

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CÉLIA VERÔNICA MARCARINI

AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VITÓRIA
2012

CÉLIA VERÔNICA MARCARINI

AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, sob a orientação da

Prof^a Dr^a Vania Carvalho de Araújo.

VITÓRIA
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Marcarini, Célia Verônica, 1967-
M313p As primeiras experiências das crianças na educação infantil
 / Célia Verônica Marcarini. – 2012.
 127 f. : il.

Orientador: Vania Carvalho de Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Infância. 3. Adaptação escolar.
I. Araújo, Vania Carvalho de. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Professora Doutora Maria Aparecida dos Santos Corrêa
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Zena Winona Eisenberg
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Aos amores Davi, Mateus, Tinho, Beatriz,
Ana e Maria, pela presença sempre
acolhedora.

AGRADECIMENTOS

*Conhecemos pessoas que vem e que ficam
Outras que, vem e passam.
Existem aquelas que,
Vem, ficam e depois de algum tempo se vão.
Mas existem aquelas que vem e se vão com
uma enorme vontade de ficar...*

Charles Chaplin

A todas as pessoas que passaram, passam e estão partilhando a vida comigo e, de alguma forma, contribuíram e contribuem para meu crescimento humano. Em especial aquelas que estavam presentes nos momentos vividos durante a trajetória da pesquisa:

Às crianças do infantil Três C que me permitiram penetrar em seus mundos sem receio de se mostrarem como verdadeiramente são.

Aos profissionais da unidade de educação infantil onde foi realizada a pesquisa, especialmente as professoras da turma do infantil Três C que sempre se mostraram parceiras e abertas ao diálogo.

À minha família pela paciência, carinho e grande apoio.

Aos amigos Isabel Mazoco, Giovana Coelho, Alexandre Marchiori, Ana Moscon, Bernadete Verônica e Paula Cristiane pelas muitas conversas partilhadas.

À Alina Bonella pela atenção, empenho e pelos momentos de aprendizagens compartilhados durante a revisão textual.

Aos professores Rogério Drago, Maria Aparecida dos Santos Corrêa Barreto e Zena Winona Eisenberg pelas ricas contribuições a esta pesquisa.

A orientadora professora Vania Carvalho de Araujo, pela presença e, principalmente, pela sabedoria em projetar luz nos lugares escuros de minha visão.

Eu queria fazer parte do orvalho como as
pedras fazem.
Eu só não queria significar.
Porque significar limita a imaginação.
E com pouca imaginação eu não poderia
fazer parte de uma árvore
Como os pássaros fazem.
Então a razão me falou: o homem não pode
fazer parte do orvalho como as pedras
fazem.
Porque o homem não se transfigura se não
pelas palavras.
E isso era mesmo (BARROS, 2010a, p. 35).

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo investigar como ocorrem as primeiras experiências das crianças na interação com os seus pares e com os adultos, dentro dos tempos e espaços da educação infantil. O *locus* da pesquisa foi uma turma de crianças do infantil três do município de Vila Velha, que frequentam a escola pela primeira vez. As investigações foram realizadas em duas etapas. A primeira, no início do ano letivo de 2011, constituiu-se em um estudo exploratório de caráter qualitativo. Por meio das análises extraídas desse estudo, foi realizada a segunda etapa da pesquisa, na mesma turma, com um estudo de caso do tipo etnográfico. Os dados revelaram que as crianças, ao iniciarem a educação infantil, são recebidas na perspectiva da “adaptação”, termo oriundo do campo das Ciências Naturais para se referir à capacidade de ajustamento do ser vivo ao meio ambiente. As crianças, percebidas nessa perspectiva, como revelou a pesquisa, são trabalhadas para que, durante um período determinado, internalizem as rotinas e a dinâmica da divisão dos tempos e espaços existentes na escola. Foram poucas as evidências para uma escuta sensível às várias formas de linguagem das crianças que chegam ao contexto da educação infantil. Não obstante os conflitos existentes nesse “período de adaptação”, as crianças criam formas de resistência às rotinas estabelecidas e modos de permanecer nesse contexto, que também representa para elas possibilidade de descobertas de novas experiências. A partir das análises dos dados, pode-se concluir o quanto se faz necessário instituir, no cotidiano da educação infantil, processos de acolhimento capazes de promover experiências entre crianças e adultos que possibilitem vivências e criem uma cultura organizacional que subverta as tentativas de ajustar e acomodar as crianças ao ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação infantil. Infância. Adaptação. Acolhimento.

ABSTRACT

This work had the objective of investigating the way in which the first interaction of children with their peers and adults occur inside time and space of their school education. The *locus* of the research was a group of elementary school children who go to school for the first time in the city of Vila Velha. The investigations were done in two stages. The first one was done at the beginning of 2011. It was explorative and qualitative. From the analysis obtained from the study, the second stage was done with the same group, by means of an ethnographic study. The data revealed that when children start their school education, they are received under the perspective of “adjustment”, a term that comes from the Natural Sciences, and which means the capacity of the living beings to adjust to the environment. From such perspective, as shown by this study, the children are trained to internalize routines and the dynamics of sharing time and space in school, during a certain period of time. Few evidences showed any sensitivity towards the many differences in the language of the children who enter the context of child education. Besides the conflicts existing in this “adjustment period”, the children create forms of resistance towards the established routines as well as ways of staying in such context, which are, for them, possibilities for discovering new experiences. From the analysis of the data, it is possible to conclude that it is necessary to include, in everyday education, welcoming processes that can promote, between children and adults, experiences which can foster sheltering and can create an organizational culture able to reverse the attempts to adjust and settle the children in the school environment.

Key-words: Child Education. Childhood. Adaptation. Sheltering

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - O ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	19
1.1 O TEMPO DO ESTUDO E A RECOLHA DOS DADOS.....	21
1.2 A ESCOLHA DO CAMPO.....	22
1.3 O CONTEXTO DA ESCOLA.....	24
1.4 O CRITÉRIO DE ESCOLHA DA TURMA DO INFANTIL TRÊS C.....	25
1.5 A ESCOLA SE PREPARA PARA RECEBER AS CRIANÇAS.....	26
1.6 O PRIMEIRO DIA DE “AULA”	28
1.7 OS PRIMEIROS DIAS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA.....	31
1.8 O QUE FICOU EVIDENCIADO COM O ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	34
CAPÍTULO 2 - A PASSAGEM DE CRIANÇAS PARA ALUNOS.....	38
2.1 A INVENÇÃO DA ESCOLA PARA AS CRIANÇAS.....	40
2.2 PEDAGOGIAS PARA EDUCAR AS CRIANÇAS.....	41
2.3 A INVENÇÃO DA ESCOLA BRASILEIRA PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS.....	51
2.4 A NECESSIDADE DE “DIAGNOSTICAR” AS CRIANÇAS.....	56
2.5 A NECESSIDADE DE “ADAPTAR” AS CRIANÇAS.....	57
CAPÍTULO 3 - UM OUTRO CAMINHO PARA A PESQUISA: as resistências, as descobertas e as estratégias de permanência das crianças em suas primeiras experiências com a educação infantil	66
3.1 O DESAFIO DE PERCEBER E FALAR SOBRE AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	69
3.2 O QUE MOSTRAM AS CRIANÇAS EM SUAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM A ESCOLA.....	70
3.2.1 Resistências.....	70
3.2.2 Descobertas.....	74
3.2.2.1 A descoberta das amizades e dos conflitos.....	74
3.2.2.2 O espaço como possibilidade de descoberta.....	78

3. 2. 3 Permanências.....	81
3.2.3.1 Para permanecer, é preciso mudar hábitos.....	81
3.2.3.2 Para permanecer, é preciso ser aluno.....	82
3.2.3.3 Para permanecer, é preciso criar estratégias de fugas.....	85
3.2.4 A aluna não ideal e suas estratégias de permanência.....	87
CAPÍTULO 4 - PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DO ACOLHIMENTO.....	91
4.1 A CRIANÇA NÃO É APENAS BIOLÓGICA.....	91
4.2 A EXPERIÊNCIA DO ACOLHIMENTO ENTRE A CRIANÇA E O ADULTO.....	95
4.3 PROCESSOS DIALÓGICOS E DE ALTERIDADE NO ACOLHIMENTO.....	98
4.4 AS CULTURAS INFANTIS.....	101
4.5 OS RITOS DE PASSAGEM.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecimento.....	125
APÊNDICE B – Questões previamente pensadas para nortear as observações durante o estudo exploratório.....	126
APÊNDICE C – Questões que nortearam as observações durante o estudo de caso do tipo etnográfico.....	127

INTRODUÇÃO

Ao longo de alguns anos trabalhando como professora de educação infantil em uma escola privada do município de Vila Velha, tive a oportunidade de experimentar e vivenciar muitos momentos desafiadores. Estar com as crianças, ao mesmo tempo em que é possibilidade de alegria, satisfação, prazer, encantamento, é também sentir-se constantemente desafiada à sensibilidade do olhar e do ouvir para poder entender o que querem comunicar, visto que, nessas relações, acontecem situações inusitadas e imprevisíveis que surgem das potencialidades dos saberes das crianças e de suas culturas.

Diante disso, houve sempre uma grande inquietação no início de cada ano. Muitas indagações surgem a respeito da nova turma: qual o perfil do grupo? Quais suas histórias? Quais os contextos vividos por elas? Quais seus gostos, suas curiosidades, seus modos de agir e reagir diante de determinadas situações?

Receber uma nova turma era, na verdade, uma grande surpresa. Cada início de ano tinha suas particularidades, pois eram outras crianças. Quase sempre esses momentos eram marcados por reações diversas das crianças, das famílias e de nós, professores. Lidar com suas chegadas significava lidar com conflitos e com situações emergidas daquele momento.

Assim, enquanto algumas crianças choravam muito, negando-se a se separar de seus pais, outras mostravam-se falantes e curiosas; algumas se mantinham em silêncio e observadoras; outras queriam colo; e outras queriam, ainda, explorar o novo ambiente, muitas vezes fugindo para outros espaços. Meu cansaço se misturava com a angústia da busca de acompanhar aquele momento marcado pelas diversidades de atitudes, sentimentos e reações apresentados pelas crianças e pelas famílias.

As famílias, por sua vez, pareciam se encontrar entre os sentimentos de segurança e insegurança, ao deixar seus filhos em um espaço diferente da estrutura familiar. Por esse motivo, partilhei os dois primeiros meses de aula com a presença de um pai na sala, acompanhando-me durante toda a tarde.

No entanto, essas vivências geraram algumas inquietações em mim. Percebi que tinha que lidar com as diversidades das reações e das manifestações das culturas infantis. Ao mesmo tempo, cabia a mim fazer com que as crianças se “acostumassem” com os tempos, os espaços da escola e também precisava promover a aprendizagem tão esperada pela instituição e pela família.

Havia uma exigência da escola de que, nos dois primeiros meses, teríamos que conhecer as crianças em seus aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Esse início era dominado de “período diagnóstico”. Teríamos que fazer valer o planejamento dentro dos tempos e espaços, para poder “verificar” os níveis cognitivos e suas fases de desenvolvimento, principalmente na escrita e no desenho.

As inquietações surgidas das exigências da escola e entre as potencialidades das crianças, que, muitas vezes, não tinham espaços para serem visualizadas em suas singularidades, fizeram-me buscar outros locais de trabalho. Ingressei na rede pública do município de Vila Velha, em uma unidade de educação infantil, como pedagoga. Muito do que vivi como professora me trouxe aproximação com o grupo de docentes. Assim nos tornamos parceiras nos planejamentos e nos trabalhos realizados com as crianças.

Durante os vários momentos de estudos realizados por nós dentro da unidade e compartilhados nos Fóruns Municipais que aconteceram a partir do movimento da construção da Proposta Pedagógica do Município de Vila Velha, passamos a ter um olhar mais atento para a chegada das crianças na escola. As leituras dos textos nos provocavam a pensar em uma nova concepção de criança, voltando-se para as suas culturas, as suas histórias e seus contextos vividos fora dos muros da escola.

Dessas discussões surgiram ideias e planejamentos que buscavam promover o acolhimento das crianças que experimentavam, pela primeira vez, o espaço da educação infantil. No entanto, não era tão simples como sugeria a proposta (VILA VELHA, 2008) ver esse processo de entrada do ponto de vista das próprias crianças e não naturalizar as suas reações e as das famílias, pois esbarrávamos em nossas crenças pedagógicas de que conhecemos as crianças e sabemos o que é melhor para elas. Assim, senti necessidade de visitar outros campos de conhecimentos e aguçar meus olhares e ouvidos para suas chegadas.

Além dessas questões, a inquietação estava também ligada ao fato de eu ser mãe e professora da mesma escola onde meus filhos começaram a estudar quando tinham três anos. Nos primeiros meses de aula, eram frequentes as fugas que faziam de suas salas para virem para a minha. Enquanto trabalhava, via-os sentados diante da minha porta me observando ou me pedindo colo. Entender o que se passava naquele momento era difícil para eles e também para mim. Era preciso que se “adaptassem” logo, que entendessem que ali não era o espaço familiar.

Viver essas experiências como professora, pedagoga e mãe, que passou pelas tentativas de “diagnosticar”, “adaptar” ou “acolher”, levou-me a querer saber mais sobre as crianças, compreender como constituem suas primeiras experiências com as pessoas, com os tempos e com os espaços que lhe são novos no ambiente escolar.

A intenção foi realizar a pesquisa na educação infantil da rede pública. O que direcionou a escolha foram as vivências transcorridas na Unidade de Educação Infantil do Município de Vila Velha onde trabalhei. Tive, nesse espaço, a oportunidade de experimentar com o grupo de trabalho, entre erros e acertos, o comprometimento com a cidadania, com a democracia, com a cultura e com o conhecimento. De forma coletiva, por meio de discussões, estudos e trocas de experiências, buscávamos um trabalho potente para nós e para as crianças.

A escolha pela Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) se deu pelo levantamento feito na Secretaria de Educação. Das unidades que recebem crianças pela primeira vez nesse município, verifiquei que a maioria das crianças iniciam suas experiências com a escola a partir dos três anos. Não por opção da família, pois vale ressaltar que há grande déficit de oferta de vagas para as crianças de zero a três anos no município. Campos e Esposito (2011), em uma pesquisa realizada em 2008, constataram que a média nacional para a frequência de crianças de três anos é de 58%, para crianças de até um ano corresponde a 15,2% e para crianças de dois anos a cobertura é de 20%. No entanto, há um grande déficit na oferta de vagas para crianças de zero a três anos no País.

Para realizar a pesquisa, foi preciso estar em campo antes mesmo da chegada das crianças com o intuito de perceber como a escola se organiza para recebê-las. Precisava ainda estar imersa nos contextos de suas chegadas. Isso me levou à

opção de, em um primeiro momento, fazer um estudo exploratório durante o primeiro mês letivo.

O objetivo do estudo exploratório foi analisar o processo de entrada das crianças do infantil Três C, no contexto da educação infantil, com a intenção de focar as observações naquelas crianças que nunca haviam frequentado a escola. No início deste estudo, não estavam claros os objetivos específicos, pois eu necessitava estar imersa no contexto de suas chegadas para poder perceber as implicações mais recorrentes que estavam permeadas nesse processo. A partir disso, precisava formular as questões investigativas e definir os objetivos específicos para uma nova etapa da pesquisa. Assim, a imersão em campo se iniciou com algumas indagações, porém sem a intenção de procurar respostas para essas questões. O estudo exploratório exigia atenção especial para poder perceber o que mais se evidenciaria nas primeiras experiências das crianças na escola.

Nesse sentido, o estudo foi revelando que, antes do início do ano letivo, há expectativas, por parte dos professores, em receber a nova turma. No entanto, já antevêm que as crianças, ao se separarem de suas famílias, irão chorar, e por isso o desafio do início consiste em lidar com o choro e fazer com que elas se acostumem com as rotinas da escola.

Esses primeiros dias mostraram-se um período de intensa efervescência de atitudes e reações envolvendo os adultos e as crianças. Isso foi bastante evidente na entrada delas na sala, ao se separarem da família, nas diversas interações das crianças com os adultos da escola e com a organização dos seus tempos e espaços.

As crianças mais “obedientes”, “pacíficas” e “tranquilas” geralmente aceitam sem resistir entrar na sala e atender aos pedidos dos adultos. Elas são consideradas, pelos professores, diretora e pedagoga, de fácil “adaptação”, porém o grupo se mostra muito heterogêneo e as reações e suas expressões são bastante diversificadas.

