**. Revista do Departamento de Serviço Social, PUC-Rio. Rio de Janeiro. Ano 12, n.21-1. Nov. 2009. p.1-13.

ROLNIK, Raquel. São Paulo e a política urbana em três décadas. In: ROLNIK, Raquel. **Territórios em conflito**: São Paulo: espaço, história e política. Três estrelas, 2017. p.195-266.

SAGER, Fábio. **O significado do espaço físico da escola**: uma abordagem das representações sociais do lugar. 2002, 145f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil**: aprimorando os olhares — São Paulo: SME / DOT, 2014. 48p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Tipos de unidades educacionais que atendem a educação infantil da cidade de São Paulo**. 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Unidades-Educacionais-1>. Acesso em 11/04/2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria do Desenvolvimento Urbano. **Demanda Cadastrada de Creche e Pré-Escola**. Município de São Paulo, Subprefeituras e Distritos Municipais. 12/07/2018. 2018. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/urbanismo/dados_estatisticos/info_cidade/educacao. Acesso em 01/09/2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Números da Secretaria/ São Paulo em números**. 30/04/2019. 2019b Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=108200>. Acesso em 01/09/2019

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal das Subprefeituras. **Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras**. 29/05/2019. 2019c. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758. Acesso em 01/09/2019.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria.; SANTOS, Maria Walburga; MELLO, Suely Amaral. Questões candentes na Educação Infantil: porque as crianças ainda são crianças. In: SANTOS, Maria Walburga; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral. **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Carlos: EDUFSCar, 2018.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – Brasil. **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança:** avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 10/05/2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Levantamento de Teses que compõem o quadro teórico desta pesquisa.

Trabalho-Ano-Local	Concepção Transição	Metodologia/Estratégias	Universo pesquisado	O que dizem as crianças	Considerações da pesquisadora	Fez levantamento de trabalhos de pesquisa?
<p>GONÇALVES, Luciana dos Santos.2020</p> <p>Tese – (PUC-Campinas, SP).</p> <p>Entre Cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental.</p>	<p>Apresenta o que as pesquisas acessadas abordaram sobre o tema.</p>	<p>Princípios teóricos e metodológicos advindos da Teoria Histórico-Cultural.</p> <p>Foram realizadas observações participativas, produção de correspondência por meio de cartas trocadas entre as turmas, construção de maquete representando contextos escolares e fóruns de discussão entre as crianças com a participação de sua professora.</p>	<p>Duas EMEIs (2º semestre de 2017): sendo 21 crianças em uma, e o universo da outra não foi informado. Do universo das EMEIs, cinco crianças transitaram para a EMEF – 1º semestre de 2012, embora os procedimentos tenham sido realizados com 28 crianças.</p>	<p>Segundo a autora, pelo que contaram, as crianças gostavam da EI, mas desejavam ir para a escola nova. Algumas mencionaram que a experiência seria boa, outras não. Disseram que teriam que estudar e que estudar e escrever era chato. Nas cartas enfatizaram mais as áreas externas, sendo o parque o espaço mais mencionado. Sobre as expectativas acerca do EF, destacaram a presença das “lições”.</p>	<p>Tese central: “nem tudo o que acontece na escola pode ser considerado vivência, mas situações distintas de escuta das crianças em contextos distintos podem promover transformações de experiências em vivências contribuindo para constituição e desenvolvimento do sujeito. Isso dependerá de como o adulto organizará situações para que as crianças possam fazer tais considerações, senão elas ficam limitadas e restritas, sem a possibilidade de ampliação do que elas narram, do que elas pensam e de transformar</p>	<p>Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando trabalhos publicados de 2010 a 2015, com os descritores “Pesquisa com crianças na escola” e “Educação Infantil”.</p> <p>Posteriormente com os descritores: “Ensino Fundamental de 9 anos” e “Ensino Fundamental de nove anos”.</p> <p>Busca realizada também na literatura internacional realizada no Portal da Fundación Dialnet da Universidade de La Rioja na</p>

					experiências em vivências” (p.161).	Espanha. Resultado: 11 artigos científicos e duas dissertações, estudos e pesquisas que se ocuparam em tratar a questão da transição escolar.
MERLI, Angélica de Almeida. 2021 Tese – FEUSP. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: reflexões em encontros formativos integrados.	Apresenta o que as pesquisas acessadas abordaram sobre o tema.	A partir de princípios da pesquisa-ação, utilizou registros dos encontros em áudio, diário de campo e dos registros sobre suas práticas elaborados pelas colaboradoras da pesquisa.	Nesse trabalho, as colaboradoras foram: professoras, gestoras e supervisoras, que compartilharam e construíram saberes em um curso de formação e um grupo de estudos criado pela pesquisadora, para fins da pesquisa.	Não se aplica.	Defende-se nesta tese a proposição de espaços-tempos formativos para a integração entre profissionais da EI e do EF, de forma que possam discutir as especificidades de cada etapa e também os pontos de convergência e de articulação entre elas.	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – intervalo: 2014 a 2020
MARCONDES, Keila Kellen Barbato – 2012. (Tese - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade	Apresenta o conceito de transições ecológicas – Bronfenbrenner.	Sociologia da infância e estudos ecológicos de Bronfenbrenner. Observações no cotidiano escolar; entrevistas com responsáveis e professores	Um grupo de crianças no final da EI, e depois o mesmo grupo no EF. Dois contextos: mudança para EF	Na EI: seus desenhos remeteram aos espaços de brincar, áreas livres; disseram gostar e não querer ir embora, e que é	Encontrou discontinuidades relacionadas à exploração e aproveitamento dos espaços: no EF passaram a ser mais	Revisão bibliográfica no banco de teses da Capes, elencando pesquisas desenvolvidas no período de 2000

<p>Estadual Paulista)</p> <p>Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração.</p>		<p>no final de cada ano letivo e encontros com pequenos grupos de crianças, nos quais estes produziam desenhos temáticos e, em seguida, realizava uma conversa baseada em um roteiro guia.</p>	<p>dentro do sistema de ensino Municipal e entre sistemas diferentes (da Municipal para a Estadual).</p>	<p>chata quando se tem “muito trabalhinho”. Revelavam que no EF iam aprender a ler e escrever. As escolas de EF foram desenhadas com destaque aos prédios e mesas com cadeiras – nos dois contextos e etapas da pesquisa. No EF: ao desenhar a instituição anterior demonstraram saudades dos espaços e das docentes. Quanto à função do EF, apresentaram: ler, escrever, conviver com colegas e ainda falam da importância de vivenciarem situações de brincadeiras, desenhos, pinturas e música.</p>	<p>restritos; a organização dos ambientes: no EF maior presença de cadeiras enfileiradas. A presença de atividades de leitura, escrita e matemática ocorriam em ambas, portanto, o que demarcou uma continuidade. O que diferia era o tempo dedicado a estas, maior no EF. Descontinuidade no tempo de brincar;</p>	<p>a 2010.</p> <p>Breve revisão bibliográfica realizada no Banco de Teses da Capes, relativo ao período de 2006 a 2010, especificamente sobre o “Ensino Fundamental de nove anos e “Entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental”.</p>
<p>MOTTA, Flávia Miller Naethe – 2010 (Tese – PUC RJ) De Crianças a Alunos: Transformações</p>	<p>Não apresenta</p>	<p>Os fundamentos teórico-metodológicos foram tecidos em diálogos com os conceitos elaborados especialmente por Bakhtin, Vigotski, Foucault, Certeau e</p>	<p>Rede municipal – Três Rios-RJ Estudo Longitudinal: 2007 a 2009 – turma da EI até o 2º ano do EF.</p>	<p>Não aparecem narrativas relacionadas ao tema “transição”. A autora destaca situações registradas no diário de campo e lança</p>	<p>Apresenta vários aspectos, aqui destaco: -A passagem da EI para o EF se deu de maneira abrupta; -O foco se desloca</p>	<p>Não.</p>

<p>Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Três Rios, Rio de Janeiro</p>		<p>Sacristán.</p> <p>Observação, escrita de diário de campo e fotografias. Entrevistas informais com as professoras e diálogos com as crianças no movimento de observá-las em diferentes espaços.</p>		<p>olhares para: as culturas infantis e cultura escolar; cultura de pares e táticas de resistência. Foca a escola, seus processos e sua ação assujeitadora das crianças aos papéis de alunos.</p>	<p>do olhar sobre o sujeito para a preocupação com currículos, conteúdos e horas/aula.</p> <p>-Necessidade de que professores construam pontes entre os segmentos a partir da continuidade de atividades;</p> <p>-Superar a dicotomia no EF entre pensamento e movimento.</p>	
<p>RABINOVICH, Shelly Blecher. - 2012 (Tese – FEUSP) A articulação da EI com o EFI: a voz das crianças, dos educadores e da família em relação ao ingresso no 1º ano. São Paulo-Bairro Bela Vista</p>	<p>O foco está em perceber como tem se dado a implementação do EF de 9 anos sob os diversos olhares. Não apresenta conceito de transição. Acentua que é um momento crucial na vida das crianças, e suas implicações têm sido foco de pesquisas.</p>	<p>Estudo do tipo Etnográfico. Observação participante nas escolas de EI e EF e entrevista semiestruturada com crianças, professoras, familiares, coordenação e direção das duas escolas pesquisadas.</p> <p>Acompanhou duas turmas (manhã e tarde) na EI e uma turma no EF.</p> <p>A pesquisadora propôs a vista às EMEFs.</p>	<p>Duas instituições públicas de ensino: uma municipal de educação infantil e outra estadual de ensino fundamental 1. 37 crianças participaram: 22 no EI e 15 do EF.</p>	<p>Quando entrevistadas na EI: sentimento de saudade dos amigos, brinquedos, parque, professora. Parte disse conhecer o que fariam no 1º ano: matemática, leitura, computação, desenho, pintura, uso da mochila. Sobre o que gostaria de aprender: matemática, escrever nome completo, a ler, estudar, fazer lição de casa,</p>	<p>“As escolas não estão preparadas para receber as crianças mais novas em termos de espaço físico, materiais e de currículo. As propostas pedagógicas continuam sendo as mesmas do EF de 8 anos – a criança ingressa no 1º ano com seis, mas é tratada como se tivesse sete anos”.</p>	<p>Não.</p>

				<p>futebol, um monte de coisas legais.</p> <p>Entrevista no 1º ano. O que mais gostavam de fazer no 1º ano: educação física, artes, do recreio, da professora, do lanche. E o que menos gostavam: Língua Portuguesa, Leitura, Alfabeto, lanche, das férias,</p> <p>Sentimentos em relação a mudança da EI para o EF: chato no início por não conhecer a escola; chato mas depois viu que era legal; legal porque a escola é grande; diferente pela presença de muitas professoras; presença do choro por achar que a pró ia ser chata, mas passou a gostar dela; choro por medo de erra a linha (do caderno).</p>	<p>Não existe fórmula de como a passagem deva acontecer, ,as é possível que esse momento ocorra com tranquilidade e segurança, caso aconteça um diálogo efetivo entre os níveis.</p> <p>Por mais que as crianças da EI demonstrassem vontade e ir para o EF, já nele tiveram entraves que poderiam ter sido minimizados caso houvesse a integração.</p>	
--	--	--	--	---	---	--

<p>NEVES, Vanessa Ferraz Almeida – 2010 (Tese – UFMG)</p> <p>Tensões contemporâneas no processo de passagem da EI para o EF: um estudo de caso.</p> <p>Belo Horizonte -</p>	<p>Faz opção pelo termo “passagem” por entendê-lo como um ponto de ligação e comunicação entre dois lugares distintos e também por ser um conceito ao qual o campo da antropologia faz referências importantes, ao trabalhar os ritos de passagem em diversas culturas.</p>	<p>O processo de construção e análise dos dados da pesquisa baseou-se nas abordagens da sociologia da infância (CORSARO, 2005) e da etnografia interacional (CASTANHEIRA, CRAWFORD, DIXON e GREEN, 2001).</p> <p>Observação participante. anotações no diário de campo; gravações em vídeo das salas de aulas; gravações em áudio de entrevistas informais e semi-estruturadas com professoras e crianças; e artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas.</p> <p>Acompanhou crianças do EI no EF.</p> <p>Entrevistas com pequenos grupos de crianças ao final do trabalho de campo em cada escola – enquanto desenhavam ou olhavam fotos do cotidiano.</p>	<p>Duas instituições públicas municipais de ensino: uma de educação infantil e outra de ensino fundamental.</p>	<p>A partir de desenhos de como imaginavam a escola do ano seguinte, as crianças da EI: “desenharam brinquedos, dizendo que iriam brincar na escola. Outras desenharam livros, cadernos e lápis, dizendo que iriam aprender a ler e ter muito para-casa. Quando pedia que me explicassem seus desenhos, a maioria das crianças respondia que uma prima ou irmão mais velho, ou mesmo uma amiga vizinha, já estudava naquela escola, o que as ajudou na construção de uma representação do que esperar para o próximo ano.”</p>	<p>“Argumento que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica refletiu-se no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais para as crianças, dentro e fora das escolas.</p> <p>A passagem da escola de educação</p>	<p>Apresenta um conjunto de oito trabalhos, sendo quatro pesquisas nacionais e quatro internacionais. Sem intervalo temporal específico.</p>
---	---	---	---	--	---	--