Algumas crianças, ao chegarem à porta da sala, choram, esperneiam, gritam e agarram-se ao adulto que as traz. As professoras, durante o mês de fevereiro, repetem, na entrada, os mesmos procedimentos de segurar as crianças para que os

responsáveis possam ir embora. A negação em ficar na escola não consiste apenas nessas manifestações da entrada. Ficar junto com o infantil Três C durante a rotina diária foi revelando que, enquanto algumas crianças choram, outras dizem, com maneiras diversas, que também não estão satisfeitas em fazer parte desse novo contexto.

Outras crianças choram em silêncio, ficam a tarde toda caladas, não brincam, não se aproximam de seus pares, apenas observam e mantêm-se em silêncio. Procuram ficar próximas do adulto segurando sua mão ou querendo colo. Outras crianças negam-se a participar do que é proposto pelas professoras. Isso fica bastante evidenciado quando elas se propõem a reunir a turma para contar uma história ou sugerem outra atividade coletiva. Algumas crianças procuram outros interesses, na sala, fazendo de conta que não estão ouvindo a professora chamar. Elas dizem que não querem participar das atividades propostas pela professora e preferem explorar as possibilidades do novo espaço. Outras crianças parecem ainda esperar pela oportunidade de ver a saída da sala para fugir correndo. Ficam próximas à porta, como na espera de vê-la aberta, porém os adultos temem as suas fugas e as mantêm sempre fechadas.

As crianças, durante o primeiro mês letivo, com suas reações ora com choros, ora com seus silêncios, ora se negando a participar das atividades propostas, ora não atendendo aos pedidos das professoras, ora se afastando do grupo procurando outros interesses, ora fazendo tentativas de fugas, foram mostrando, com suas linguagens, diversas resistências em ficar na escola.

Nesses primeiros dias, vão revelando também outras reações, como a busca de prazer e encantamento pelo novo contexto. Algumas crianças, com seus olhares curiosos, observam tudo no espaço à sua volta, mesmo que sejam pequenos detalhes, às vezes nem percebidos pelos adultos. Querem descobrir o que esse novo local tem a oferecer, exploram e ressignificam os objetos existentes. Aproximam-se de seus pares, propõem brincadeiras, inventam e reinventam situações diversas que possam lhes trazer maior interesse. A mobília da sala destinada à aprendizagem passa a ter outros sentidos. Sentadas debaixo da mesa, tornam esse espaço a casa onde brincam de bonecas. As cadeiras viram cabides, armários ou camas. Os pedacinhos de papéis catados do lixo transformam-se em

valiosos dinheiros que guardam em seus bolsos ou realizam compras ali mesmo, no comércio estabelecido por elas. Não só a sala apresenta possibilidades de descobertas, mas também outros espaços, principalmente o parquinho. Lá, onde ficam de forma mais livre no espaço, fortalecem suas amizades, mas também percebem que precisam se impor e fazer valer suas opiniões e interesses. Disso surgem os conflitos, as brigas, as queixas e as formas variadas que encontram para solucionar seus problemas. Essas resoluções muitas vezes se traduzem em reações impulsivas, como tapas, empurrões, mordidas, beliscões, puxões de cabelo, conversas e relatos para as professoras. Elas vão experimentando emoções e reações diversas, inclusive no exercício da solidariedade, que é facilmente percebida entre elas. Ao mesmo tempo em que disputam brinquedos, são capazes de emprestá-los. Ao mesmo tempo em que vivenciam situações conflituosas, são capazes de ser solidárias, amigas e companheiras.

Nesse contexto, vão descobrindo formas variadas de convívios com os seus pares e também com os adultos. Conviver ali não significa fazer tudo o que desejam. Há procedimentos, e o descumprimento de alguns podem causar irritações nos adultos. Elas vão percebendo que precisam também ceder e aceitar algumas regras nessa convivência.

As ações das crianças revelam que o espaço de educação infantil está também repleto de possibilidades de descobertas, porém é também um espaço onde são cobrados comportamentos e atitudes que melhor se encaixam dentro do que é esperado pelas professoras. Para algumas crianças, parece ser bastante desafiador permanecer na escola e cumprir o que é cobrado. Acabam por descobrir outras formas de permanência que consistem, muitas vezes, em negar ou se desviar do que é determinado ou oferecido a elas.

As experiências vividas no decorrer do estudo exploratório foram elucidando algumas categorias analíticas. Por meio das observações realizadas, foi possível visualizar, dentre as efervescências de reações, sentimentos, comportamentos e outras ações. O que estava mais evidente eram as formas de resistências apresentadas pelas crianças em ficar na escola e também ao que era oferecido a elas nesse espaço. Tornou-se bastante visível que esse mesmo espaço também era para elas possibilidade de fazer descobertas. Ressaltou-se ainda que, na medida em

que as crianças percebem que “precisam” ficar na escola, elas criam formas de permanência nesse novo contexto. A partir dessas constatações, identifiquei, como foco das análises, as resistências, as descobertas e as permanências. Diante disso, na continuidade da pesquisa, será dada ênfase às recorrências dessas resistências, dessas descobertas e dessas estratégias de permanência utilizadas pelas crianças para conviver com a educação infantil.

Assim, o caminho metodológico se redefine, passando para a segunda etapa da pesquisa, por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, em que os focos das análises se voltam para as categorias analíticas emergidas durante o estudo exploratório.

CAPÍTULO 1- O ESTUDO EXPLORATÓRIO

Sempre compreendo o que faço depois que fiz. O que sempre faço nem que seja uma aplicação de estudos. É sempre descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo.

Manuel de Barros

Para vivenciar o contexto da chegada das crianças na escola, foi preciso ir a campo no início de 2011. E ir a campo, como aponta Kramer (2005), mobiliza, suscita expectativas e traz a impressão de que estamos arrumando malas para uma viagem. Assim, precisava fazer escolhas como: para onde ir, como ir, o que levar, o que deixar e também ter o cuidado para não ter já definido o que pretendemos trazer. O momento, ao mesmo tempo em que requer aproximação, exige também distanciamento, na tentativa de criar sentido implicado na necessidade de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico.

Nesse sentido, torna-se um desafio a escolha dos caminhos teórico-metodológicos a serem trilhados. Essa escolha precisa ser cuidadosa, pois ela nos levará realmente em direção aos objetivos que pretendemos atingir. Na medida em que pensamos o que queremos pesquisar, em paralelo pensamos como podemos pesquisar. Em se tratando de crianças criativas, imprevisíveis, possuidoras de saberes e de conhecimentos, torna-se desafiadora a escolha desse caminho. Assim, optei por uma metodologia de investigação baseada na abordagem qualitativa. Entendo que esse enfoque se volta para um olhar atento sobre os processos de relações e interações que pretendo pesquisar, abrindo possibilidades de descobertas não apenas mensuráveis. Nessa caminhada, penso que o mais importante seja compreender os sujeitos e seus processos de humanização e, neste caso, como ocorrem esses processos nas primeiras experiências das crianças com a escola de educação infantil. Diante disso, Bogdan e Biklen (1994) apontam que os investigadores qualitativos têm interesse de perceber como os sujeitos pensam e vivem suas experiências em determinado contexto, e essa percepção se faz na imersão do pesquisador no campo por meio de conversas diárias, sem a formalidade

de sessões de perguntas e respostas. Para eles, “[...] Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito” (p. 69).

Nesse sentido, dizem que o principal “[...] objetivo dos investigadores qualitativos é buscar compreender o comportamento e experiências humanas” (p. 70). De acordo com os autores, por meio da observação empírica dessas experiências, “[...] se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Embora, durante a trajetória profissional, por várias vezes, tivesse vivenciado a chegada das crianças na escola, esse momento traria especificidades por ser outro contexto, outras crianças e meu olhar ter sido ressignificado pelas várias leituras feitas durante as disciplinas do Mestrado.

Diante das muitas indagações e da necessidade de estar na escola no início do ano letivo, com os vários sujeitos envolvidos no processo de entrada das crianças na educação infantil, a minha opção foi o estudo exploratório. Gil (2002, p. 41) aponta que esse estudo “[...] tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. E foi com essa perspectiva que iniciei a pesquisa, despojada de certezas e fazendo exercício em aguçar os sentidos para poder ver e perceber o que aparentemente não estava visível ou naturalizado pelos adultos nesse processo. A partir disso, direcionei a lente para questões que pudessem surgir.

Ao organizar as “malas”, pensei em algumas pistas que pudessem nortear meu olhar: como a criança é recebida pelos adultos da escola? Houve alguma organização do ambiente? Houve planejamento prévio e coletivo com os vários sujeitos da escola para receber as crianças no espaço da educação infantil? Quais olhares, falas e gestos são expressos pelos adultos em relação às crianças nesses primeiros dias de aula? Quais os olhares, as falas e as reações das crianças a essa nova situação? Como as crianças buscam aproximação com o adulto e com seus pares? Como é proposta a organização dos tempos e espaços? Como as crianças se relacionam com eles? Quais os conflitos mais comuns nesse momento? Quais os encaminhamentos dados pela escola? Como é organizado o trabalho pedagógico para os primeiros dias de aula (APÊNDICE B).

A intenção foi focar nessas questões, mas talvez algumas delas não fossem contempladas nas observações em função de outras que pudessem dali emergir.

1.1 O TEMPO DO ESTUDO E A RECOLHA DOS DADOS

O estudo exploratório teve duração de um mês e compreendeu o período da chegada dos professores antes do primeiro dia letivo e foi até o final do mês de fevereiro de 2011. Nos primeiros 15 dias letivos, permaneci com a turma do infantil Três C, acompanhando o horário de entrada (13h) até sua saída (17h20min). Na segunda quinzena, a permanência com esse grupo se deu em dias alternados.

A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, procurando interagir com as crianças nos seus modos de conviver com seus pares e adultos. A esse respeito é ressaltado por André (2009, p. 28) que “[...] a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-se e sendo afetada por ela”. Busquei, durante a permanência na escola, momentos de interações e conversas com as crianças, com a professora da turma, com a professora auxiliar, a diretora, a pedagoga e os responsáveis pelas crianças. Aproximei-me, também, de outros adultos que recebem e se relacionam com as crianças, como as professoras de apoio, as cozinheiras, os vigias, dentre outros. As escutas e as observações foram registradas densamente em diário de campo. Nesses registros, priorizei as falas, as reações, os olhares, os gestos, os silêncios não só das crianças como também dos adultos envolvidos nesse processo.

Outra indagação foi como referenciar os sujeitos na escrita do projeto, garantindo questões éticas na pesquisa com crianças. Nesse sentido, a leitura de Kramer (2002) auxiliou na opção em permanecer com os nomes reais das crianças e, para proteger suas identidades, não serão divulgados os seus sobrenomes, o nome da UMEI e nem os nomes dos adultos que ali trabalham.

1.2 A ESCOLHA DO CAMPO

O meu trabalho na rede pública de Vila Velha trouxe a possibilidade de conhecer várias UMEIs. Nessa interação, tive a oportunidade de perceber, nas práticas diárias, como se efetivam as concepções de criança e de educação infantil. Essas concepções foram intensamente discutidas no chão da escola e nos vários fóruns em função da construção da Proposta Pedagógica do município entre o ano de 2007 e 2008.¹

À medida que percebi que muito do que foi discutido ficou apenas no âmbito do discurso e das ideias, isso me impulsionou a realizar a pesquisa nesse município, a fim de provocar ainda mais estudos sobre as concepções presentes nas práticas da educação infantil. Estar em uma dessas unidades junto com os vários sujeitos seria uma possibilidade de trocas e discussões sobre a temática da pesquisa e talvez um momento de provocação pela busca de práticas de acolhimento às crianças na educação infantil.

No entanto, para entendermos melhor sobre esse município, vale ressaltar que Vila Velha faz parte de uma das cidades que compõem a região metropolitana de Vitória. É o município mais antigo do Espírito Santo e o segundo mais populoso do estado. Possui uma extensão territorial de 232km², onde vivem 414.586 habitantes distribuídos em 91 bairros (VILA VELHA, acesso em 2 dez. 2012).

Nesse município, a maioria das crianças inicia a educação infantil com três anos de idade. Isso ficou constatado num levantamento feito pela Secretaria de Educação (Semed). Ao analisar os dados de matrículas efetuadas em 2010, ficou evidenciado que, das 31 unidades de educação, 11 atendem crianças a partir de um ano de idade, somando um total de 429 alunos atendidos; sete unidades atendem crianças a partir de dois anos, somando um total de 730; e 13 unidades atendem crianças a partir de três anos, em um total de 2.025.

¹ Vila Velha passou a ter uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil a partir de 2008. Ela foi elaborada por meio de um trabalho coletivo de dois anos, envolvendo a participação das crianças, dos professores, dos pedagogos, dos diretores, dos auxiliares de serviços gerais, das cozinheiras e das famílias.

Na tabela abaixo, podemos visualizar como foram distribuídas as matrículas para as crianças de um a cinco anos no município de Vila Velha, nos anos de 2010, 2011 e 2012.

Tabela 1 – Número de alunos matriculados na educação infantil, na rede municipal de Vila Velha nos anos de 2010, 2011 e 2012

Turmas	2010	2011	2012
Infantil 1 (crianças de 1 ano)	429	458	520
Infantil 2 (crianças de 2 anos)	730	818	1.033
Infantil 3 (crianças de 3 anos)	2.253	2.085	2.457
Infantil 4 (crianças de 4 anos)	2.695	2.740	2.800
Infantil 5 (crianças de 5 anos)	2.958	2.754	3.041
TOTAL	9.065	8.855	9.851

Como indicam os números, a maioria das crianças iniciam suas experiências nas unidades de educação infantil a partir dos três anos de idade, motivo pelo qual optei por fazer o estudo em uma turma de infantil três.

No final de 2010, em reunião realizada na Secretaria de Educação, que contou com a presença de diretores e pedagogas das UMEIs, foi feita uma sondagem, por meio de diálogos com os representantes das 13 escolas que atendem crianças a partir dos três anos. Os representantes dessas unidades se mostraram abertos e receptivos à proposta da pesquisa, porém a opção foi por uma unidade desconhecida por mim. Pretendia interagir em um contexto onde pudesse também experimentar as primeiras experiências com aquele espaço e com aqueles sujeitos.

A partir da definição da unidade, no início de 2011, realizei o primeiro contato com a escola dois dias antes do início das aulas. Na oportunidade, consegui reunir-me com a diretora, a pedagoga, a professora e a auxiliar da turma do infantil Três C. Explicitiei minha intenção em fazer um estudo exploratório e informei que, para isso, precisava estar com a turma desde o primeiro dia letivo. Mostraram-se interessadas e colocaram-se à disposição em colaborar. No momento, convidaram-me para

conhecer as instalações físicas da escola e me apresentaram outras pessoas que ali se encontravam.

1.3 O CONTEXTO DA ESCOLA

A escola fica localizada em um bairro periférico do município de Vila Velha/ES, e as crianças que a frequentam são da camada popular, tendo como média da renda familiar um ou dois salários mínimos mensais.

Por meio da leitura do Projeto Político-Pedagógico da instituição, descobri que ela foi fundada em 1990, por um grupo de senhoras de outro bairro, de classe média alta, que prestavam serviços voluntários à comunidade. Diante da demanda de mães que precisavam trabalhar, as senhoras se propuseram a criar um local para que as crianças pudessem ficar enquanto elas trabalhavam.

A partir de 2001, esse espaço tornou-se de responsabilidade do município. A escola passa a ter uma diretora que chega ao cargo por indicação política. Sua formação acadêmica é de curso superior em Pedagogia e pós-graduação também na área de educação. Já a pedagoga assumiu a escola por meio de concurso público realizado em 2006. Conforme exigência do concurso, ela apresenta curso superior em Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional. Quanto à professora regente, ela entrou na rede municipal pelo mesmo concurso e possui curso superior em Pedagogia. A professora auxiliar tem ensino médio, porém não no campo de educação. O critério de entrada desses auxiliares na rede é feito por contrato com duração de um ano. Não é exigida formação específica na área da educação, o funcionário é contratado desde que tenha o ensino médio completo. Isso interfere na qualidade de atendimento às crianças, pois, o conhecimento mais específico desses profissionais sobre as crianças e suas infâncias muito poderia contribuir para um olhar mais sensível para a chegada e permanência dessas crianças no contexto da educação infantil.

A escola, atualmente, atende a 12 turmas com crianças entre três e cinco anos, somando um total de 240 alunos. São seis turmas no turno matutino e seis turmas

no turno vespertino. O turno vespertino, escolhido para a pesquisa, apresenta uma turma de infantil três (crianças de três anos) denominada turma do infantil Três C, pois o infantil Três A e o infantil Três B estudam no turno matutino. Além de uma turma de infantil três, à tarde ainda atende a duas turmas de infantil quatro (crianças de quatro anos) e três turmas de infantil cinco (crianças de cinco anos).

A respeito do espaço físico, pode assim ser descrito: na frente da escola, há um muro alto com portão de ferro. Ao entrar por esse portão, há uma área com árvores altas que dão uma preciosa sombra nos dias de calor, bancos de cimento, flores e gramas. Desse espaço, visualizamos três portões, o da esquerda, o do centro e o da direita.

Do lado esquerdo, o portão dá acesso a um pátio amplo, que tem uma pequena área coberta, tanque de areia, bebedouro, pia, parquinho com gangorra, escorregador, casa de bonecas, gira-gira e árvores frutíferas.

Um portão do centro dá acesso à entrada das salas. Ao entrar por esse portão, encontra-se uma pequena área de circulação e, ao lado, a sala de recepção, sala dos professores e sala da diretora. Após essa área de circulação, começa um longo corredor onde estão distribuídas as salas, os banheiros e o refeitório. A última sala do corredor é uma sala de vídeo.

Um outro portão do lado esquerdo dá acesso a um campo gramado que tem ao lado um espaço com areia e vários balanços ao fundo. Há também uma casa de bonecas que fica ao lado da biblioteca.

1.4 O CRITÉRIO DE ESCOLHA DA TURMA DO INFANTIL TRÊS C

Sei, como professora, que é de grande expectativa a escolha de uma nova turma com que se irá trabalhar no decorrer do ano seguinte. Nesse sentido, sondei a professora do infantil Três C, indagando quais foram os critérios de distribuição das turmas para os professores. Ela relatou que é seu primeiro ano nessa escola e que, quando chegou, as turmas já estavam distribuídas. Assim, apenas a turma do infantil Três C estava sem professora e por isso ela assumiu essa turma. Disse não ter se

importado, pois gosta de trabalhar com crianças pequenas, embora elas apresentem maior dificuldade de “adaptação”.

Num outro momento, quando conversava com a diretora, indaguei por que as professoras não quiseram assumir a turma do infantil Três C. Ela explicitou que as professoras dizem que é uma turma muito difícil de trabalhar, devido aos choros constantes no “período de adaptação” e porque as crianças demoram muito a entrar no “ritmo” da escola. Fica evidenciado que as professoras temem lidar com as primeiras reações das crianças, sendo árduo fazer com que elas se acostumem às “rotinas” existentes ali.

Nessa turma, foram matriculadas dezenove crianças. A maioria aguardava pela vaga por mais de dois anos. Desse total, doze meninas e oito meninos são residentes no bairro onde se localiza a escola ou em bairros vizinhos.

1.5 A ESCOLA SE PREPARA PARA RECEBER AS CRIANÇAS

Alguns procedimentos são feitos com o intuito de preparar o espaço físico para receber os que chegam, como pude observar no mural em frente ao portão de entrada (Foto 1) e na porta da sala (Foto 2) em que havia frases de boas-vindas confeccionadas pelas professoras.

Foto 1 – Mural em frente ao portão de entrada da escola



Foto 2 – Porta da sala de aula do infantil Três C



Os cartazes, os murais e as frases são colados acima do campo de visão da criança, sugerindo que esses materiais estejam mais voltados para os adultos do que para as próprias crianças.

Há um cuidado em deixar a escola limpa e organizada. Isso é observado nos banheiros, nos parquinhos, nas salas, nos corredores, nos refeitórios e em outras dependências.

A sala do infantil Três C, que foi o local deste estudo, é preparada para que fique organizada com brinquedos, jogos, livros, coleções e outros artefatos que possam estar ao alcance das crianças. A intenção é deixar, nos primeiros dias, durante a entrada, que elas circulem mais livres pelo espaço da sala, explorando os objetos que desejarem.

Os brinquedos ali expostos se misturam às letras e aos números colados nas paredes, sugerindo que aquele espaço é de brincar, mas também é de estudar (Fotos 3 e 4).

Foto 3 – Fundo da sala do infantil Três C



Foto 4 – Interior da sala do infantil Três C



Há todo um cuidado em preparar um espaço limpo, cheiroso e organizado. A diretora está sempre observando e trabalhando junto com toda a equipe da escola para a recepção dos alunos. Ela circula pelos espaços, verifica materiais e mostra-se disponível em providenciar o que, porventura, esteja faltando. Houve uma atenção especial com a alimentação. Cada dia tinha um lanche diferente, como sorvete, iogurtes, bolo de chocolate, gelatinas, sucos naturais, biscoitos caseiros e frutas variadas, que normalmente não estão incluídos no cardápio, nos dias não

considerados especiais. Esse cardápio foi elaborado pela nutricionista e pela diretora.

Percebi que a preparação da escola para receber a criança se volta para o ambiente físico e as questões relacionadas com o cuidado. Não observei a mesma preocupação com um planejamento prévio para um trabalho coletivo que envolvesse e acolhesse as crianças nesse período inicial. O que é proposto para as crianças parte da ação individualizada e intuitiva da professora da turma.

A respeito da organização do trabalho pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) apontam que as práticas educacionais devem ser “[...] organizadas em torno do conhecimento em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 4). Dessa forma, os DCNEIs indicam que o planejamento para o trabalho na educação infantil deve considerar as interações que acontecem na escola e entre as várias pessoas envolvidas no contexto da educação infantil.

Barbosa e Horn (2008, p. 42) ressaltam a importância do planejamento do trabalho na educação infantil e contribuem dizendo que ele deva acontecer “[...] a partir de situações concretas, das interações constituídas em processo contínuo e dinâmico”.

Um planejamento que deixa de considerar as reações, as interações e as situações reais que acontecem dentro da escola pode levar a práticas de não acolhimento do outro, como foi observado nos primeiros dias de aula. Os adultos não se apresentaram para as crianças; as crianças não foram informadas sobre o que fazer naquele espaço durante o tempo em que ficaram ali. Assim elas ficam na expectativa do que pode acontecer na dinâmica das “atividades”.

1.6 O PRIMEIRO DIA DE “AULA”

Na escola, há uma movimentação para a chegada das crianças. Alguns professores checam listas de alunos, algumas as fixam nas portas de suas salas, outros buscam materiais pedagógicos nas salas dos professores. A merendeira conversa com a

diretora ajustando cardápio e assim se percebe que há muitas expectativas com a chegada das crianças.

Na turma do infantil Três C, a professora e a auxiliar concluem os crachás com os nomes das crianças, verificam se contemplaram todas da lista, depois enchem bolas de assoprar para pendurar na porta e dentro da sala. Organizam os brinquedos para que fique cada qual em seu devido lugar e ao alcance das crianças. A auxiliar liga o aparelho de som portátil que se encontra sobre uma cadeira, tocando uma música instrumental para suavizar o ambiente.

As famílias aguardam do lado de fora do portão da escola. As crianças menores, em sua maioria, encontram-se sentadas no colo dos responsáveis ou segurando suas mãos. Não havia criança pequena brincando ou correndo. O portão é aberto pelo guarda, a diretora e a pedagoga vão recebendo as famílias e solicitando que se dirijam até o refeitório, as crianças acompanham, geralmente segurando as mãos de seus acompanhantes.

A diretora lhes dá as boas-vindas e chama as professoras e as auxiliares para virem à frente e diz qual turma será destinada a cada professora, com suas respectivas auxiliares. No momento diz também que vou estar na sala do infantil Três C acompanhando a turma por alguns meses. Logo em seguida, lê a lista de alunos dessa turma e comunica que aquelas que tiverem os nomes na lista devem acompanhar a professora e a auxiliar. A diretora avisa às famílias que, durante a primeira semana de aula, para uma melhor “adaptação”, as crianças sairão às 15h30min.

As famílias se encaminham em direção à sala do infantil Três C. As crianças mantêm-se caladas e observam tudo com olhares curiosos. Os responsáveis também estão sérios. Alguns fazem comentários com outros adultos que estão ao lado e, dessa forma, chegam à sala de suas crianças. Professora e auxiliar os recebem sorridentes.

As crianças se escondem atrás das pernas dos pais, negando-se a entrar. Alguns pais entram juntamente com seus filhos e sentam-se nas cadeiras dispostas ao redor das mesas das crianças. As crianças se mostram sérias, caladas e observadoras. A professora e a auxiliar perguntam seus nomes, muitas delas não

respondem, o responsável diz o nome da criança e pendura o respectivo crachá em seu pescoço.

Algumas crianças entram sozinhas, penduram suas mochilas em uma parede onde tem ganchinhos e começam a explorar os brinquedos existentes na sala. Sentam-se pelo chão ou nas cadeiras e conversam com seus pares. Outras choram, dizem que querem ir embora e agarram-se nas pernas dos seus responsáveis. As que não estavam chorando, ao verem os colegas chorar, começam também. Apenas Brenda, Charlotte, Eloisa e Émile continuam brincando. Naquele momento, parece não se saber o que fazer. Hesita-se entre dar colo para aqueles que choram, dar atenção àqueles que brincam, conversar com aqueles que não querem entrar ou ficar próximo àqueles que estão em silêncio e com rostos assustados.

Diante de tantas reações diversas e imprevisíveis, a diretora entra na sala e orienta as famílias a irem embora, justificando que a presença deles ali dificulta que as crianças parem de chorar. Os responsáveis saem da sala, e o choro se intensifica ainda mais. Algumas crianças foram seguradas pelos adultos para que elas não corressem atrás dos responsáveis. A professora fecha o lado de baixo da porta onde a tranca não fica ao alcance da criança. Permanecem na sala apenas a mãe do Nicolas e o pai do Gabriel. A professora, a auxiliar e a diretora tentam dar colo ou ficar próximas das crianças que estão chorando muito. Eu, também, a pedido da diretora, passei a cuidar das crianças que estavam chorando. Aproximei-me de Yasmin e a chamei para brincar. Chorando, ela segura na minha mão. Sento-me no chão, e ela senta no meu colo. Logo se aproximam as crianças que não estavam chorando para brincar também. Os pais de Nicolas e de Gabriel também vão embora e os deixam gritando intensamente. Em seguida, a professora propõe irmos para o parquinho. As crianças ao ar livre parecem mais libertas e se distribuem entre os vários brinquedos. Nicolas, Yasmin, Gabriel, Manuela, Daniel, Guilherme, Luiz e Maria continuam chorando.

A professora auxiliar fez um comentário comigo: *“Todo ‘período de adaptação’ é assim: eles choram, choram, depois acostumam. Daqui uns dias nem parecem as mesmas crianças”*.

Nicolas continua chorando muito. Aproximo-me dele e pergunto se quer lavar o rosto, pois é verão e o dia está ensolarado e muito quente. Seu rosto está suado e

molhado também pelas lágrimas. Ele diz que sim fazendo movimento positivo com a cabeça. Segurou na minha mão e fomos até o banheiro onde lavei seu rosto. Ele me disse que queria a mochila.

Fomos até a sala, e ele tentou abri-la e não conseguiu. Perguntei se queria ajuda, e ele respondeu com a cabeça que sim. Fui abrindo e lá estava um pequeno travesseiro. Ao vê-lo, puxou-o e o abraçou. Seus olhos pareciam querer fechar. Perguntei se queria dormir e novamente respondeu que sim com a cabeça. Coloquei um colchonete próximo ao ventilador e ele dormiu até a chegada dos pais. Ao pegar Nicolas dormindo, a mãe explica que ele tem hábito de dormir à tarde.

As crianças experimentam vivenciar um espaço desconhecido para elas, onde demonstram insegurança. Aliás, não são apenas as crianças que se sentem inseguras e desconfiadas diante de algo que não é familiar. Nós, adultos, também provamos desses sentimentos diante de alguma situação nova. Assim, além desses sentimentos, elas precisam lidar com mudanças de alguns hábitos que antes faziam parte de suas vivências fora do espaço escolar.

A chegada das crianças foi um momento marcado pelo choro, que parece ser para a professora, para a professora auxiliar e para a diretora algo natural, que será resolvido com o passar do tempo. Assim, preparar-se para a chegada das crianças é saber conviver com o choro durante alguns dias.

A família, logo no primeiro dia, é convidada a se afastar para não interferir na “adaptação”, mas esse afastamento para elas consiste em romper com alguns vínculos e isso parece ser um processo angustiante para a criança. Elas não admitem essa separação e resistem em ficar nesse espaço.

1.7 OS PRIMEIROS DIAS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Os quinze primeiros dias de aula foram marcados por muito choro, gritos e outras formas de resistências em ficar na escola. Algumas passavam toda a tarde entristecidas, pedindo para ir embora. Outras insistiam em querer sair da sala e ficavam encostadas na porta, como numa espera de que, a qualquer momento, ela

pudesse se abrir. A maioria das crianças não atende ao que a professora pede. Cada uma mostra uma forma diferente de reagir. Há uma grande diversidade de atitudes e comportamentos marcados em querer fazer o que desejam. A professora tem dificuldade em reunir toda a turma, falar com todos de uma só vez, fazer roda ou fazer algum trabalho de caráter homogêneo. Esse momento é marcado por efervescência de ações, gestos, choros, abraços, colos, cansaço, sono e outras reações inesperadas.

Para algumas crianças, parece ser muito difícil estar naquele espaço com pessoas estranhas. Elas resistem em entrar na sala e todos os dias a cena se repete. São seguradas pela professora e pela professora auxiliar para que os responsáveis possam ir embora. Nesses momentos, sentava-me no chão da sala com as crianças que não choravam e nos envolvíamos com algum brinquedo, brincadeira ou com a leitura de histórias.

Esse grupo que não chorava chegava com algum responsável e despidia-se geralmente com um abraço, um beijo ou uma palavra carinhosa com tranquilidade, demonstrando satisfação em participar de um novo contexto. Elas entravam, penduravam suas mochilas e, em seguida, começavam a explorar os brinquedos, os livros ou sentavam na cadeira e olhavam, atentas, tudo que acontecia. Com jeito de observadores e com olhar curioso, pareciam não entender direito as reações de gritos estridentes e choros dos coleguinhas. Essas crianças têm menos atenção dos adultos e, de forma autônoma, exploram as possibilidades do novo ambiente, inclusive na busca de interação com seus pares. Às vezes tentam consolar alguém que chora ou acabam provocando ainda mais o choro, tomando-lhe algum pertence das mãos.

O fato de ser recorrente ver um grupo de crianças com tamanha resistência e outros grupos que pareciam mais familiarizados com o ambiente me levou a querer saber se realmente essas crianças não haviam frequentado outras escolas antes. Mas, como fazer isso? A escola não tinha essa informação em nenhum documento. Isso me levou a uma maior aproximação das famílias. Era preciso encontrar espaços para diálogos que fossem na escola, nos horários de entrada e saída. Por alguns dias, chegava meia hora mais cedo para vivenciar os momentos de entrada das crianças juntamente com seus responsáveis ali, fora do portão da escola. Nesses

momentos, ouvia o relato das famílias sobre a experiência com a escola que as crianças estavam vivendo e, ao mesmo tempo, fui conversando com cada responsável para saber se a criança havia frequentado escola antes dessa. Com essa interação, pude constatar que, das 19 crianças matriculadas, 13 nunca tinham frequentado escola.

As crianças que mais resistiram em ficar na escola, no caso Daniel, Guilherme, Manuela, Luiz, Yasmim, Nicolas, Jennifer e Maria, faziam parte desse grupo. Todos eles choravam para entrar na sala, porém o choro ia cessando aos poucos, com exceção de Nicolas e Manuela, que permaneciam chorando por algum tempo, às vezes durante toda a tarde. Nicolas parece ter grande vontade de voltar para casa. Pegava sua mochila, pendurava nas costas, ia até a porta e tentava alcançar a tranca, mas não conseguia abrir. A diretora tinha receio da fuga das crianças e pedia que a professora mantivesse a meia-porta da sala sempre fechada, como também ficavam trancados o portão da escola e o portão do pátio, sempre com o segurança ali observando e tomando conta dos portões.

A rotina da escola se faz em receber todos os dias as crianças na sala e permanecer ali uma hora. Em seguida, elas são levadas para o parque, onde fica por 40 minutos apenas a turma do infantil Três. Há um receio de que elas possam se machucar com a presença de crianças maiores. Ao findar o horário de parque, voltam à sala para lavar as mãos e lanche no refeitório, depois retornam à sala e permanecem até à saída ou vão à biblioteca, à sala de vídeo ou voltam para o parquinho. Às vezes tem aula de Educação Física, porém não há permanência dessas aulas. No município, ainda não há garantia desses professores na educação infantil.