					<p>infantil para o ensino fundamental demandou um grande esforço de adaptação por parte das crianças pesquisadas, uma vez que vivenciaram práticas educativas nas duas instituições muito distantes umas das outras.</p> <p>Questiona o foco da EI no brincar sem validar o interesse das crianças pela linguagem escrita.</p>	
<p>FERNANDES, Cinthia Votto – 2014 (Tese – UFRGS) A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade da frequência. Porto Alegre</p>	<p>Apresenta autores que discutem o tema a partir de suas pesquisas.</p> <p>Elabora a partir de sua base teórica a necessidade de “romper cisões na forma como a pré-escola se relaciona com o ensino fundamental e pensar em</p>	<p>Sociologia da infância em interlocução com a pesquisa narrativa.</p> <p>Entrevistas com: 17 adultos (supervisão, equipe diretiva, professores, familiares) e dois grupos de crianças: um da EI (12 crianças) e outro da EF (15 crianças). Portanto, são grupos distintos de crianças. Não havendo o acompanhamento das crianças da EI no EF. Também foram gerados dados por meio de</p>	<p>Duas escolas no mesmo bairro: uma de EI e outra de EF, para onde costumam ir as crianças da EI.</p>	<p>Diante do fato de ficarem mais velhas, as crianças compreendem que há necessidade de mudança de instituições e que este é um período de transição.</p> <p>As crianças do EF que já havia transitado disseram ter mais tempo e espaço para as brincadeiras, que antes na EI.</p> <p>Diferenciam as duas</p>	<p>A partir das narrativas dos diversos atores do processo educativo percebeu: predomínio de uma identidade preparatória da Pré-escola. Há uma legitimação de uma pré-escolarização com grande foco na linguagem escrita visando o sucesso escolar na etapa posterior.</p> <p>Compreende-se nos</p>	<p>Apresentou três teses dos anos 2010 e 2011. Teses estas que estão aqui contempladas.</p>

	articulações e na continuidade do processo educativo”.	fotografias e documentos administrativos. Os desenhos feitos pelas crianças representaram os disparadores de suas entrevistas. -As entrevistas ocorreram concomitantemente nos dos contextos. *No dia da entrevista com as crianças, explicou do que se tratava a conversa e deu o termo de consentimento para assinarem: nome ou desenho.		escolas através do tamanho dos prédios, embora não explicitem efetiva diferença entre as duas etapas, destacam fazerem as mesmas coisas e as mesmas situações, utilizando para distingui-las a frequência de realização dessas.	contextos, que a transição não precisa ser pensada e organizada pelos adultos, visto que as crianças a realizam considerando que a mudança de escola e as novas regras significam que estão se tornando maiores. Para as crianças: a EI e o EF são similares em termos de espaço e ações oportunizadas!	
NOGUEIRA, Gabriela Medeiros - 2011. (Tese - UFPel) 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. Pelotas.	Não apresenta	Pesquisa documental com procedimento metodológico pautado na abordagem etnográfica. Estratégias: observações participantes, filmagens de situações em sala nas turmas das crianças; entrevistas com: 15 adultos e 5 entrevistas coletivas com as crianças (grupos de 3 a 6) entre 2009 e 2010 – motivadas a partir de livros de literatura infantil; coleta de desenhos e	Uma turma da pré-escola de escola da rede municipal de Pelotas/RS, em 2009. Continuou em 2010 na turma do 1º ano – na mesma escola. Entrevistou gestores da Secretaria Municipal de Educação e gestores	As observações e entrevistas foram sobre os aspectos da alfabetização, letramento, cultura lúdica nos momentos em que elas estavam: na pré-escola e depois no 1º ano. Nada específico à expectativa quanto ao outro segmento.	Facilitadores da transição: as turmas pertencerem à mesma escola; as salas ocupadas em 2009 e 2010 serem uma ao lado da outra; conhecimento dos horários, espaços, o convívio familiar com diversos profissionais. A permanência das professoras de Educação Física e Artes nos dois anos	Teses e dissertações envolvendo a temática da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos no período de 2006 a 2011. Pesquisa no Banco de Dissertação e Tese (CAPES). Encontrou cinco Dissertações e duas teses – estas

		<p>relato das crianças sobre suas produções; conversas no decorrer da aula sobre atividades realizadas, brincadeiras.</p>	<p>escolares, supervisoras, coordenadoras, as professoras e as crianças.</p>	<p>observados possibilitou a continuidade no trabalho realizado.</p> <p>Contudo: a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos não contribuiu de forma significativa para uma maior articulação entre a EI e o EF, pois a ruptura entre ambas as etapas se mantém de forma acentuada. Na turma da pré-escola as práticas revelaram uma proposta sensível às manifestações e aos anseios das crianças, bem como, tinham comprometimento com a formação de leitores e autores competentes através da interação com situações reais de leitura e escrita,</p>	<p>contempladas aqui.</p>
--	--	---	--	---	---------------------------

					contemplando aspectos da cultura lúdica no cotidiano da sala de aula. No entanto, nas práticas observadas no 1º ano prevalecia uma perspectiva de alfabetização mecânica, que, ao invés de ‘convidar’ as crianças a vivenciar o prazer de ler e escrever, afastou-as com atividades maçantes e enfadonhas.	
<p>MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo – 2012 (Tese – UNESP)</p> <p>Cotidiano escolar e infância: Interfaces da educação infantil e do ensino Fundamental nas vozes de seus Protagonistas.</p> <p>Araraquara-SP</p>	Não apresenta.	<p>Enfoque teórico da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky).</p> <p>Questionários e Entrevistas semiestruturadas com os sujeitos adultos; observação e participação de aulas, de recreios e de reuniões de pedagógicas. Com as crianças utilizou jogos de papéis sociais e jogos de regras para suscitar a expressividade corporal e verbal.</p>	<p>Um Centro de Educação e Recreação (CER) e uma Escola de Ensino Fundamental – ambos Municipais.</p> <p>Foram entrevistadas: gestoras, coordenadoras, professoras e crianças.</p>	<p>Na EI: As crianças demonstraram a incorporação do conceito presente na instituição de que aprender e brincar são atitudes totalmente dissociadas; Disseram gostar do CER; que vão lá para brincar e aprender, seguidos de ler e escrever; o que mais gostam: tanque de areia, parque, casinha, livros,</p>	<p>Apesar das intenções das instituições de EI e EF em adequar seus pressupostos organizacionais e suas práticas pedagógicas às prescrições legais nacionais e municipais frente à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, percebeu nítido descompasso entre elas. O cotidiano escolar</p>	Não apresenta.