A evidência do trabalho da escola volta-se para a tentativa de fazer com que as crianças convivam e se acostumem com essa rotina. Para Barbosa (2006, p.183),

Participar ou não das atividades de rotina, ter ou não sucesso em tais práticas classifica as crianças entre adaptadas e as não-adaptadas, as que vão bem ou as que precisam de algum tipo de atenção especial do educador.

Essa atenção especial com frequência é marcada pelas inúmeras vezes que a professora cita o nome de algumas crianças que não atendem àquilo que ela solicita. Tornam-se recorrentes os pedidos que acompanham o grupo em tudo o que

é realizado na escola. Há trabalho intenso para a uniformidade de ações e comportamentos das crianças.

1.8 O QUE FICOU EVIDENCIADO COM O ESTUDO EXPLORATÓRIO

Parafraseando o escritor Manuel de Barros (2010b), só compreendemos o que fazemos depois que fizemos, pois é na vivência que as possibilidades de descobertas são feitas e isso se torna um achado. Assim considere o estudo exploratório nesse processo de pesquisa. No início, não tinha clareza das questões investigativas, não sabia como e o que aconteceria nesse momento quando as crianças, pela primeira vez, experimentavam fazer parte de um espaço ainda não vivido por elas. Não sabia no que focar dentro dessas primeiras experiências. Estar imersa em campo, viver juntamente com as crianças e com as professoras esse início de ano repleto de situações e reações que se diferenciam de outras vividas durante o ano letivo trouxe-me a possibilidade de ver algumas questões que, a princípio, não estavam claras na proposta inicial de pesquisa.

As crianças, ao entrarem na escola, ainda não são “alunas” e, por ainda não ser, não compreendem a existência das rotinas e das culturas presentes ali. Foram as manifestações, reações, as falas dentre outros acontecimentos vividos e expressados por elas, nessas primeiras vivências em contexto da educação infantil, que constituíram um elemento importante no processo de investigação. Assim, o estudo exploratório trouxe evidências do que se mostrou mais recorrente nesse momento da observação, com o olhar voltado para a criança e também para um cenário de relações que a envolvia.

Antes mesmo da chegada das crianças, observei muitas expectativas por parte das professoras com uma nova turma. No entanto, preparar-se para recebê-las consiste em uma ótica de “adaptação”. Há preocupação com um período determinado, quando “precisam” fazer com que as crianças parem de chorar, entrem na sala sem resistir e entendam que, nesse novo espaço, terão que saber ouvir, saber esperar e, principalmente, compreender que existe um tempo certo para cada ação.

Desde o primeiro dia de aula, houve uma rigidez na divisão dos tempos e espaços. Todos os dias se repete praticamente a mesma organização como forma fundamental para que as crianças internalizem o momento “certo” para cada ação. Esse momento “certo” envolve não só as crianças como também as professoras que passam toda a tarde atentas ao relógio para poder cumprir o que se propõem o que é proposto dentro do tempo estabelecido.

Gradativamente, as crianças começam a ser trabalhadas para se moldarem às rotinas da escola. Isso é demonstrando pela a exigência dos adultos em demarcar os tempos e espaços para cada atividade. Essas exigências visam a fazer com que as crianças se acostumem com os horários e atendam aos pedidos feitos pelos adultos, principalmente, pela professora e pela professora auxiliar. A criança necessita mudar hábitos e adquirir outras formas de agir dentro de um padrão de atitudes e comportamentos esperados pelas educadoras. Isso significa obedecer às regras e internalizar que ali é preciso entrar no “ritmo da escola”, ajustando-se nos tempos e nos espaços estabelecidos pelos adultos. Algumas crianças não aceitam tais enquadramentos e tentam burlar, escapar ou fugir do que é proposto. Nos dias que se seguiram, isso ficava cada vez mais evidenciado, pois geralmente era pedido a todos, porém sempre havia um grupo de crianças que buscava sutilmente se esquivar, não se deixando homogeneizar.

Fui percebendo que os adultos se mostram persistentes nas cobranças da demarcação desses tempos e espaços. Às vezes pareciam irritados e exaustos em cobrar “bons comportamentos” e, principalmente, esperando que as crianças desempenhassem atividades coletivas. Diante das cobranças e determinações, algumas crianças buscavam meios para não atender ao que as professoras propunham. Longe de serem ingênuas, usam com esperteza formas de resistir ao que é pedido e proposto pelos adultos.

Outra questão que se evidencia é que as crianças parecem estar diante de algo novo repleto de possibilidades e de descobertas. Elas buscam aproximação com seus pares, ora com companheirismo, ora com conflitos. Aproximavam-se de mim e das professoras e se encostavam em nós, pegavam nos nossos cabelos, observando nossas roupas, nossas unhas. Se estivessem pintadas, elogiavam, caso contrário, faziam críticas e também falavam de suas experiências. Elas se envolviam

com as brincadeiras e exploravam os objetos, mesmo que fosse uma pequena tampinha, uma colher de plástico, uma figurinha, uma pequena peça, passando quase toda a tarde com a posse de tal objeto, como se fossem pequenos tesouros. A perda desses “tesouros” gerava conflitos até mesmo entre aqueles que geralmente não choravam. As crianças se mostravam curiosas, atentas e desbravadoras. Dificilmente conseguiam passar próximo de algo curioso sem tocar ou tecer comentários.

Um dia, enquanto andava pelo corredor, Emile olhou para cima onde está fixado um quadro de Tarsila do Amaral, “Abaporu” e disse: *“Nossa, que pé grande! Parece a barriga!”*.

Sua fala gera outros comentários entre as crianças. A professora auxiliar, que acompanha a turma, faz uma expressão de riso e explica que essa artista gosta de desenhar assim. Emile, ao passar por outros espaços, observa, faz comentários e se envolve não apenas com os objetos, mas também com as pessoas que estão próximas dela. Outras crianças, como Emile, parecem estar diante de algo novo e demonstram querer conhecer as possibilidades desse novo espaço. Isso ficou bastante evidenciado, pois, na medida em que o choro foi cessando, elas iam descobrindo outras formas de se envolver com o novo ambiente e com as pessoas.

Desse modo, passar a conviver com o novo traz possibilidades de descobertas, mas também de estranhamento que gera resistências por parte de algumas crianças. No entanto, no decorrer dos dias, as crianças percebiam que o choro e os gritos de nada adiantavam para fazer com que os adultos mudassem de ideia de mantê-las na escola. Para as que choravam e para outras que não choraram parece óbvio que, independentemente de suas vontades, elas precisam ficar ali. Assim elas vão buscando formas de convívio com esse novo espaço, criam estratégias de permanência diante do ambiente e pessoas que convivem com elas.

Dentro das primeiras experiências das crianças com a escola, inúmeras questões foram se revelando. No entanto, as formas de resistir a algo que elas ainda não conhecem, de resistir diante de situações propostas e de trabalhos que não são de seus interesses geram nas crianças maneiras variadas de negação em não aceitar passivamente essas intenções dos adultos em querer homogeneizá-las.

As vivências com a turma do infantil Três C, durante o primeiro mês letivo, revelaram ainda que a escola, para as crianças, é um espaço de oportunidade para se conhecer outras pessoas e que conhecer outras pessoas consiste em experimentar novas amizades, como também superar momentos de conflitos. Além disso, elas vão explorando o novo espaço e descobrindo o que ele tem a oferecer. Buscam, por meio de suas curiosidades, fazer questionamentos sobre o que observam e encontram na tentativa de sanar ou não suas dúvidas sobre o contexto novo que está vivendo.

Aguçar o olhar para perceber como e o que acontece nas primeiras experiências das crianças com a escola mostrou ainda que, como possuidoras de uma cultura própria, são capazes de criar, diante das tentativas de “enquadramento”, estratégias de convivência nesse novo espaço. Com perspicácia, esperteza e muitos saberes, buscam, nessas estratégias, brechas para continuar a viver suas peculiaridades e singularidades.

Assim, a vivência com as crianças, durante o estudo exploratório, trouxe novos olhares, conhecimentos e interlocuções. Mostrou a possibilidade de, a partir do que foi observado e vivido, focar em situações que se tornaram mais recorrentes e, nesse caso, o que mais se revelou foram as formas de resistências, de descobertas e de permanências das crianças nesse novo contexto. Diante disso se abre o caminho para uma nova etapa de pesquisa, agora mais focada, com a lupa direcionada para essas questões. Surge a necessidade de se redimensionar o tipo de pesquisa, indicando um estudo de caso do tipo etnográfico.

Diante disso, o objetivo específico é delineado, permanecendo o objetivo geral apontado no início do estudo exploratório: analisar o processo de entrada das crianças no contexto da educação infantil. O objetivo específico fica assim definido para a segunda etapa da pesquisa: analisar como se constituem as interações entre as crianças, seus pares e adultos, dentro dos tempos e espaços da educação infantil, tendo como foco dessas análises os processos de resistências encontrados e/ou produzidos pelas crianças, de descobertas vividas e/ou ressignificadas e a de permanência ou não na instituição.

CAPÍTULO 2 - A PASSAGEM DE CRIANÇAS PARA ALUNOS

[...] a importância de uma coisa ou de um ser não é tirada pelo tamanho ou volume do ser, mas pela permanência do ser no lugar. Pela primazia.

Manuel de Barros

Ao analisar o processo inicial de entrada das crianças no contexto da educação infantil e perceber as implicações que esse momento apresenta, isso instigou-me voltar o olhar para as raízes históricas das concepções que influenciam as práticas pedagógicas presentes nesse processo. É sobre essa questão que procurarei discorrer, trazendo algumas concepções que atravessam o processo de passagem de “crianças” para “alunos”.

Aqui entendo as crianças como atores sociais capazes de atuar na sociedade, recriando-a a todo o momento e não apenas vistas como receptáculos de papéis e com funções determinadas (COHN, 2009).

Percebi as crianças como seres sociais plenos, que devem ser respeitados em seus direitos e considerados em suas diversas formas de comunicação. Crianças que não apenas são produzidas pela cultura, mas que também são produtoras de cultura. No entanto, Sarmiento (2007) ressalta que as crianças e suas infâncias vêm passando por um processo de ocultação. Para ele,

Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quando ocultam a realidade dos mundo sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social (SARMENTO, 2007, p. 25-26).

A invisibilidade histórica das crianças e suas infâncias contribuiu para que as concepções pedagógicas surgidas desde a invenção da escola se pautassem em tentativas de transformar as crianças em alunos, enquadrando-as em suas normas e em suas práticas.

Para Fernandes (2008), a transformação de crianças em alunos acontece de forma efetiva nas práticas das vivências escolares. Ao conviver na escola, gradativamente, a criança vai se tornando aluno na medida em que passa a desempenhar papéis exigidos no contexto desse cotidiano. “O tempo de entrar na escola é tempo de aprender a ser aluno” (p. 54).

A escola apresenta uma cultura própria que foi se estruturando historicamente diante dos vários contextos: políticos, sociais, econômicos e culturais. Para Julia (2001, p. 10), a cultura escolar não pode ser entendida “[...] sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período da história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”.

Dentro desse contexto, Julia (2001, p. 10-11) conceitua a cultura escolar como

Um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua ampliação, a saber, os professores primários e os demais professores. [...] por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

A cultura escolar inerente ao conjunto de normas e práticas existentes dentro da escola está relacionada, segundo Vidal (2005), com os modelos pedagógicos vindos de outros países e que nada têm a ver com a realidade social e cultural brasileira.

Nesse sentido, buscarei, embora de forma breve, trazer um pouco sobre a invenção da escola e as pedagogias pensadas para “educar” e “ensinar” as crianças a fim de entendermos como essas culturas existentes dentro do contexto escolar foram historicamente construídas.

2.1 A INVENÇÃO DA ESCOLA PARA AS CRIANÇAS

As contribuições de Sarmiento (2004) sobre os estudos da criança e suas infâncias historicamente nos revelam que a estrutura educacional moderna foi se pautando em um projeto civilizador. Era preciso ensinar às crianças padrões, regras e condutas para elas se tornarem adultos ajustados na sociedade. Estar com a família e participar diariamente dos fazeres diários, convivendo, crescendo e adquirindo, nas relações familiares, os aprendizados em seu entorno familiar passou a não ser interessante para a sociedade moderna. Nessa sociedade, vai surgindo uma nova diferenciação das funções sociais, a racionalização, a industrialização, o urbanismo, a disciplina e a ideia de evolução e de progresso. No contexto emergente, surgem novos modos de educação para sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças. Sarmiento (2004, p.11) ressalta que a ideia moderna de infância nasce a partir de

[...] um processo complexo de produção e representações sobre as crianças, de estruturação de seus quotidianos e mundo de vidas e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças.

Surge um lugar próprio para o adulto e a criança, no que tange ao seu distanciamento da vida coletiva. Há uma definição de áreas reservadas aos adultos e às crianças. Inaugura-se, assim, um olhar sobre a infância como aquela que necessita ser preparada para o futuro. O pensamento volta-se para a criança não potente em ter opiniões e em ter participações nas decisões coletivas. Ela, então, não é reconhecida como cidadã do presente e por isso precisa ser preparada, formada e educada para a vida em sociedade. Assim Sarmiento (2007, p.40) diz:

Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de *separação das crianças do espaço público*. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio colectivo, salvo no contexto escolar, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade.

É nesse cenário que, no início da Modernidade, são criadas instâncias públicas de socialização, particularmente com o surgimento da escola pública e a sua expansão

por todo o mundo. Segundo Sarmento (2004) e Barbosa (2006), a escola traz outras aprendizagens para as crianças, pautadas nos conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, insere-as em uma dinâmica disciplinar e homogênea:

[...] durante uma parte do dia, e pelo cometimento correspondente de exigências e deveres de aprendizagem, que são também modos de inculcação de uma epistemologia (a inerente à cultura escolar), de um saber homogeneizado (o da ciência normal), de uma ética (a do esforço) e de uma disciplina mental e corporal (SARMENTO, 2004, p. 12).

Barbosa (2006, p.71) também reforça essa ideia quando afirma que

[...] as práticas de educação e cuidado das crianças foram deslocadas de ações moldadas por grupos familiares, privados, singulares, heterogêneos e locais para sistemas modernos, homogêneos, públicos e globais.

Nesse contexto, vai emergindo ainda o sentimento de amparo e proteção vindo dos campos da Medicina, Pedagogia, Psicologia e Direito, com o objetivo de escolarizar, higienizar e moralizar aqueles que irão fazer parte da sociedade. Esses saberes vão criando uma visão padronizada de criança, ou seja, a de criança que atenda aos padrões de normalidade comportamental e disciplinar (SARMENTO, 2004).

2.2 PEDAGOGIAS PARA EDUCAR AS CRIANÇAS

A partir do momento em que a criança deixa o espaço familiar para estar em um ambiente próprio, foi necessário pensar modos de educar, formar e ensinar à criança que chega a esse espaço. Podem ser destacadas as influências de alguns pensadores que contribuíram para a efetivação dessas práticas pedagógicas. Dentre eles, cito Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Dewey e Freinet.

O nascimento das primeiras ideias de como educar as crianças surge com Comenius (1592-1670). Em uma de suas obras, a *Didática Magna*, traz as principais concepções de educação e, principalmente, prescrições sobre a forma de ensinar. Sua pretensão era educar todas as crianças de forma universal e, para isso, deveriam ser usados recursos uniformes para promover a escolarização em massa.

Para ele, o método seria a forma mais apropriada para unificar as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, racionalizar o espaço e o tempo dos escolares. A essência do método poderia ser transmissível e comunicável universalmente para que todos pudessem usufruir desse modo de ensinar (BOTO, 2002). Assim, o autor expõe suas crenças em um método eficaz, abrangente e unificado, como explicita em seus escritos:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo e a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. Finalmente, demonstramos essas coisas *a priori*, partindo da própria natureza imutável das coisas, como se fizéssemos brotar de uma fonte viva regatos perenes, que se unissem depois num único rio para construir uma arte universal, a fim de fundar escolas universais (COMENIUS, 2006, p.13-14).