				<p>amigos, “tias”; menos gostam dos dias de chuva pois ficam restritos à sala e as atividades nela.</p> <p>No EF: As crianças reconhecem que para aprender/estudar é necessário esforço; gostam da escola; possuem críticas e descontentamentos diante do processo no qual estão submetidos diariamente. Mais gostam do recreio, da educação física, das aulas de informática;</p> <p>Gostam menos: das provas e dos “grandões” das outras turmas.</p> <p>Possuem enquanto expectativas frente à escola: brica e aprender.</p>	<p>está organizado por ações diretivas e por falta de intervenções mediadoras, o que contribui para a construção de uma corporeidade infantil voltada para a submissão e para a passividade.</p> <p>Defende a necessidade da formação continuada.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

APÊNDICE B: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Na condição de _____, responsável por _____, regularmente matriculado/a na EMEI _____, declaro minha concordância com a participação por livre adesão de meu/minha _____, na pesquisa com título provisório “Narrativas das crianças sobre a transição da EMEI para a EMEF”, sob a responsabilidade da pesquisadora Fulvia de Aquino Rocha, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza.

Declaro, ainda, que recebi todos os esclarecimentos necessários relativos à produção de dados, envolvendo registros escritos, orais e audiovisuais como também concernentes às condições de emprego e divulgação dos dados produzidos. Assim, estou ciente de que os dados obtidos na pesquisa estarão à minha disposição para consulta e análise e serão somente divulgados com fins acadêmico-científicos com vistas ao aprimoramento dos processos educativos da educação básica, observando-se os preceitos éticos da pesquisa no campo das humanidades.

São Paulo, _____, _____, 2019.

Pai, Mãe e/ou Responsável

Nome completo: _____

RG: _____

APÊNDICE C: Cronologia da composição das estratégias de pesquisa (2019)

DATA DE REALIZAÇÃO	ESTRATÉGIAS	EMEI
Junho e Julho	Entrada e Aproximações	Independente e CEU
29/07	Conversa sobre a EMEI dos Sonhos	Independente
31/07		CEU
07/08	Relação das crianças com a escola: exibição de vídeos	Independente
08/08		CEU
13/08	Contação de História	Independente
15/08		CEU
27/08	Identificação de ambientes através de fotos de EMEI e EMEF	Independente
29/08		CEU
12/09	Apresentação da Pesquisa	CEU
13/09		Independente
18/09	Produção de Assentimentos	Independente
19/09; 24/09		CEU
26/09	Participação em Reunião com familiares	CEU
27/09		Independente
01/10; 07/10	Continuação das Produções de Assentimentos	Independente
03/10; 08/10; 24/10		CEU
17/10	Escolha das Identidades Secretas	CEU
18/10		Independente
31/10	Fotógrafos por um dia	CEU
01/11		Independente
05/11	Narrativas sobre as fotos tiradas	Independente
07/11		CEU
12/11	Caixa dos Desejos	Independente
14/11; 18/11		CEU
28/11; 05/12	Faz-de-conta	CEU
03/12; 06/12		
11/12	Participação no encerramento das turmas	Independente
14/12		CEU

APÊNDICE D: Planejamento das estratégias de pesquisa: a agência infantil

Estratégia 1: Apresentação da Pesquisa

1. Apresentar a pesquisa através do *PowerPoint* para toda a turma.
2. Após a apresentação, perguntar quem vai querer ajudar no trabalho.
3. Ver o que vão propor como produção com o objetivo de ajudar a comprovar que vão querer me ajudar no trabalho: assentimento.

Desdobramentos: produção dos assentimentos.

Recursos para registro da proposta:

- Gravador digital
- Câmera filmadora

Estratégia 2: Produção dos Assentimentos

Produção da Arte de Assentimento – EMEI “Independente”



Estratégia 3: As identidades secretas

Diante da exigência ética de manter sigilo acerca das identidades das crianças, a roda de conversa tem por objetivo que as crianças escolham livremente outro nome para serem tratadas nos textos de divulgação da pesquisa.

- 1- Explicar que não poderei escrever seus nomes verdadeiros quando for escrever sobre nossos encontros;
- 2- Conversar sobre pessoas que também inventam/escolhem outros nomes para aparecerem para as pessoas: exemplos de artistas.
- 3- Validar que podem escolher o nome que desejarem: podendo ser outro nome próprio, nome de um elemento da natureza, nome de um objeto/brinquedo, nome de personagem de desenho ou filme que gostem... Podem usar a imaginação.
Tentar que expliquem o porquê da escolha!

Caso seja necessário, para ajudar na compreensão, posso dar exemplos dos nomes de artistas e personagens dos desenhos. Diante do tempo de convivência, busquei alguns:

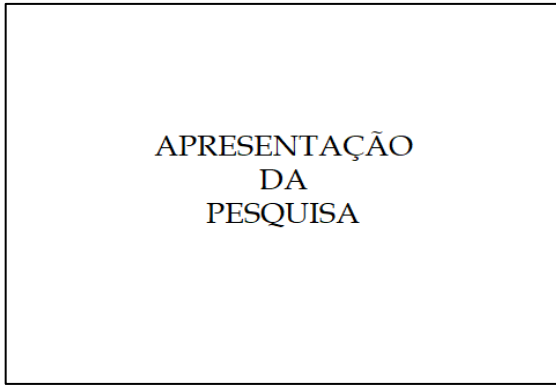
Anitta – Larissa de Macedo Machado
 Buchecha – Claucirlei Jovêncio de Sousa
 Fiuk – Filipe Karttalian Ayrosa Galvão
 Gustavo Lima – Nivaldo Batista Lima
 Latino – Roberto de Souza Rocha
 Tiririca – Francisco Everardo Oliveira Silva
 Xuxa – Maria da Graça Meneghel

Diana – Mulher-Maravilha
 Clark Kent – Super-Homem
 Bruce – Hulk
 Carol – Capitã Marvel

Kobra (Eduardo Kobra) – Carlos Eduardo Fernandes

OBS: Sem registro fotográfico do momento de conversa, somente registro em áudio.