Além disso, a tarefa da educação, segundo seus pressupostos, pautava-se na formação de valores como “[...] temperança, castidade, humildade, gravidade, paciência e continência” (COMENIUS, 2006, p.105). Seu objetivo volta-se para uniformizar procedimentos e homogeneizar estratégias de ação para as diferentes crianças. Surge, com suas ideias, a necessidade de educar priorizando a formação de valores e submissão (BOTO, 2002).

Sua concepção privilegia os bons costumes, as crianças passivas e bem comportadas. Os alunos que não demonstram tais virtudes são qualificados por ele como os obtusos, indolentes e preguiçosos. Para tanto, precisam ser muito “bem conduzidos” na escola para ter a possibilidade de se tornarem “personalidades brilhantes”. Segundo seus pressupostos, as estratégias pedagógicas deveriam ser as mesmas e dadas a todos, ou seja,

[...] aos mais inteligentes, aos mais teimosos, aos mais dóceis, para que sejam educados com os mesmos preceitos e exemplos enquanto precisarem de orientação. Saindo da escola, cada um prosseguirá os estudos segundo sua própria vivacidade de espírito (COMENIUS, 2006, p. 121).

O autor defende que é positivo um só mestre ensinar centenas de alunos, pois quanto mais alunos tiver diante de si, mais prazer terá em ensinar. Além disso, o

ensino deverá ser realizado de forma coletiva e repetitiva para poder efetivar o aprendizado. Para ele,

[...] se forem poucas as pessoas que ouvem um mestre, delas poderá facilmente escapar alguma coisa; ao contrário, quando são muitas, cada uma entenderá o que puder, mas com sucessivas repetições tudo voltará à mente para proveito de todos: o engenho de um afia o do outro, e a memória de um afia a do outro. Numa palavra, assim como o padeiro assa muitos pães e o oleiro faz muitos tijolos com uma só massa e esquentado o forno uma só vez, assim como o tipógrafo com uma única composição de caracteres produz centenas e milhares de exemplares de livros, também o mestre, sem nenhum esforço, pode ensinar, ao mesmo tempo, os mesmos exercícios a um grande número de alunos; assim também vemos que um único tronco basta para sustentar uma árvore muito grande e frondosa e para propiciar-lhe a linfa vital, e que o sol é suficiente para que cresçam as plantas de toda a terra (COMENIUS, 2006, p. 209).

Em suas concepções, estão ainda presentes o disciplinamento, o silenciamento, a homogeneização e, principalmente, a defesa em organizar turmas com grande número de alunos. Percebemos que é atribuída ao professor a função de educar e ele precisa saber ser seletivo. “[...] o mestre deve cuidar em falar apenas às pessoas que estejam escutando, e ensinar apenas as pessoas atentas” (COMENIUS, 2006, p. 211).

Comenius (2006) traz a gênese do conceito moderno de criança que precisa ser bem-educada, cortês e preparada para a vida adulta. Suas ideias sugerem estratégias para transformar a criança em aluno. Com Comenius inauguram-se muitas práticas atuais baseadas na padronização e no esforço repetitivo em disciplinar e modelar as crianças.

No século das luzes, destaca-se, na educação, o filósofo Rousseau (1712-1778). Suas ideias trazem uma nova perspectiva de pensar a criança agora não mais como um adulto pequeno. A criança passa a ser vista por ele como aquela que tem suas próprias especificidades e, ao ser educada, devem ser relevadas as suas necessidades espontâneas.

Em sua obra, *Emílio ou Da educação*, publicada em 1762, o autor traz suas principais concepções sobre a educação para crianças. São descritos procedimentos que deveriam ser realizados. *Emílio* é um aluno imaginário que é acompanhado do seu nascimento ao longo de seu crescimento. O autor enfatiza a demarcação de etapas na vida humana e salienta que há um tempo próprio para

cada ensino. As diferentes idades seriam marcadas por diferentes características e a educação deve estar vinculada à vida da criança, em cada fase do seu desenvolvimento (BOTO, 2002). Para ele, a ação do educador deve ser uma ação natural, que leve em conta as peculiaridades da infância, mas a criança precisa ser formada para se tornar o homem de amanhã para a realização de uma sociedade equilibrada e harmoniosa. Em um trecho da obra *Emílio*, podemos observar que o autor reconhece a capacidade da criança nas tentativas que utiliza para se esquivar das determinações do adulto, no entanto sugere estratégias de como agir para bem educá-la:

Tratai vosso aluno de acordo com a idade. Começai por colocá-lo em seu lugar, e conservai-o ali de tal modo que não tente sair. Então, antes de saber o que é a sabedoria, ele praticará a sua mais importante lição. Nunca lhe ordenais nada, qualquer coisa que seja, absolutamente nada. Não o deixeis nem mesmo imaginar que pretendeis ter alguma autoridade sobre ele. Saiba vosso aluno apenas que ele é fraco e vós sois forte e, por seu estado e pelo vosso, está necessariamente à vossa mercê; saiba-o, aprenda-o e sintá-o; sintá ele cedo sobre a sua cabeça altiva o jugo duro que a natureza impõe ao homem, o pesado jugo da necessidade, sob o qual todo ser deve dobrar-se [...]. Dessa maneira, torná-lo-eis paciente, calmo, resignado, tranqüilo, mesmo quando não tiver obtido o que queria, pois faz parte da natureza do homem suportar pacientemente a necessidade das coisas [...] (ROUSSEAU, 2004, p. 93).

Suas ideias trazem a evidência da infância como um tempo à parte, o tempo em que a natureza humana ainda não foi corrompida pela sociedade, e a criança guarda toda sua pureza e inocência e, por isso, deve ser preservada, com o intuito de ser cultivada por meio da educação. No entanto, no bojo do seu discurso, percebe-se que, nessa educação, há um lugar próprio para o aluno, que precisa ser tranquilo, obediente e paciente para posteriormente viver em sociedade.

O pensamento de Rousseau influenciou outros teóricos posteriores a ele tanto na esfera política como também na teorização e prática educacional. Assim, seu seguidor Pestalozzi (1746-1827) propôs realizar reformas na educação e implementar várias experiências pedagógicas. Suas ideias, segundo Barbosa (2006, p. 92), defendem que a “[...] melhoria dos seres humanos e da sociedade não devem advir da punição, mas sim de uma educação preventiva que controle a manifestação do mal desde a infância”. Para controlar tais manifestações, defendia que toda educação é constituída de regras, que devem ser sempre iguais para todos, em

todos os momentos. Na metodologia de Pestalozzi, encontra-se a evidência de práticas extensas e rotineiras que eram propostas a partir da observação das crianças e pela sensibilização do educador para poder compreendê-la e guiá-la. Valoriza a formação de hábitos pela criação de um ritmo mecânico, repetitivo na aprendizagem dos conhecimentos e também na formação de atitudes.

Em um dos trechos das cartas que escrevia a amigos sobre sua pedagogia, ele expressa a importância de exercitar os ouvidos, os olhos e o sentir da criança no processo de aprendizagem. Segundo ele, uma das funções da escola é educar o corpo da criança e também seus sentidos para os ensinamentos oferecidos na escola.

A educação corporal não deveria, de modo algum, limitar-se aos exercícios que hoje em dia conhecemos com o nome de 'ginástica'. Contribuem estes para intensificar, de modo geral, o vigor e a habilidade dos membros do corpo; mas haveria de pensar também nos exercícios especiais que desenvolvessem cada um dos sentidos (PESTALOZZI, apud SOËTARD, 2010, p. 92-93).

Para que ocorra a educação dos sentidos, é sugerido, como recurso pedagógico, o uso da música, dos desenhos e da modelagem, dentre outros recursos que estão presentes nas salas de educação infantil atuais.

As ideias de Pestalozzi são fortalecidas por Froebel (1782-1852) que encorpou, aprofundou e consolidou vários de seus princípios, tanto que é considerado o pioneiro da educação infantil por ter fundado o primeiro jardim de infância para crianças menores de seis anos (ARCE, 2002). Defendia a evolução natural da criança. Afirmava que, como sementes, necessitavam ser cuidadas e regadas para germinar em bons valores, formando-se com vigor. Para ele,

[...] a infância é assim como uma planta; deve ser objeto de cuidado atencioso, deve receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. Um jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira (ARCE, 2002, p.11).

Os cuidados dos jardineiros, ou melhor, das jardineiras eram essenciais, pois o autor defende que as mulheres, com seus instintos dóceis e maternos, podem exercer melhor tal papel. No entanto, um jardim, além dos cuidados vitais para as plantas crescerem de forma harmoniosa, necessita de poda. Cabe às jardineiras essa poda

na hora em que despontam os galhos indesejados que crescem fora do padrão esperado.

Outro aspecto que se evidencia no pensamento desse educador refere-se à ênfase dada aos trabalhos manuais. Ele vê o trabalho como algo que precisa ser realizado com afinho e temor a Deus para haver a purificação do homem e aproximação do divino. Para isso, as crianças, desde a mais tenra idade, precisam exercitar o trabalho. Esses trabalhos se referem às várias atividades propostas para as crianças nas escolas, como: modelagem, tecelagem, dobraduras, varetas e fitas para entrelaçamentos, alinhavos, bordados, desenhos, dentre outros (ARCE, 2002). Para ele,

[...] o jovem ser humano em crescimento deve ser por isso treinado cedo para o trabalho, para a criativa e produtiva atividade. [...] a atividade dos sentidos e membros das crianças é o primeiro germe, a primeira atividade corporal, o broto, o primeiro impulso formativo: jogar, construir, modelar são os primeiros carinhosos desabrochar da juventude; e este é um período no qual o homem deve ser preparado para a futura laboriosidade, em direção e atividade produtiva (FROEBEL, apud ARCE, 2002, p. 58).

A intenção do trabalho pedagógico se pauta no propósito de educar os sentidos, motivo pelo qual eram trazidas formas variadas de trabalhos manuais, em que a criança pudesse ser exercitada. Existia uma rígida disciplina como também uma rotina planejada e organizada a ser cumprida. Essas rotinas eram sempre acompanhadas por músicas ensinadas às crianças. Era ainda privilegiado o trabalho com memorização, repetição, estimulando respostas coletivas (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Nesse contexto, além dos inúmeros trabalhos manuais, nasce aqui a prática da rodinha como momento de conversa coletiva. Era hábito incentivado pelas jardineiras, que, no final de cada trabalho, as crianças se sentassem no centro da sala para socializar umas com as outras suas criações a fim de ouvir opiniões sobre as atividades elaboradas. Os jogos e as brincadeiras também passam a fazer parte das práticas pedagógicas da educação infantil. A brincadeira é defendida por Froebel como uma forma de auxiliar o desenvolvimento saudável da criança. Ele percebia que, brincando, ela desenvolvia a inteligência e a sua essência humana (ARCE, 2002).

Para a realização de tal trabalho, foi preciso organizar as crianças em faixas etárias, por se entender que a aprendizagem é gradativa, e dividir um tempo para a realização de cada atividade. O tempo da escola vai se tornando fragmentado. Para que a criança cumpra tudo que é proposto, precisa ser disciplinada, falar pouco e ser obediente e, para isso, necessita de constante vigilância e intervenção dos adultos. Vale ainda ressaltar que começa a despontar com suas ideias a psicologização do ensino, que parte do princípio de que a educação está atrelada ao desenvolvimento infantil.

Outro pensador que traz contribuições para as práticas da educação infantil é o pedagogo, psicólogo e médico Decroly (1871-1932). Ele contesta o modelo de escola que existia até então e propõe uma nova concepção de ensino centrada no aluno. Defende a ideia de que a necessidade gera o interesse verdadeiro pelo conhecimento. As necessidades humanas, como alimentação, abrigo, defesa e o trabalho, são os principais motivadores pela busca da aprendizagem. Desse pensamento nasce sua proposta pedagógica de organizar a escola em centros de interesses, onde se desenvolviam atividades do cotidiano, nas quais a criança passa por três momentos distintos: observação, associação e expressão. A observação é compreendida como uma atitude constante no processo educativo; a associação permite que o conhecimento adquirido pela observação seja entendido em termos de tempo e de espaço; e a expressão faz com que a criança externar e compartilhe o que aprendeu (KRAMER, 1991).

Os Centros de Interesse consistiam em grupos de aprendizado organizados segundo faixas de idade dos estudantes. Eles também eram concebidos com base nas etapas da evolução neurológica infantil e na convicção de que as crianças entram na escola dotadas de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver os conhecimentos de seu interesse. Segundo ele, a criança, quando entra na escola, tem os sentidos desenvolvidos.

[...] A criança tem o espírito de observação, basta não matá-lo. A criança associa abstrato, generalizado; basta lhe dar a ocasião de associar com elementos de ordem mais elevada, deixá-la abstrair e generalizar sobre dados mais extensos e mais numerosos. A criança age, cria, expressa; basta lhe dar os materiais e as ocasiões para que ela continue a desenvolver suas tendências ativas (DECROLY, apud DUBREUCQ, 2010, p. 41).

Da crença de que a aprendizagem se realiza por meio da capacidade da criança de observar, associar, abstrair e expressar é que surge o método global de alfabetização. Para aprender a ler, em vez de começar pelas letras, propõe que se inicie pelas frases com sentido para a criança. Geralmente essas frases estão relacionadas com um desenho. Em seguida, parte-se para a análise das palavras. Pouco a pouco, mostra-se à criança que há palavras comuns em frases diferentes. Dessa forma, a criança acaba por aprender as sílabas e as letras.

A trajetória intelectual e profissional de Decroly se assemelha à de Maria Montessori (1870-1952). Como a italiana, o educador belga se formou em Medicina. Encaminhando-se para a neurologia, criou métodos baseados na observação e aplicou-os à educação de crianças consideradas "normais". Ambos acreditavam que o ensino deveria aproveitar as aptidões naturais de cada faixa etária.

A formação de Montessori levou-a a dar ênfase aos experimentos biológicos, ao naturalismo e à psicologia. Considera que deve ser dada uma atenção especial no sentido de desenvolver a autonomia e independência da criança para que ela saiba ter a liberdade de escolher e agir. Para isso, é preciso um ambiente rico de materiais diversos para ela poder interagir e aprender. De acordo com Montessori (1987, p. 130-131) é o

[...] ambiente que facilita a expansão do ser em via de desenvolvimento, na medida em que os obstáculos sejam reduzidos ao mínimo possível: é o ambiente que capta as energias, porque oferece os meios necessários ao desenvolvimento da atividade que delas resulta.

[...] ambiente com material adaptado às proporções do corpo da criança [...], salas claras e iluminadas, com janelas baixas, cheias de flores, móveis pequenos de todos os tipos, exatamente como a mobília de uma casa moderna – mesinhas pequenas, poltroninhas, cortinas graciosas, armários baixos, ao alcance das mãos das crianças, que neles colocam os objetos e pegam o que desejam – tudo isso parece um melhoramento de importância prática na vida da criança.

É priorizado, ainda, um ambiente calmo e silencioso. Para isso é ensinado mover cadeiras sem ruído, transportar objetos com cuidado, andar nas pontas dos pés, não fazer barulho e desempenhar as atividades da vida prática com cautela, atenção, organização e cuidado. O segredo do aprendizado está na repetição e, por conseguinte, é preciso ligar os exercícios à vida real (BARBOSA, 2006).

No trabalho a ser desenvolvido com a criança, são priorizados materiais concretos que visam à educação dos sentidos e estímulos na área motora e sensorial. Muitos desses materiais estão presentes nas salas de educação infantil. Entre eles, podem ser citados o material dourado, alfabetos móveis, encaixes sólidos, cubos de madeiras e objetos de diferentes tamanhos, cores, espessuras e formas variadas.

Ao contrário de Decroly, que acreditava no trabalho em grupos, Montessori defende o atendimento individual. Interagindo em um ambiente preparado, com recursos diversos, tornam-se produtivos os impulsos naturais das crianças, o que favorece a sua aprendizagem.

Os pensadores citados apresentaram propostas de trabalho a partir do que estudavam sobre as crianças em termos psicológicos ou biológicos. Havia a intenção de formar hábitos e atitudes que as fizessem se ajustar de maneira harmoniosa à proposta metodológica. O trabalho proposto surge a partir de estudos sobre a criança e não há evidência da participação delas na construção dessas pedagogias.