APÊNDICE E – Power Point da Apresentação da pesquisa



Slide 1



Slide 2



Slide 3



Slide 4



Slide 5



Slide 6



Slide 7



Slide 8

APÊNDICE G: Identidades secretas, Nomes da imaginação

EMEI CEU - Turma da Manhã

1. Mulher Maravilha 1: - “Porque assiste na televisão”.
2. Sofia: -“Porque eu gosto”.
3. Lorena: -“ Nome da menina da Poliana”.
4. Mirella: -“Porque aparece no Cúmplices de um Resgate!”
5. Felipa 1: - “Porque passa em Poliana”.
6. João Lucas: - “Porque eu gosto”.
7. Leão 1: - “Porque eu gosto”.
8. Gabriely: -“Porque eu gosto”.
9. Mateus: -“Porque é o nome do meu primo”.
10. Cat Noir: -“Um super herói da LadyBug”.
11. Maria Vitória: -“Porque eu gosto”.
12. Super girl: -“Porque eu gosto dela”.
13. Super Homem: -“Porque pode escolher o que quiser”.
14. Mulher Maravilha 2: -“Porque eu gosto”.
15. Hulk 1: -“Porque ele é mais alto e ele é forte. E ele é todo verde”.
16. Sereia: -“Porque eu gosto de brincar de Barbie Sereia”.
17. Anitta: - “Por causa da cantora”.
18. Barbie: -“Porque gosto de brincar”.
19. Bella: -“É uma princesa”.
20. Homem Aranha 1: -“Um super herói”.
21. Robin Titã: -“Porque é um robô”.
22. Batman: -“Eu gosto”.
23. Renan: -“Porque ele tá na televisão. Eles são youtubers: Mateus e Renan”.
24. Vitor: -“Porque ele não aparece na parede, na televisão, só aparece no vídeo”.
25. João: -“Porque é mais bonito”. (Explicou ser o nome do primo, amigo).
26. Jhenifer: -“Nome de minha irmã”.
27. Pedro: - “Nome do meu primo”.
28. Vitória: -“Porque ela é legal”. (Nome da colega de turma).
29. Emily: -“Nome da minha prima”.
30. Homem tigre: -“Porque eu gosto de animal.”
31. Homem Formiga: -“Porque é legal, ele fica pequeno”.
32. Minnie 1: -“Porque sim. Do desenho”.
33. Minnie 2: -“Porque gosto do desenho”.

EMEI CEU - Turma da Tarde

1. Michael: -“Porque é meu nome favorito”.
2. Gabi: -“É uma da novela Poliana”.
3. Larissa: -“Nome de uma pessoa lá do acampamento”. (Referiu-se a um filme).
4. Cássio: -“Goleiro do Corinthians”.
5. Rodrigo*: (Após algumas tentativas, ao repetir esse nome dito por ele, ele confirmou que seria esse).
6. Gabriela: -“Porque eu acho Gabriela um nome bem bonito”.
7. Cristiano Ronaldo: -“ É o jogador de futebol”.
8. Neymar: -“É o jogador de futebol”.
9. Reinaldo: -“Eu gosto do jogador de futebol”.
10. Palmeiras: - “Nome do time”.
11. Godzilla: -“É um filme”.
12. Leão 2: -“Porque ele tem garra”.
13. Mc Kevinho: -“O cantor, eu gosto”.
14. Leão 3: -“Eu gosto”.
15. Tigre: -“Porque eu gosto”.
16. Yasmin 1: -“Gosto desse nome”.
17. Sofia 2: -“Nome da minha amiga”.
18. Anita: -“O mesmo nome da professora Anita”.
19. Lucas Neto: -“Eu gosto”.
20. Homem Aranha 2: - “Porque eu gosto”.
21. Giovana: -“A irmã do Lucas Neto”.
22. Mulher maravilha 3: -“Eu gosto dela”.
23. Bianca 1: -“Nome do desenho”.
24. Manuela: -“Porque esse é um nome bonito”. (Explicou que tem uma pessoa na outra escola que ela estudava com esse nome).
25. Cebolinha: -“Jogador de futebol do Flamengo”.
26. Felipa 2: -“Tem na novela Poliana”.
27. Juliana: - “Amiga que brinca comigo em casa”.
28. Ayla: -“Nome legal”. (Explicou que gosta do nome da colega de turma).
29. Dinossauro: -“Porque gosto de Dinossauro”.
30. Curupira: -“Porque eu gosto”.
31. Corinthians: -“Eu gosto do time”.
32. João Miguel: Miguel – (Explicou que é o nome do amigo).

EMEI “Independente”

1. Lucas Neto 2: -“Eu gosto dele”.
2. Anitta 2: -“A cantora, eu gosto”.
3. Bianca 2: - “É minha prima”.
4. Arlequina. Primeiro uma colega disse que era “Aquela da Maria Chiquinha”. Depois outro disse que era do Coringa. E ela confirmou ser por isso a escolha.
5. Peppa: -“Porque eu gosto”.
6. Hulk 2: -“Porque ele é o mais forte”.
7. Ryder: -“Da patrulha Canina”.
8. Capitão América: -“Porque quando as pessoas atira ele usa escudo”.
9. Homem de Ferro: -“Por causa que ele voa e tem controle”.
10. Mulher Maravilha 4: -“Porque eu gosto”.
11. Branca de Neve: -“Porque eu tenho o sapato dela”.
12. Frozen: -“Eu gosto”.
13. Ladybug: - “Eu gosto”.
14. Masha: -“De um desenho”.
15. Viviane: -“ É o nome da minha mãe”.
16. Davi: -“Gosto desse nome”.
17. Homem Aranha 3: -“Eu gosto”.
18. Pikachu: -“Eu gosto”.
19. Poliana: -“Porque tem uma novela”.
20. Homem Aranha 4: -“Por causa que eu gosto”.
21. Gata: -“Gosto de gato”.
22. Yasmin 2: -“O nome da minha irmã”.
23. Mongo: -“É um desenho que eu assisto”.
24. Eduardo: -“Nome do meu irmão”.
25. Heury: -“É do desenho”.
26. Carlos: -“O nome do meu irmão”.
27. Guilherme: -“O nome do meu tio”.
28. Artur: -“Porque tem um desenho e o menino que é Artur”.
29. Tamires: -“Da televisão”.
30. Homem de Ferro 2 – Sua avó escolheu e justificou ser como o chamavam por resistir às tantas cirurgias.
31. Homem Aranha 5: -“Eu gosto”.
32. Flash: -“Ele é rápido”.
33. McQueen: -“Eu gosto de assistir”.

APÊNDICE H: Planejamento das estratégias de pesquisa: encontro com o tema da transição

Tema 1: A EMEI dos sonhos

Objetivos: Conhecer o que as crianças acham do lugar onde estão nesse ano; Identificar o que mais gostam, o que dizem sobre esse espaço e o que gostariam que tivesse; Sondar se demonstram conhecimentos sobre outros espaços, outros tipos de escolas.

Procedimentos: Conversa com pequenos grupos (verificar a possibilidade de dividir a turma com a professora) e gravação do áudio. Anotação da composição dos grupos no caderno de campo.

Perguntas norteadoras: - Vocês gostam dessa escola? - Do que você mais gosta aqui? E/Ou o que mais gosta de fazer aqui? - Tem alguma coisa que ainda não tem aqui e vocês gostariam que tivesse? - Vocês conhecem outras escolas? Já foram em outras? Como elas são? (se iguais, diferentes, o que é diferente...).

Proposta de registro com desenho: Vamos fazer de conta que a prefeitura (cabe explicação) vai construir a melhor escola do mundo. Mas eles querem saber das crianças como é essa escola, como vocês querem que ela seja. O que vocês querem que tenha nela?

Disponibilizar: lápis de cor, giz de cera, papel ofício, lápis grafite, borracha.

Tema 2: Relação das crianças com a escola

Estratégia 1: Exibição de vídeo para as crianças.

- O vídeo: Caillou vai à escola (<https://www.youtube.com/watch?v=X5xCyT1z5XE>)

Após o vídeo fazer a roda de conversa:

- Caillou estava esperando crescer para ir à escola. O que vocês acham, é preciso crescer para fazer isso?
- Vocês já tiveram medo da escola?
- Caillou era uma criança para ir em que tipo de escola? E Sara?
- A escola de Sara dava para Caillou estudar também?
- Vocês acham que existem muitas regras na escola?
- E vocês querem crescer rápido também? Por quê?

Estratégia 2: Contação de História

Livro: As cores de Corina. Autora: Carmen Lúcia Campos. Editora: Panda Books.

Justificativa: A escolha da história se deu a partir do que as crianças revelaram sobre as coisas que gostavam de fazer na EMEI. Muitas crianças falaram que gostavam de desenhar. E a personagem dessa história ama desenhar com muitas cores, e ela tem muita imaginação e criatividade.

Procedimentos:

- Apresentação do livro antes de ler a história.
- Sondar o que sabem sobre ter imaginação e criatividade, para melhor compreensão da história.

Perguntas norteadoras:

- O acharam da história?
- O que é ser criança?
- Você se acha um(a) artista? Por quê?
- Aqui vocês fazem arte assim como Corina? E gostam?
- Vocês sabiam que quando terminar esse ano, vocês vão para outra escola? E lá vocês acham que vão fazer as coisas que fazem aqui?
- A depender do tempo, propor que façam o desenho que tiverem vontade: criem, usem a imaginação assim como nossa amiga da história. À medida que terminarem, dirija-me a cada criança para saber o que desenharam.

OBS: Não consegui fazer registros fotográficos da proposta.

Tema 3: Identificação de ambientes de EMEI e EMEF

Objetivo: captar as reações das crianças diante da visualização das fotos dos espaços, e como as identificam como sendo espaços de EMEI e/ou de EMEF.

Procedimentos:

- Passar as fotos na roda, garantindo que cada criança veja todas as fotos – sem fazer perguntas, somente observando e anotando o que dizem e como reagem.
- Depois que as fotos circularem na roda, colocar todas no centro e fazer algumas perguntas: Essas fotos são de quê? Havendo a necessidade vou estimulando com perguntas mais objetivas, a partir de fotos selecionadas:
 - Fachada: essas escolas parecem com a de vocês? Quem estuda nessas escolas?
 - Espaços de biblioteca: Aqui tem biblioteca? Vocês acham importante ter biblioteca? Por quê?
 - Salas: Essas salas parecem com a de vocês? Quais crianças estudam nessas salas? Vocês acham que a sala da escola para onde vocês vão ano que vem é parecida com qual dessas?

- Produções/Registros: Vocês fazem artes assim? Quais crianças fizeram essas produções?

- Lanche: O lanche de vocês é assim? (caso não falem antes durante a visualização).

OBS: As fotos selecionadas para essa proposta foram extraídas da internet.

Tema 4: A perspectiva das crianças sobre os espaços da EMEI

Estratégia 1: Fotógrafos por um dia

Objetivos:

- Ter a EMEI retratada a partir dos olhares das crianças;
- Observar o que elas elegem para fotografar;
- Proporcionar que experimentem o ato de fotografar e terem o produto – a foto, nas mãos para apreciação própria e dos outros.

Procedimentos:

- Explicar a toda a turma a proposta: receberão a câmera fotográfica para fotografar o que desejarem na EMEI – a primeira coisa que der vontade;
- Sair de sala com grupos de até cinco crianças: antes da saída, explicar sobre a utilização da câmera (alça de segurança, botão para fotografar e visualização da imagem).
- Na semana seguinte levarei as fotos reveladas/impressas para que cada criança possa mostrar a foto que tirou para as outras crianças e fale sobre sua foto.

Essa mesma proposta ocorreria com as crianças que forem acompanhadas na EMEF. Quando a narrativa sobre a foto da EMEI se cruzaria à narrativa sobre a foto na EMEF, o que geraria uma terceira narrativa.

Equipamento: 1 Câmera fotográfica digital Sony

Estratégia 2: Narrativas sobre as fotos

Após a realização da estratégia 1, em que as crianças fotografaram as EMEIs:

- Levar as fotos impressas em papel de foto para socializar nos grupos as fotografias;

- Incentivar que cada criança possa falar sobre sua foto livremente. Caso necessite posso lançar questões: o que achou, se era aquilo mesmo que gostaria de fotografar, o porquê da escolha.
- Saber o que acharam da experiência, se já havia fotografado com câmera.

Tema 5: Expectativas das crianças sobre a EMEF

Objetivo: Identificar as expectativas das crianças quanto ao segmento seguinte.

Materiais:

- Caixa decorada – “A Caixa dos Desejos”
- Papéis coloridos
- Lápis de cor e Giz de cera

Procedimentos:

- Realizar uma conversa inicial sobre sonhos, desejos que todas as pessoas têm.
- Relembrar o que falei quando apresentei a pesquisa: o que acham da EMEI, como acham que será na EMEF.
- Propor que pensem como eles querem que seja na EMEF e então, façam um desenho, escrevam sobre essa vontade, desejo.
- Após o registro, conversar individualmente com cada criança na tentativa de que falem do desenho e tenha a oportunidade de levantar outras questões sobre as expectativas na conversa/entrevista.
- Cada criança colocará o desejo na Caixa.
- Explicar que no ano que vem na EMEF, levarei a caixa e os desejos para conversar sobre as coisas que disseram e me contem como as coisas estão acontecendo.