Um autor que faz crítica à forma de organização da escola que não favorece a expressão do pensamento da criança é John Dewey (1850-1952). Para ele, a escola não deveria se prender a um projeto rotineiro que restringe as possibilidades de descobertas das crianças. Suas concepções se contrapõem à disciplina acadêmica por ter a finalidade de incutir conceitos nos alunos. Assim, defende a existência de uma escola experimental onde os alunos pudessem aprender de forma concreta, manuseando instrumentos e materiais diversos. A proposta pedagógica, conforme o autor, deveria estar pautada em

[...] algum tipo de atividade verdadeiramente construtiva, em que o trabalho se desenvolva sempre em duas direções: de um lado, a dimensão social dessa atividade construtiva e, de outro, o contato com a natureza que lhe proporciona sua matéria-prima. Teoricamente posso ver como, por exemplo, o trabalho de carpintaria necessário para a construção de um projeto que será o centro de uma formação social, por uma parte, e de formação científica, por outra – todo ele acompanhado de um treinamento físico, concreto e positivo da vista e das mãos (DEWEY, 1894, apud WESTBROOK, 2010, p. 22).

No desempenhar dos trabalhos nas oficinas, seja na carpintaria, seja na cozinha, dentre outras atividades, os alunos vão articulando a prática aos conhecimentos, favorecendo a aprendizagem.

Barbosa (2006), ao analisar as propostas de Dewey, diz que ele defende e valoriza a atividade espontânea da criança que é caracterizada pela curiosidade e pela imaginação fértil. É função da escola estimular o pensamento reflexivo a fim de despertar no aluno a capacidade de pensar, de questionar e de problematizar situações da vida real. Mostra-se adepto ao trabalho coletivo e acentua o papel da escola na educação dos alunos para o exercício da cidadania.

Celestin Freinet (1896-1966), assim como Dewey, faz críticas às rígidas propostas educacionais de seu tempo. Para ele, o processo educativo deve ser construído a partir das necessidades e curiosidades que a própria criança apresenta, fazendo com que ela se torne protagonista do seu desenvolvimento. Nesse sentido, é importante a utilização de vários tipos de recursos e linguagens, como a fala, o desenho, a pintura, a modelagem, a música, o cinema, entre outros. Sugere que a sala seja organizada em cantos temáticos, para que a criança possa interagir de acordo com o seu interesse. Barbosa (2006, p. 103) ressalta:

A metodologia de Freinet abrange um número significativo de propostas ou técnicas de trabalho, como realizar projetos – sozinho ou em grupo –, conversas livres, planos de trabalho individual, trocas de experiência e avaliação, passeios, álbuns, atividades espontâneas, jornal escolar, correspondência, método natural de leitura e escrita, o livro da vida e outros.

Enfatiza que é importante que a criança não permaneça apenas dentro da sala de aula, pois é preciso que ela tenha oportunidades de explorar o ambiente fora da escola, aprendendo juntamente com o grupo, com a comunidade e com a natureza. Assim surge a ideia da aula passeio como recurso para ampliar o conhecimento. A partir dessas aulas, registros poderiam ser feitos sob forma de textos livres e/ou confecção de jornal para serem socializados.

O professor, segundo Freinet (apud LEGRAND, 2010), deve sempre estimular o aluno, reconhecer suas iniciativas e cooperar para que possa elaborar suas opiniões e socializá-las no grupo. Para desenvolver a ação educativa, é preciso que o professor conheça bem o aluno e seu meio social. Para tanto, é fundamental

observar a criança, sua personalidade, seu ritmo de desenvolvimento, seus interesses, entre outras características. O conhecimento sobre a criança ajuda a encontrar a forma mais adequada de orientá-la, para que possa superar, por si mesma, suas dificuldades e resolver seus problemas.

Os pensadores citados trouxeram contribuições para pensarmos as práticas pedagógicas na educação infantil. Conviver com o grupo do infantil Três C, durante todo o ano letivo de 2011, revelou o quanto os pensamentos desses teóricos estão permeados nessas práticas. Eles estão presentes na forma de organização da sala, no desenvolvimento do planejamento e principalmente nas falas e nas atitudes do agir com as crianças. Muitas vezes os professores insistem em atitudes pedagógicas que foram baseadas nesses teóricos e isso às vezes os inibem de ousar mais, de ouvir mais as crianças e os contextos em que elas vivem, visando a buscar maior aproximação do mundo da criança com o mundo da escola.

2.3 A INVENÇÃO DA ESCOLA BRASILEIRA PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS

A princípio, as escolas para crianças pequenas eram denominadas de jardim de infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, entre outros. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, passa a ser denominada de educação infantil (BRASIL, 1996).

As primeiras escolas brasileiras surgem no final do século XIX, a partir da necessidade apontada pelo campo da saúde, com o intuito de atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação e orientar as mães quanto aos cuidados com os filhos. Eram atendidas as camadas mais pobres da população e tinham, ainda, como objetivo, realizar a educação moral nas famílias (KRAMER, 2003).

Araújo (2011) ressalta que, no ano de 1894, foi instituído o código sanitário, que tinha como projeto a construção de uma cidade higiênica e um povo civilizado. Para isso, era preciso “educar” a criança desde a mais tenra idade, para ela poder se inserir na sociedade como cidadã. Tinha-se,

[...] a intenção de preservar a infância dos males que povoavam as ruas, medidas de higiene direcionadas para a criança pobre foram adquirindo cada vez mais notoriedade pelas autoridades. Os efeitos dos discursos da ‘pedagogia da higienização’ levaram muitos médicos a assumir posições importantes no governo. Estava sacramentada a conjunção de interesses médico-estatais sobre a população. No discurso do poder médico, a criança torna-se importante alvo da prática disciplinadora da Medicina Higienista, na medida em que era considerada dócil, ingênua e moldável ao projeto da sociedade que se queria formar (ARAÚJO, 2011, p. 178).

É a partir de uma concepção de infância que necessita ser assistida, disciplinada e, principalmente, moldada à sociedade, que surgem os primeiros jardins de infância. Os seus principais objetivos apontavam para a necessidade de socializar e preparar as crianças para os anos posteriores.

Para Kuhlmann Júnior (1998), na prática cotidiana dessas escolas, havia a nítida evidência de elementos que objetivavam a formação moral e, principalmente, disciplinadora. Há rigidez em cobrar e valorizar os comportamentos “certos” e “adequados”.

No entanto, Kramer (2003) ressalta que é a partir da Segunda Guerra Mundial, diante das fragilidades sociais ocorridas nesses contextos, que surge a expansão da pré-escola brasileira. Essa expansão associava-se a intenções de uma educação compensatória. Para a autora, os programas de atendimento originam-se de um conjunto de fatores que podem assim ser resumidos:

[...] os de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionamentos com novas teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento; os referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais (KRAMER, 2003, p. 26).

A criança era vista como pobre, fragilizada, necessitando de cuidado e, principalmente, ser suprida em suas carências sociais, emocionais e físicas. Era papel da escola recebê-las e ampará-las.

Kramer (2003, p. 25) destaca ainda:

O conceito de educação compensatória, enfatizado como um antídoto para a privação cultural, ter-se-ia originado no pensamento de Pestalozzi e Froebel, sendo mais tarde expendido por Montessori e McMillan. Seriam estas suas origens remotas: Froebel iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução industrial; Montessori, no final e do século XIX e início desde século, desenvolvendo trabalhos de educação pré-escolar

voltados para crianças pobres das favelas italianas; mcMillan, contemporânea de Montessori, enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças. A pré-escola era encarada, por esses educadores, como forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias.

A partir dos anos 50, cresce, por parte dos estudiosos, o interesse pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento da criança. Os estudos voltam-se ao pensamento da criança em busca de estratégias para diminuir o fracasso escolar, principalmente da criança da camada popular. “Essas crianças, provenientes de grupos minoritários da educação, teriam sofrido grandes desvantagens em termos da falta de estimulação no seu ambiente familiar e da pobreza de linguagem de seus pais” (KRAMER, 2003, p. 28).

Assim, nota-se o caráter fortemente assistencialista com que nascem as primeiras escolas brasileiras. Essa tendência vem ao encontro das concepções dos teóricos Froebel, Montessori, Decroly e outros. Barbosa (2006), ao fazer levantamento do acervo bibliográfico, entre a década de 60 e 70, a respeito da organização da educação infantil, constata que grande parte dos livros correspondia a manuais gerais de pré-escola com predomínio desses autores. Neles há uma forte tendência em reforçar atividades padronizadas oriundas das intenções apenas dos adultos e que desconsideram a criança como detentora de uma história e de uma cultura.

No entanto, percebe-se que a tendência pedagógica e a forma de pensar a educação para as crianças pequenas estão diretamente relacionadas com as políticas e as lutas sociais que vão se instaurando no País. Rosemberg (2003) aponta que é possível destacar três grandes períodos da educação brasileira a partir dos anos 70. O primeiro, entre o final dos anos 70 e final dos anos 80,

Corresponde à implementação de um modelo de EI de massa, alinhando a cânones da UNICEF e da UNESCO para os países subdesenvolvidos, que preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de ‘carências’ de populações pobres e apoiadas em recursos da comunidade, visando despendar poucas verbas do Estado para sua expansão. No plano administrativo, o período caracterizou-se por uma superposição de responsabilidades dos setores de assistência, da educação, da saúde e do trabalho (ROSEMBERG, 2003, p. 33).

Nesse período, houve a expansão de matrículas para crianças pequenas, no entanto, de caráter assistencialista, evidenciando a entrada na educação de

modelos “não formais”, utilizando recursos como espaço físico, material pedagógico e profissionais improvisados. A formação dos professores era inferior ao curso normal ou secundário.

No segundo período, após a ditadura militar, emergem, em alguns segmentos sociais, lutas que se destacam em prol da constituinte. Surgem movimentos como: “O movimento criança pró-constituinte” e o “Movimento de mulheres feministas”. Tais mobilizações provocam abertura na política fazendo com que a Constituição de 1988 defina, no art. 208, IV, a garantia do direito à educação para as crianças de zero a seis anos (ROSEMBERG, 2003).

Foi também nesse período que houve ampliação do número de autores nacionais e de livros com ênfase nas questões políticas da educação infantil, que instigam a ampliação de vagas e indicam a necessidade de políticas públicas para crianças pequenas (BARBOSA, 2006). Os principais motivos que desencadearam uma maior preocupação com a institucionalização das crianças foram

A crescente urbanização, a participação e inserção cada vez maior do trabalho feminino, a luta dos movimentos sociais, a antecipação crescente da escolarização de crianças, o fim da repetência (progressão continuada), a necessidade de antecipar a escolarização para colocar as crianças em melhores condições no ensino fundamental, as lutas pelo direito à educação (consubstanciada no Estatuto da Criança e do adolescente - ECA – de 1990), são algumas das razões que contribuíram para essa expansão (ABRAMOWICZ, 2003, p. 14).

A partir da década de 90, Rosemberg (2003) aponta o terceiro período da educação brasileira que foi caracterizada pelas influências que sofreu com um Governo Federal que priorizou as questões econômicas, abrindo o País para uma política de globalização. Disso resultou a entrada significativa de recursos estrangeiros para a educação, principalmente vindos do Banco Mundial. Esses recursos tinham como metas ações assistencialistas e menos voltadas para os aspectos educativos.

A discussão a respeito de uma educação infantil voltada para um caráter mais educativo acontece quando é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em dezembro de 1996, é elaborada a Lei nº 9.394, que define que a educação infantil passa a ser considerada como primeira etapa da educação básica integrada ao sistema de ensino e sob a responsabilidade do município.

Em fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2007) institui o ensino fundamental de nove anos de duração e com a obrigatoriedade da inclusão das crianças de seis anos de idade.

Percebe-se, por meio de algumas questões históricas e políticas, que a escola pensada para os pequenos passa por uma concepção de criança fragilizada e desprovida que precisa ser preparada, educada e instruída. Crianças oriundas de um mundo rico em culturas, mas que quase sempre se tornam invisíveis para a escola. No processo de institucionalização, concentra-se uma grande preocupação pela escolarização. O interesse primordial é a

[...] disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

De modo geral, vê-se nas políticas uma preocupação com a ampliação de número de vagas. Há pretensão de que haja escola para todas as crianças. No entanto, não se observa a mesma preocupação com a garantia da qualidade para a permanência dessas crianças na instituição. São pensadas e lançadas leis assinalando o direito de vaga para as crianças pequenas, como a emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006), que diz respeito ao acesso das crianças de cinco anos à escola. Pode-se também destacar a Lei nº 11.700 (BRASIL, 2008), que acrescenta o inciso X ao caput do art. 4º, da Lei nº 9.394, de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental na escola mais próxima da residência de toda criança a partir dos quatro anos de idade. A mais recente Emenda Constitucional, nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e aponta que o prazo para a matrícula das crianças de quatro e cinco anos é até 2016. As leis são instituídas para a ampliação de vagas, porém, ao mesmo tempo, não há políticas efetivas de garantias de acesso para as crianças à educação infantil. Campos e Esposito (2011, p. 14) apontam que “[...] as metas do novo Plano Nacional de Educação são extremamente ambiciosas e vão exigir um enorme esforço, especialmente por parte das prefeituras, para serem cumpridas”.

A viabilidade da efetivação de tais leis dependerá de grandes investimentos não só na construção dos espaços físicos das escolas, mas também na formação e

condições dignas de trabalho para os profissionais que atuam na educação infantil. Percebe-se um árduo caminho a ser percorrido em busca do acesso e de permanência com qualidade para as crianças da educação infantil.

2.4 A NECESSIDADE DE “DIAGNOSTICAR” AS CRIANÇAS

Em meados do século XX, intensifica-se a busca principalmente por um campo de conhecimento que pudesse ajudar a entender como as crianças aprendem, para daí buscar no trabalho pedagógico estratégias que desenvolvessem a aprendizagem e minimizassem as “dificuldades de aprendizagem”. A Pedagogia, então, encontra na Psicologia do Desenvolvimento um caminho para levar a um maior conhecimento sobre as crianças, principalmente em suas formas gradativas de desenvolvimento cognitivo. Por meio desse conhecimento, o professor teria condições de saber a atividade mais adequada para cada fase. Isso fez com que teóricos, como Piaget, fossem referências fundamentais para a psicologia do desenvolvimento e para a educação.

Em Piaget (1980), há a evidência de que a criança, ao interagir com o meio e com a intervenção pedagógica, lançando desafios cognitivos, se torna capaz de construir seu próprio conhecimento. No entanto, ainda é necessário que ela seja considerada em seus aspectos sociais e emocionais para poder ter plenas condições de construir a aprendizagem.

Nessa abordagem, o professor precisa ser um conhecedor principalmente dos níveis cognitivos da criança para intervir “corretamente”. Para ele, esses níveis de desenvolvimento são respectivamente: período sensório-motor, compreendido entre os dois primeiros anos de vida; período pré-operacional, dos dois aos sete anos; período das operações concretas, dos sete aos doze anos; e, por último, período das operações formais, que vai dos doze à idade adulta (PIAGET, 1980).

Essa teoria influenciou as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) que, baseadas nas teorias do desenvolvimento cognitivo, pesquisam sobre as etapas evolutivas apresentadas pelas crianças na construção da leitura e da escrita. Assim, o trabalho

pedagógico se alicerça em atividades que possam atender às crianças em suas fases pré-silábicas, silábicas e alfabéticas.

Também no grafismo a criança passaria por várias fases de desenvolvimento, partindo dos rabiscos até um estágio mais avançado do desenho, com cenas completas e estruturadas (GÓES, 2009).

Pelo que podemos observar, a criança, nessa perspectiva, ao iniciar o seu processo de formação na escola, passa a ser avaliada no desempenho de várias atividades, na tentativa da descoberta, pelos professores, em que fase de desenvolvimento ela se encontra. A partir do momento em que o educador consegue perceber a fase em que cada criança se encontra, ele “será capaz” de planejar outras atividades e/ou outros trabalhos pedagógicos que possam dar continuidade ao desenvolvimento cognitivo dos educandos. Na perspectiva do diagnóstico, a atenção se volta para as questões cognitivas do desenvolvimento, em detrimento das questões sociais e culturais vividas pelas crianças.

2.5 A NECESSIDADE DE “ADAPTAR” AS CRIANÇAS

O início da criança na vida escolar, especialmente na educação infantil, mostra-nos, por meio das experiências vividas, que esse momento é marcado por expectativas pelas crianças e adultos. A criança passa a fazer parte de um espaço diferente para ela, que se distingue daqueles vividos na família, em sua rua, em seu bairro com seus vizinhos. Fazer parte de outro contexto, lidar com novas situações de interações, seja com seus pares, seja com os adultos, seja com outros tempos e espaços pode trazer alguns conflitos.

Na maioria das vezes, com a necessidade ressaltada pela família que anseia por local seguro para deixar seus filhos enquanto trabalha, a criança acaba muito cedo deixando os laços familiares para interagir com esse novo ambiente, diferente do seu núcleo familiar. Assim, entrar na escola significa conviver com novas experiências, conquistar amigos, relacionar-se com outros adultos e lidar com situações ainda não vividas. Recebê-la é uma novidade também para a escola e para os adultos que ali estão. Estes, às vezes, já antevêm alguns conflitos para o

início e buscam estratégias “adaptativas”. Esperam que as crianças se acostumem com o novo espaço e incorporem regras e determinados hábitos próprios de organização do trabalho escolar.

Nesse sentido, focando o momento inicial, revisitaremos algumas concepções que nortearam, ou ainda norteiam, as práticas existentes nesse momento denominado de “período de adaptação”. Para analisar algumas implicações contidas nessa fase, vale buscar a origem do termo “adaptação”. Esse termo se origina etimologicamente do vocábulo latino *adaptare*, que quer dizer “[...] em direção ao conveniente e adequado, significa ajustar, acomodar, amoldar [...]” (BUENO, 1968, p. 77).

Esses significados passaram a ser muito usados pelas ciências naturais para se referir à capacidade de adaptabilidade dos seres vivos ao meio ambiente, sendo fundamental, para sua sobrevivência, a necessidade de se enquadrar, ajustar, acomodar e moldar às novas estruturas ambientais. Significado semelhante encontramos no dicionário Aurélio (2004, p.48), explicitando que adaptação significa em, “[...] termos biológicos, o ajustamento de um organismo, particularmente do homem, às condições do meio ambiente”.

O termo “adaptação”, também usado pela Psicologia, refere-se às modificações comportamentais do indivíduo para responder aos estímulos ambientais e ajustar-se ao meio, resultando daí a sua adaptabilidade (NOVAES, 1976). Diante dessa perspectiva, podemos entender que criança que resiste, chora ou não responde de forma positiva ao que é desejado não apresenta uma “boa adaptação”. É esperado que, desde o início, ela mostre comportamento “tranquilo”, “ajustado” e que, acima de tudo, se acostume, dentro de um curto tempo, com as rotinas existentes ali. De modo geral, quando a criança reage “positivamente” ao vivenciar essa primeira experiência, diz-se que ela apresentou uma “boa adaptação”.

Vasconcelos (2008) ressalta que as concepções sobre o desenvolvimento da criança e sua adaptabilidade surgem de formas mais efetivas com as observações sistemáticas do desenvolvimento infantil, realizadas por Charles Darwin no início do século XIX. Para a autora,

Tais estudos, baseados nas teorias biológicas e evolucionistas, acabaram por dar origem às análises do que era considerado o desenvolvimento ‘normal’ de crianças. Nessa perspectiva, o

desenvolvimento seria resultante de processos maturacionais de características da espécie humana, visando à adaptação ao meio ambiente (VASCONCELOS, 2008, p. 63).

Porém, vale ressaltar que esse pensamento influenciou, ou ainda influencia, a visão dos educadores ao receberem as crianças na escola. Muito da nossa base de formação pedagógica é pautado na perspectiva da Psicologia, especialmente a do desenvolvimento.

Assim, desde os primeiros dias de aula nos indagamos sobre que criança é esta que estamos recebendo, na tentativa de diagnosticá-la dentro das fases de desenvolvimento, observando se ela mostra equilíbrio entre os aspectos sociais, culturais, emocionais e entre os graus de normalidade.

Para Barbosa (2006, p. 58),

Essa psicologia, apoiando-se principalmente nas ideologias médico-higienistas, teve como função social explícita a regulação dos sujeitos por meio da profilaxia das doenças mentais ou do comportamento por meio da educação. Para tanto, normatizou e regrou o comportamento dos indivíduos, criando padrões de normalidade e de patologia, instituiu fases de desenvolvimento e criou instrumentos para realizar tal classificação, como os testes, as baterias diagnósticas e outros.

Essas concepções influenciam as práticas educacionais e levam a um dinamismo psicológico que prioriza “os bons hábitos” e aqueles capazes de se ajustar sem ou com poucos conflitos ao novo ambiente. “Adaptar-se” significa, segundo essas perspectivas, ter controle sobre seus comportamentos e internalizar “os bons valores” existentes no novo ambiente. Os comportamentos que não condizem com esses valores são vistos como inadequados e são estimulados a serem substituídos por outros mais apropriados.

A esse respeito, Novaes (1976, p. 4), que foi uma referência em pesquisas relacionadas com a adaptação de crianças no contexto educacional, diz:

A adaptação dos escolares é, pois processo contínuo e multidimensional onde se observa o desenvolvimento dos controles internos e externos da identificação e internalização dos valores através das atitudes. Como o processo de adaptação biológica se dá através de modificações morfológicas, o da adaptação cultural se dá através de substituições de conhecimentos padrões de atitudes. Por outro lado, perceber a natureza das reações afetivas dos educandos é fundamental para o educador, a fim de levar os alunos a reformular

juízos de valor e a estruturar atitudes positivas no seu processo adaptativo.

Assim, essas ideias apontam para a capacidade do indivíduo em responder positivamente, por meio de seu comportamento, às novas situações, trazendo em sua síntese a evidência de uma “interação harmoniosa com o meio”, “ajustamento eficaz” e “respostas adequadas às situações”, para ter, assim, “uma boa adaptação”.

Balaban (1988) também traz contribuições para se pensar a “adaptação escolar”. Com seu livro, *O início da vida escolar: da separação à independência*, que faz parte de sua tese de Doutorado em Educação da New York University, descreveu, de forma detalhada, maneiras de promover a “adaptação” da criança na escola. Essa obra, traduzida para o Brasil, tornou-se referência para os educadores brasileiros pensarem estratégias para “adaptar” a criança à escola. Para a autora, as crianças que iniciam na escola precisam de tempo para se acostumar com o novo contexto e com os jeitos específicos de agir dos adultos, principalmente os professores.

As crianças precisam de tempo para colocar esse novo tipo de adulto dentro do seu esquema intelectual de trabalho. Precisam de tempo para diferenciarem o que acontece em casa daquilo que acontece na escola. Precisam de tempo para aprenderem certas coisas sobre o professor, para aprenderem o significado certos tons de voz e para aprenderem o que esperar das diferentes situações. Precisam de tempo para separarem as diferenças entre o comportamento de seu professor do de seus pais. Se o professor é uma pessoa boa e vigilante, a criança que está preparada para a escola ou para uma creche será capaz de transferir sentimentos básicos de confiança de sua casa para a escola (BALABAN, 1988, p. 15-16).

Suas análises apontam que há um período específico para que ocorra a “adaptação”. Momentos destinados a “ajustes”, à “acomodação” de sentimentos e reações, e elas, aos poucos, irão se tranquilizando para se estabelecer a fase posterior, a da aprendizagem. As crianças iniciam com um período de turbulências. São trabalhadas e vão se acalmando, para a escola exercer “sua função”, que é ensinar.

Talvez não ansie pelos primeiros dias por causa do esforço e do desgaste emocional que eles causam. No momento em que a rotina está estabelecida e que as crianças estão acomodadas, você pode respirar aliviado e sentir que finalmente pode se entregar à tarefa de ensinar (BALABAN, 1988, p. 22-23).

Dessa forma, a autora, vai trazendo maneiras diversas de procedimento que devem ser desempenhados pelos professores e pela escola para fazer com que as crianças se “adaptem”. Esses procedimentos “auxiliam” pedagogicamente o professor com conhecimentos sobre as crianças, principalmente sobre o que elas podem sentir e como elas podem reagir nos primeiros dias de aula. Por isso faz várias propostas de como lidar com esse período e planejá-lo.

Novaes (1976) e Balaban (1988) escrevem sobre um período em que a entrada da criança na educação infantil ainda era tímida. Foi a partir dos anos 90 que se ampliou a oferta de vagas para as crianças desse nível educacional.

No entanto, referenciei essas autoras a fim de ressaltar as concepções que influenciaram a forma do pensar a chegada da criança na escola e as prioridades evidenciadas para promover a convivência dela com esse novo ambiente.

Como é ressaltado por Vasconcellos (2008, p. 94), “[...] Nos últimos anos, é crescente o número de trabalhos que têm no centro de suas reflexões as crianças e a infância [...]”. Nesse sentido, destaco alguns estudos mais recentes que contribuem para a discussão das primeiras experiências da criança na educação infantil. Essa temática não é apenas oriunda do campo da educação, como é o caso das pesquisas de Mazzuchelli (2010) e Abeleira (2008), que foram realizadas em outras áreas das ciências.

Mazzuchelli (2010) objetivou investigar a constituição da criança de três e quatro anos de idade, no processo de escolarização. Seus pressupostos teóricos, apoiados na perspectiva histórico-cultural, trazem uma análise da constituição da criança nas experiências iniciais com a escola. Ela relata que, nessas experiências, os adultos esperam que as crianças estejam felizes com o novo contexto, e os choros provocam incômodos, imprimindo-se a obrigatoriedade da alegria. Nesse início, é evidenciado o excesso de regras e a sua apropriação. São cobrados ainda limites para ser, sentir e estar no novo ambiente escolar.

Sua pesquisa enfatiza a importância de se pensar em políticas públicas que visem à formação inicial dos professores de educação infantil que ingressam nas redes públicas. Traz a evidência da necessidade de propostas efetivas de formação continuada para os professores que já estão na escola. Defende a ideia de que a

escola tenha a presença do profissional com formação em Psicologia Infantil para contribuir com a qualidade das práticas na educação de crianças pequenas. Esse profissional, juntamente com os outros da escola, buscariam maior equilíbrio entre o “educar” e o “cuidar”, tendo como prioridade o fortalecimento da parceria entre a família, a escola e a comunidade.

Abeleira (2008), do campo da saúde e do ambiente, discute o processo de “adaptação” infantil envolvendo a constituição do vínculo família, escola e sociedade. A família, entendida como primeiro contexto de socialização da criança, e a escola, como local de possibilidade de vivências e de acesso a novas informações. Nesse sentido, ressalta a necessidade de as duas instituições caminharem juntas a fim de favorecer de forma positiva os primeiros vínculos da criança com a escola. Suas análises partem de discussões que envolvem o meio cultural e as relações entre os sujeitos que estão imersos num contexto histórico e em processos de transformação. Tais discussões buscam romper com a ideia de que o sujeito deve se sujeitar às situações impostas. No final de sua pesquisa, sugere uma cartilha visando à qualificação dos profissionais da educação infantil diante do processo de “adaptação escolar”.

Aqui ressalto a importância de pesquisas das várias áreas das ciências que extrapolem o campo da Pedagogia, como possibilidade de caminhos que possam desvelar conhecimentos a respeito do universo infantil do qual ainda não nos apropriamos. Conhecimentos que extrapolem ideias romantizadas sobre as crianças, suas infâncias e, principalmente, sobre suas culturas.

No campo da educação, referencio outros trabalhos que também contribuem para a discussão dessa temática, envolvendo as crianças da educação infantil. Dentre eles, destaco Abreu (2010), Sobrinho (2009), Fernandes (2008) e Barbosa (2006).

Abreu (2010) pesquisa sobre o acolhimento à criança pequena. Em sua tese, aborda o processo de institucionalização de crianças de zero a cinco anos de idade, no município de João Pessoa/Paraíba. As considerações se voltam para o papel do Estado brasileiro na formação de políticas públicas, entre elas, a política educacional, com ênfase na educação infantil, visando a materializar os direitos das crianças, tendo em vista a proteção integral.

Sua pesquisa traz inquietações a respeito da necessidade de políticas efetivas que assegurem o acesso e a permanência, com qualidade, na escola, para as crianças da educação infantil. Nas discussões, aponta que essa qualidade está atrelada à formação dos profissionais, que necessitam de formação continuada e condições efetivas de trabalhos garantidas pelas políticas públicas. É evidenciado, ainda, que a institucionalização das crianças tem sido um processo de ocultação e negação aos seus direitos garantidos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Defende o pressuposto de que “As crianças sem distinção, são sujeitos de direitos, cidadãos brasileiras, sujeitos históricos sociais e culturais, produtores de culturas e produzidos no mesmo processo [...]” (ABREU, 2010, p.14). E, assim, alerta que a criança, como cidadã, precisa ser respeitada em sua dignidade humana e com direito à educação.

Sobrinho (2009) discorre sobre o reconhecimento da voz da cultura da criança indígena ao entrar na escola. Em uma pesquisa etnográfica, busca compreender como as crianças tecem suas experiências fora da escola e como essas experiências e suas culturas são reconhecidas na “escola do branco”. Apoiando-se na Sociologia da Infância, na História, na Antropologia e na Filosofia, analisa como se compõem as experiências de ser criança indígena e ser criança na escola.

A pesquisa contextualiza os mundos de vidas² das crianças indígenas, em que elas

[...] convivem com diversos elementos da cultura tradicional de seu povo, cujos espaços proporcionam-lhe um espírito de liberdade, de sentir o valor das tradições e dos modos de organização, que, embora distantes da aldeia de origem, os pais fazem questão de lhes mostrar e manter vivos (SOBRINHO, 2009, p. 15).

Também contextualiza a escola denominada pelas crianças indígenas como a “escola do branco”. Lugar dos conhecimentos, dos saberes instituídos como legítimos e verdadeiros, onde, segundo Sobrinho (2009), os índios adultos depositam suas esperanças.

No entanto, as crianças, diante do contexto escolar bastante distinto daquele vivido na aldeia, buscam manter vivas suas culturas. Ali elas desejam ser como são em

² Termo utilizado por Sarmento (2004, p.11), para se referir aos diferentes contextos de vida em que a criança está inserida.

suas tribos: cantam, brincam, pintam a pele e querem falar a língua dos seus pais. Porém, Sobrinho (2009) enfatiza que os saberes e as culturas das crianças são silenciados e apagados em detrimento dos saberes da escola, havendo, nesse espaço, exclusão e negação às diferenças.

Fernandes (2008) direciona as investigações para as interações das crianças, observando como elas produzem significados em seu pertencimento a um grupo etário. Analisa as relações da criança com os tempos e o espaços da escola e como as culturas infantis se confrontam com a cultura escolar.

A pesquisa traz ricas contribuições a respeito do conceito de infância, contextualizando-a historicamente. As questões teóricas e metodológicas trazem, em suas essências, a evidência da infância como categoria geracional e das crianças como atores sociais. Suas investigações apontam que

[...] as crianças, mesmo com pouco espaço instituído pela escola, encontravam e construíam formas de vivenciar e construir suas produções culturais e seus protagonismos (burlando normas dos adultos) através das culturas infantis (FERNANDES, 2008, p. 110).

Barbosa (2006), em sua pesquisa, traz uma ampla análise sobre as rotinas presentes nos contextos dos tempos e espaços da educação infantil. Com um olhar voltado para a história, busca mostrar como as rotinas “[...] chegam ao campo educacional e tornam-se uma categoria pedagógica central na educação da infância” (p.14). Analisa as rotinas como controle do tempo, do espaço, atividades, materiais e procedimentos usados no dia a dia da escola, com o intuito de padronizar e regulamentar as ações das crianças e adultos.

A autora faz uma análise das políticas de homogeneização que estão sendo implementadas na educação infantil por meio de projetos educacionais. Ao verificar as rotinas em várias instituições, constata que “[...] não estão sendo levadas em consideração nem a diversidade dos marcos teóricos nem a criança concreta, com suas diferenças sociais, culturais, éticas, religiosas etárias, e outras” (BARBOSA, 2006, p. 27).

Suas análises apontam que as escolas de educação infantil apresentam uma organização diária padronizada, quase uniforme, seguindo normalmente as grandes etapas da Psicologia Evolutiva. Priorizam atitudes bem enquadradas e que, muitas

vezes, não consideram as especificidades da criança. A estruturação das práticas pedagógicas são organizadas em rotinas.

Sua tese conclui que as rotinas estão relacionadas com a construção da modernidade e aponta que só a partir de “[...] um reflexão contextualizada é que se poderá ressignificar a sua importância em um projeto político-pedagógico” (BARBOSA, 2006, p.14).

Diante disso, volta o olhar para a criança que vive a experiência de estar na escola pela primeira vez e que terá de lidar com essas rotinas. Ela passará a fazer parte de um contexto onde serão cobrados horários e os tempos serão compartimentados. Pode ser desafiador para ela conviver com essas mudanças, como a hora do sono, da alimentação, do uso de sanitários e outros hábitos. Nesse novo contexto, para tudo há um “momento certo” que será ou não permitido pelo adulto.