Utilizar o gravador quando forem contar sobre os desenhos.

Tema 6: EMEI e EMEF no imaginário infantil

Objetivo:

Que as crianças possam expressar sentimentos e expectativas, relacionados à EMEI e à EMEF, através da brincadeira.

Procedimentos para o faz de conta:

- Organizar subgrupos a partir do número de crianças na turma para que possam interagir melhor com os brinquedos;
- Disponibilizar na mesa todo o material e desorganizá-lo a cada grupo novo que se aproxime para brincar;

Materiais:

- Mini móveis
- Bonecos
- Giz
- Outros que considerem necessário
-

Equipamentos para registro:

- Celular
- Gravador Digital
- Câmera Filmadora
- Caderno de campo

ANEXOS

ANEXO 1: Apresentação Projeto de Pesquisa CIEE**TRANSIÇÕES ENTRE ETAPAS EDUCACIONAIS****Apresentação do Projeto de Pesquisa****Coordenadora Geral do Projeto**

Mônica Appezzato Pinazza

Pesquisadoras envolvidas

Andréa Costa Garcia (projeto de doutorado)

Fúlvia de Aquino Rocha (doutoranda)

Maria Ephigênia de Andrade Cáceres Nogueira (pós-doutoranda)

Meire Festa (projeto de pós-doutorado)

Instituição

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Grupo de Pesquisa de Referência

Contextos Integrados de Educação Infantil

Este projeto de pesquisa, ora em fase de delineamento e posterior apresentação à FAPESP para pleitear financiamento, teve sua origem em diálogos realizados com Portugal, em contatos com a Associação Criança/Braga e a Universidade Católica Portuguesa/Porto e, mais tarde, em 2017, com Colômbia, em convênio acadêmico com a Institución Universitaria Antonio José Camacho, Cali, Colômbia.

O objetivo do estudo é investigar os processos de transição vividos pelas crianças e por suas famílias entre os níveis de educação infantil, da creche para a pré-escola, e entre a educação infantil e o ensino fundamental, da pré-escola ao primeiro ano do ensino fundamental.

Parte-se da premissa de que as transições, acontecimentos próprios da vida de todos nós, podem ser experienciadas de forma mais positiva pelas crianças ao longo de sua trajetória de formação em instituições educacionais, desde que os processos educativos busquem uma maior organicidade entre as etapas educacionais, ou seja, maior integração no plano das concepções basilares que dão forma às propostas curriculares, com implicações nas práticas desenvolvidas na educação básica. (BRASIL, 2010; SÃO PAULO, 2015).

O presente projeto de pesquisa constará de duas fases de desenvolvimento.

Na Fase I, prevê-se a realização de um estudo exploratório em esfera nacional, mais exatamente, na rede pública da cidade de São Paulo, focalizando o estudo de dois casos: um caso de transições dentro de um CEU (Centro Educacional Unificado) e entre três instituições: um CEI (Centro de Educação Infantil); uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), destacadas pelo fato de haver um trânsito de crianças, entre elas.

Na Fase II, pretende-se desenvolver estudos comparativos entre as experiências trazidas pela pesquisa da Fase I e as experiências recolhidas em pesquisas já desenvolvidas em Portugal, pela Associação Criança e entre os dados de pesquisa que deverão ser produzidos pela Institución Universitaria Antonio José Camacho da Colômbia, concomitante aos estudos brasileiros na Fase I.

Trata-se de um projeto de pesquisa educacional qualitativa, que, na Fase I, terá uma característica de estudo de casos múltiplos (STAKE, 1999) e abrigará três subprojetos distintos.

O primeiro subprojeto, que deverá ser desenvolvido pela doutoranda Fúlvia de Aquino Rocha, constará do estudo das transições na perspectiva das crianças. A pesquisa de natureza qualitativa deverá pautar-se em narrativas infantis das crianças, constituídas em dois tempos: no 2º. semestre de 2019, serão entrevistadas crianças ao final do último período da educação infantil e, no 1º. semestre de 2020, as mesmas crianças deverão ser entrevistadas, agora, no primeiro ano do ensino fundamental.

Para tanto, a pesquisadora, precisará tomar contato com as unidades de pré-escola (da EMEI do CEU e da EMEI, “independente”) no 1º. semestre de 2019, com o intuito de reconhecimento e de familiarização com as crianças e com as famílias das crianças. Não haverá intervenções nas práticas e o plano de realização das entrevistas, dentro de momentos da rotina da pré-escola, deverá ser plenamente negociado com os(as) gestores(as) e com os(as) professores(as) das EMEIs implicadas na pesquisa. Daí a importância da adesão da gestão e de professores(as) à pesquisa.

O segundo subprojeto, que deverá ser desenvolvido pela Andréa Costa Garcia, em projeto para o doutorado pela FEUSP, constará do estudo das transições na perspectiva das famílias. A pesquisa de natureza qualitativa deverá pautar-se em depoimentos de familiares das crianças, conforme livre adesão. Na primeira etapa, no 2º. semestre de 2019, serão entrevistados familiares de crianças do mini-grupo dos CEIs (do CEU e “independente”) e, na segunda etapa, no 1º. semestre de 2020, os mesmos familiares serão entrevistados, agora com suas crianças já no Infantil I das EMEIs (do CEU e “independente”).

Para que haja reconhecimento e familiarização com os ambientes institucionais, com as crianças e seus familiares, implicados na pesquisa, prevê-se a entrada nas instituições no 1º. semestre de 2019. Não haverá intervenções nas práticas e o plano de realização das entrevistas, dentro de momentos da rotina da pré-escola, deverá ser plenamente negociado com os(as) gestores(as) e com os(as) professores(as) dos CEIs e das EMEIs implicados na pesquisa. Daí a importância da adesão de gestores(as) e de professores(as) à pesquisa.

O terceiro subprojeto, a ser desenvolvido em um projeto de pós-doutoramento pela Meire Festa, implicará um estudo das transições, na perspectiva de professores(as). A pesquisa de natureza qualitativa deverá pautar-se em depoimentos de professores(as) responsáveis por Mini-grupos de CEIs (do CEU e “independente”); pelas etapas do Infantil I e Infantil II de EMEIs (do CEU e “independente”) e pelo 1º. Ano do ensino fundamental de EMEFs (do CEU e “independente”). A proposta é considerar um grupo de cada etapa (CEI, EMEI, EMEF) tanto nas instituições “independentes” como no CEU. Portanto, estarão implicados na pesquisa 18 professores(as), no total. (4 docentes de CEI – turnos, manhã e tarde; 2 Infantil I e 2 Infantil II; 1 docente do 1º. ano do ensino fundamental, consideradas as instituições “independentes” e as instituições do CEU).

O estudo também tomará como fonte de dados documentos produzidos pelos(as) professores(as) das instituições mencionadas. (planos de trabalho; registros de práticas e relatórios individuais e coletivos). Não haverá intervenções nas práticas e o plano de realização das entrevistas, deverá ser plenamente negociado com os(as) gestores(as) e com os(as) professores(as) dos CEIs e das EMEIs implicados na pesquisa. Daí a importância da adesão de gestores(as) e de professores(as) à pesquisa.

Esclarece-se que a pesquisadora Maria Ephigênia Nogueira, pós-doutoranda da FEUSP, atuará no suporte aos estudos desenvolvidos no âmbito dos três subprojetos, ora descritos brevemente.

Uma vez que a pesquisa contará com a colaboração de profissionais da rede pública municipal de São Paulo, além da autorização e consentimento dos(as) profissionais (da gestão e docentes); dos familiares e das crianças implicadas no estudo, prevê-se a autorização da Secretaria Municipal de Educação. Em conformidade aos preceitos éticos de pesquisa em educação, serão totalmente preservadas as identidades das unidades educacionais colaboradoras, de todos(as) os(as) profissionais, de todas as crianças e de todos os familiares implicados no estudo.

Como contrapartida, prevê-se disponibilizar os dados para ampla utilização das instituições educacionais e da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Pretende-se, com isso, cumprir o compromisso social que deve ter toda pesquisa acadêmica caracterizada como pesquisa educacional.

Referências

BRASIL, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília/DF. CNE/CEB. 2010.

SÃO PAULO (Município). **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo, SME/DOT-EI/DOT-EF-EM. 2015.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 2ª. edição.1999.

ANEXO 2: Atendimento por Diretoria Regional

TIPOS DE EQUIPAMENTOS E NÚMERO DE UNIDADES POR DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Etapa DREs	CEI DIRETO	CEI INDIRETO	CEU CEI	CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	EMEI	CEU EMEI	EMEBS	CEMEI	EMEFM	EMEF	CEU- EMEF	CEII	TOTAL POR DRE
BUTANTÃ	15	21	2	60	29	2	0	1	0	31	2	0	163
CAMPO LIMPO	42	32	8	168	51	8	0	9	0	63	8	0	389
CAPELA DO SOCORRO	24	22	5	94	34	5	0	2	0	31	5	2	224
FREGUESIA BRASILÂNDIA	15	24	2	153	33	2	1	0	0	35	2	0	267
GUAINASES	24	10	4	169	31	4	0	0	1	31	4	0	278
IPIRANGA	19	43	2	106	49	2	1	0	0	34	2	0	258
ITAQUERA	21	33	3	125	50	4	0	0	0	27	3	0	266
JAÇANÃ	23	23	1	75	37	1	1	0	2	35	1	0	199
PENHA	31	35	2	106	47	2	1	0	0	36	2	0	262
PIRITUBA	22	27	5	134	45	5	1	0	2	53	5	1	300
SANTO AMARO	16	24	2	83	29	2	1	0	1	32	2	0	192
SÃO MATEUS	28	38	5	67	43	5	0	0	1	47	5	0	239
SÃO MIGUEL	36	38	4	134	38	4	0	0	1	47	4	0	306
TOTAL POR TIPO DE EQUIPAMENTO	316	370	45	1474	516	46	6	12	8	502	45	3	

Informações obtidas em : <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/home> Item: Acesso a informação.

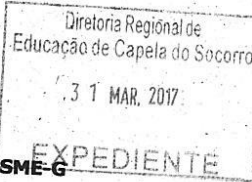
Dados coletados disponíveis em : <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/School#/List?AdministrativeUnitSuperiorId=2fc88528-6b2a-4d1d-9426-d672efb50d40&AdministrativeUnitTypeId=1d5183fa-590e-e211-ae2f-00155d02e716&schoolName=&isMapSearch=0> Acesso em: 11/04/2018

ANEXO 3: Memorando Circular da Secretaria Municipal de Educação



São Paulo, 21 de março de 2017.

Memorando Circular nº 003/2017/SME-G



119 16299590
CÓPIA

Aos Diretores Regionais de Educação, Supervisores Escolares, Gestores dos Centros Educacionais Unificados – CEUs e Diretores de Escola das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação informa os procedimentos a serem estabelecidos para o atendimento das solicitações de pesquisas acadêmicas no âmbito das Unidades Educacionais da RME e dos Centros Educacionais Unificados.

I – A autorização para a realização das pesquisas acadêmicas nas UEs será da competência do Diretor Regional de Educação, que analisará os documentos apresentados pelo interessado e emitirá seu parecer de autorização. No caso da manifestação ser favorável, o estudante será encaminhado à escola de seu interesse.

II – No ato do pedido de autorização para a realização de pesquisa acadêmica deverão ser apresentados os documentos abaixo discriminados:

- a) comprovação de matrícula e frequência em instituição de ensino superior pública ou privada;
- b) carta da instituição de ensino solicitando a realização da pesquisa;
- c) cópia do projeto de pesquisa e sua compatibilidade com as atividades curriculares do curso que o estudante frequenta;
- d) cronograma com a indicação de dias e horários em que será realizada a pesquisa, bem como sua duração;
- e) indicação da área de intenção para a realização da pesquisa;
- f) apresentação de modelo de autorização que será endereçada aos entrevistados com a finalidade de divulgar seus depoimentos, se for o caso, e autorização dos pais/responsáveis quando a entrevista envolver alunos menores;
- g) Termo de Compromisso assinado, no qual o interessado declara que concorda com as normas estabelecidas e se compromete a utilizar os dados coletados, exclusivamente, para os fins propostos.


III – A utilização de registro de imagem de quaisquer espaços das UEs ou de alunos só poderá ser realizada mediante autorização expressa da ASCOM da SME.



IV – Na hipótese de divulgação da pesquisa em publicações (livros, revistas, sites, etc) o referido texto deverá ser objeto de prévia autorização da SME e, quando finalizado o trabalho, uma cópia deverá ser encaminhada à UE envolvida e à DRE.

V – Ao diretor da Unidade/Gestor do CEU caberá a indicação de funcionário para acompanhamento do estudante durante seu trabalho, visando ao fiel cumprimento da pesquisa.

VI – Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor da Escola/Gestor do CEU, em conjunto com a respectiva DRE.


Fatima Elisabete P. Thimoteo
Chefe de Gabinete
Secretaria Municipal de Educação

CÓPIA

/csn