Entrar na escola significa conviver e lidar com o diferente e o desconhecido: os espaços, os tempos, os hábitos, as rotinas, as pessoas. Conviver com esses diferentes e desconhecidos significa lidar com momentos de confrontos que acontecem no encontro ou desencontros entre as culturas escolares, as culturas familiares e as culturas infantis. É em meio a esses confrontos que acontece a escolarização. Para Barbosa (acesso em 10 maio 2012), nesse processo,

[...] é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas.

Nesse sentido, ressalto a importância de voltar o olhar para a entrada da criança na escola, não sob uma ótica de adaptação, e sim recebê-la considerando como são constituídas em seus modos variados de vida e em seus diversos âmbitos sociais. Muito mais do que serem “adaptadas”, as crianças precisam ser acolhidas a partir de seus contextos humanos, sociais, culturais e econômicos. Enxergá-las assim significa perceber como produzem e como são produzidas pelas culturas e como essas culturas se entrelaçam com as culturas escolares.

CAPÍTULO 3 - UM OUTRO CAMINHO PARA A PESQUISA: as resistências, as descobertas e as estratégias de permanência das crianças em suas primeiras experiências com a educação infantil

Daquilo que eu sei
 Nem tudo me deu clareza
 Nem tudo foi permitido
 Nem tudo me deu certeza
 Daquilo que eu sei
 Nem tudo foi proibido
 Nem tudo me foi possível
 Nem tudo foi concebido
 Não fechei os olhos
 Não tapei os ouvidos
 Cheirei, toquei, provei
 Ah! Eu usei todos os sentidos [...]

Ivan Lins e Vitor Martins

Com o término do estudo exploratório e com as questões que emergiram, foi preciso redefinir o olhar e fazer novas escolhas. As malas precisavam passar por uma nova arrumação. Era preciso tirar algumas coisas que levei, reservar o que consegui colher e pôr algumas coisas novas para continuar a trilhar nos caminhos da pesquisa. Nessa reorganização para a definição de novos caminhos, o estudo exploratório foi de extrema importância, pois foi por meio dele que se revelou, dentro das primeiras experiências das crianças com a educação infantil, o que mais foi recorrente. Diante disso, os objetivos específicos puderam ser definidos, voltando-se em analisar como se constituem as interações entre as crianças, seus pares e adultos, dentro dos tempos e espaços da educação infantil, tendo como foco dessas análises os processos de resistências encontrados e/ou produzidos pelas crianças, de descobertas vividas e/ou ressignificadas e a de permanência ou não no contexto da educação infantil.

Assim, a opção para o desenvolvimento da nova etapa da pesquisa foi por um estudo de caso do tipo etnográfico. Bogdan e Biklen (1994, p. 89) apontam que “[...] o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico [...]”. Na presente pesquisa, a observação detalhada volta-se a um contexto vivido pelas

crianças juntamente com seus colegas e com as professoras da turma do infantil Três C. As observações foram realizadas no espaço da sala de aula, no pátio e também nos deslocamentos que as crianças faziam de um espaço para outro.

Para nortear as observações na segunda etapa da pesquisa, outras indagações direcionaram o meu olhar (APÊNDICE C), na busca de evidenciar formas de resistências demonstradas pelas crianças perante o que era lhes oferecido durante sua tarde na escola. Quais descobertas poderiam fazer nesses espaços, diante do que era proposto e quais estratégias utilizavam para permanecer nesse contexto?

Diante disso, necessitava ficar junto com a criança, participando com ela de suas vivências durante a tarde, para perceber suas reações, suas linguagens, seus gestos, suas amizades, seus conflitos, suas brincadeiras e suas interações. Dentro do que pretendia, a pesquisa etnográfica permitiu acompanhar os vários momentos vividos por elas na escola, juntamente com os adultos, assim poderia compreender suas dinâmicas e suas manifestações nesses espaços.

Para isso, precisava continuar na turma do infantil Três C. Como iniciei com eles desde o primeiro dia de aula, minha presença não parecia estranha. Quando deixei de estar todos os dias na escola, fui cobrada pela Brenda que, com ar de autoridade, colocou a mão na cintura e questionou: *“Por que você não veio aqui amanhã”*.

Esse foi o momento em que precisei esclarecer que não era professora e nem trabalhava na escola. Era uma pesquisadora que estava ali para estudar. A partir daquele dia, não fizeram mais questionamentos sobre minha presença, e eu continuei junto com elas, na tentativa de me tornar “nativa”. Para Corsaro (2005, p. 446),

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve ‘tornar-se nativo’.

Dentro do como pesquisar a etnografia muito poderia contribuir na recolha dos dados, pois, além da tentativa de me tornar nativa, apoiei-me também em Sarmento (2011, p. 153), quando diz

A etnografia visa apreender a vida, tal qual é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus

contextos de ação. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre.

A intenção era essa, apreender, dentro da multiplicidade de ações e linguagens das crianças e professores, o que significava para as crianças viver suas primeiras experiências com a escola, para além do período denominado de “período de adaptação”. Para isso, necessitava permanecer em campo após o primeiro mês letivo e buscar estar imersa naquela sala de aula e nas vivências das crianças com os espaços, com os tempos e com os adultos. Havia a provocação e a inquietação de saber mais sobre as formas de resistências, de descobertas e sobre as estratégias de permanências utilizadas pelas crianças ao viverem o primeiro ano na escola.

Para isso, durante o ano de 2011, após o estudo exploratório, realizado durante o mês de fevereiro, continuei acompanhando a turma do infantil Três C do início do mês de março até o mês de dezembro. No entanto, nesta segunda etapa da pesquisa, a permanência em campo aconteceu em dias alternados e com horários diferenciados: às vezes na entrada, às vezes no horário de pátio, às vezes na saída ou durante a realização dos trabalhos em sala de aula e em outros espaços.

Para a turma do infantil Três C, como também para as professoras e outros profissionais da escola, minha presença foi vista com naturalidade, pois iniciei com o grupo e a continuação em campo não teve o impacto de uma estranha a esse grupo. Permaneci ali envolvida naquele contexto, participando com eles dos vários momentos vividos dentro da escola. Assim, busquei recolher os dados utilizando, como instrumento de pesquisa, a observação participante, tendo como companheiro inseparável o diário de campo, onde registrava detalhadamente o que observava e vivia naquela turma.

3.1 O DESAFIO DE PERCEBER E FALAR SOBRE AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisar as crianças e não sobre as crianças supõe compreender as suas práticas como válidas, buscar suas significações e isso nos apresenta um desafio de como podemos nos envolver no mundo infantil e nos mantermos envolvidos com ele, para entender suas linguagens, suas reações, seus contextos, seus modos de interagir diante das mais diversas situações, pois, como dizem Carvalho e Müller (2010, p. 67),

[...] todo pesquisador deve se inclinar sensivelmente para a arte de aprender a voz da criança na singularidade de suas tessituras, isto é, ouvir representa abrir mão de qualquer possibilidade de juízos e de valores que possam corromper a tonalidade do que é dito pela criança, não cedendo lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir.

Para isso, foi preciso cautela, fazer silêncio para poder afinar os ouvidos, tirar o olhar turvo e junto com as crianças vivenciar situações deixando emergir dali o que realmente é a essência das manifestações das culturas infantis. Esse exercício é muito árduo, pois sou adulta e às vezes detenho a autoridade de interpretar as vivências de acordo com um olhar adultocêntrico. O que me propus, no entanto, foi estar com elas e me deixar envolver em seus mundos, entrar em seus jogos, em suas brincadeiras e em seus variados jeitos de interações do momento que as cercam.

Durante algum tempo, senti que interpretava algo que elas não diziam, voltava, repensava junto com elas, sempre no exercício de estar com elas e não apenas falar sobre elas. Necessitei ter paciência e esperar os momentos delas. Eu precisava andar pelas pontas dos pés sem fazer barulho, aproximando-me sutilmente de seus mundos. Entender suas resistências, suas descobertas e suas estratégias de permanência na UMEI, sem sentir o que sentiam, trouxe-me a responsabilidade de ser fiel ao que realmente vivenciamos.

Uma situação nova que envolveu o grupo no decorrer do ano foi a mudança de professora. A que recebeu as crianças no início do ano precisou se ausentar no final do mês de julho para gozar de sua licença-maternidade. A partir de agosto, assumiu

a turma outra professora. Assim, durante as narrativas, a professora que iniciou com a turma será referenciada como professora efetiva e a professora que assumiu a turma a partir do mês de agosto será denominada de professora substituta. A professora substituta ingressou na rede por concurso público. Tem curso superior em Pedagogia. Ela trabalha, pela manhã, em outra unidade de educação infantil também do município de Vila Velha e, à tarde, faz extensão de carga horária para atender à turma do infantil Três C.

3.2 O QUE MOSTRAM AS CRIANÇAS EM SUAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM A ESCOLA...

A vivência com o grupo foi revelando a grande capacidade que as crianças mostram não em se “adaptar”, mas em descobrir caminhos para permanecer no novo ambiente. As professoras, às vezes, ficavam perplexas com suas atitudes, reações, comportamentos e respostas que nem sempre agradavam ou eram esperadas por elas. A cada dia vão descobrindo que precisam ser alunos para permanecer na escola, porém não deixam de mostrar suas resistências aos pedidos das professoras, aos tempos e espaços determinados para cada coisa, ao que é proposto e oferecido a elas.

3.2.1 Resistências

Ficou evidenciado, desde o primeiro dia de aula, que algumas crianças resistem em ficar na escola. Essas resistências são manifestadas de várias formas. O choro foi uma forma intensa de resistência. A ocorrência do choro foi muito comum no primeiro mês, principalmente manifestado pelas crianças que não haviam frequentado escola antes. O choro acontecia geralmente na entrada. Passados os dois primeiros meses de aula, o choro aparecia em momentos específicos, como em algumas situações, por exemplo, quando a criança era solicitada a realizar alguma atividade que julgava não ser capaz, quando dizia sentir saudade da mãe ou quando

elas se sentiam fragilizadas pelo fato de perder a posse de algum objeto, como um brinquedo, a mochila, a chupeta e outros pertences. Essa perda de posse de objetos às vezes era feita pelos próprios colegas e outras vezes eram pedidos pelos professores para serem guardados.

No novo ambiente, as crianças se deparam com espaços e pessoas desconhecidos para elas. Muitas resistem explicitamente com gritos e choros, porém esse não é o caso de Daniel, que vive sua experiência de estar na escola pela primeira vez. Ele chega à porta da sala segurando a mão de sua irmã, com os olhos assustados. Sua irmã o faz entrar na sala e fecha a porta. Ele chora baixinho e as lágrimas escorrem pelo seu rosto. Daniel abraça sua mochila, senta-se na cadeira e fica observando os colegas por alguns minutos. Às vezes, ainda com os olhos molhados, faz uma expressão de riso para alguma situação que acontece com os colegas. Não participa de nenhum “trabalho” proposto pela professora, mantém-se sentado e agarrado à sua mochila e só a deixa no momento em que a professora o chama para ir ao parquinho. Diante das pessoas que são estranhas a ele, busca, com seu olhar, a presença da irmã, que é da turma do infantil cinco. Já no parquinho, pergunta se a irmã também virá, porém os horários de parques são divididos por turma. Assim Daniel se mantém calado e prefere ficar sentado, observando os colegas. Permanece durante os 30 minutos do parquinho ali sentado. Parece não ser percebido pelos adultos e só se levanta quando a professora chama a turma para lavar as mãos e voltar à sala.

Já na sala, a professora solicita que todas as crianças sentem em frente à TV para ver um vídeo. Daniel não senta com a turma e fica observando da janela o grupo do infantil cinco que brincava no parquinho, ao lado da sala. Novamente começa a chorar. Pergunto a ele.

Pesquisadora – O que foi Daniel?

Daniel – Tô vendo minha irmã. Quero ficar aqui olhando ela.

E de fato não se interessou pelo filme e continuou ali observando sua irmã até a professora efetiva o chamar para lanche.

Constatei que os horários de parquinho não são estruturados de forma que promovam maior encontro entre as crianças. Para Daniel, talvez fosse confortável, principalmente nos primeiros dias, estar próximo da irmã.

Esse episódio evidencia a organização dos tempos baseados em rotinas que compartimentam a vida da escola. Para Barbosa (2006, p.182), “[...] a existência das rotinas, como seu conteúdo, são apresentados como se fossem únicos, naturais e indiscutíveis”. Com base nessas rotinas são pensados os tempos e os espaços na educação infantil. Parece complexo, diante das organizações internas, ousar e repensar outras formas de promover encontros entre os colegas de outras turmas, bem como o reencontro com crianças que se conhecem fora do ambiente escolar. O que é oferecido parte quase sempre de uma organização vinda do adulto e consiste em trabalhar a criança para que ela realize as atividades contidas dentro dessa rotina. A esse respeito, Barbosa (2006) constata em sua pesquisa que participar ou não das atividades de rotina, cumprir os tempos e os horários existentes na escola e ter sucesso ou não nas atividades propostas classifica as crianças entre as adaptadas e às não adaptadas. A autora ressalta ainda que as crianças não adaptadas exigem uma atenção especial do educador.

Assim, há de se considerar um olhar sobre as especificidades das crianças e cuidado no planejamento dessas atividades, observando o que as crianças sentem, como se manifestam, como reagem ou como vão desempenhar o seu cumprimento, sem já ter previamente definidos os conceitos sobre ela e suas reações, ao entrar na escola.

Debortoli (2008, p. 91) também, ao analisar a divisão dos tempos no contexto da educação infantil, diz:

Os tempos educacionais vão constituindo rotinas de distribuição de espaços e relações. Condicionam ritmos e disposições, em um escoamento controlado daquilo que vai se tornando disponível às crianças e, por consequência, também às professoras. Momentos de alimentação, descanso e higiene aparecem como tempos fixos e estruturantes de um ritmo constante e invariante.

Na distribuição dessas rotinas não se priorizam tempos com atividades que favoreçam o acolhimento, por exemplo, a criança ter conhecido previamente os adultos e o espaço da escola antes do primeiro dia letivo. Ou até mesmo promover encontros das crianças do infantil Três C com as crianças de outras turmas. Como

também realizar rodas de conversas explicitando a rotina do dia e ouvindo a opinião das crianças sobre a divisão desses tempos. Para De Angelo (2011), essas rodas de conversas que, necessariamente, não precisam ter o formato de roda, é um momento de falas e escutas, em que, coletivamente, são partilhados diálogos, informações ou experiências pessoais. Não foi observado nenhum dia em que essa rotina fosse explicitada para a criança com o intuito de também ouvir suas opiniões. Tais atitudes de acolhimento poderiam ajudar Daniel a lidar com seus medos, suas inseguranças, seus estranhamentos diante de um espaço e de pessoas desconhecidos.

A resistência de Daniel a essa rotina que se inicia não é manifestada com reações que despertem a atenção do adulto, pois ele não incomoda, apenas observa e mantém-se calado. Porém, as crianças muito podem dizer com seus silêncios ou com outras formas de linguagens. Daniel diz com seu corpo, com seu rosto, com seu olhar que não está vivendo essa experiência com satisfação.

Para Rocha (2008, p. 45), é importante lembrar que, “[...] quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é a central, nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”. A escuta dessas vozes passa pelas concepções que os adultos possuem sobre a infância como sujeitos sociais que produzem linguagem e cultura.

Ao perceber as formas de comunicação de Daniel, isso poderia nos remeter à ideia de que ele apresenta comportamento tímido e pouca habilidade de interação social. No entanto, segundo Corsaro (2011), a criança observa seus pares para poder se apropriar das tentativas de acesso daquele grupo que é novo para ela. É com a observação que a criança vai entendendo quais são as estratégias que irá usar para poder integrar-se com os colegas. Para as crianças, obter acesso aos grupos de brincadeiras, manter interações e fazer amigos não é uma tarefa fácil para elas, pois, para isso, precisam criar estratégias de acesso.

3.2.2 Descobertas

3.2.2.1 A descoberta das amizades e dos conflitos

Nos primeiros dias de aula, havia poucos conflitos entre as crianças. Elas buscavam explorar as possibilidades do novo espaço e mostravam-se observadoras para as reações de choros e resistências dos colegas. Na segunda semana, intensifica-se a disputa pelos mesmos brinquedos, e os conflitos começam a surgir. Ora tais conflitos são resolvidos com empurrões, tapas, mordidas ou com frases como: “*Não sou mais sua amiga*”; “*Você não pode brincar*”, ou buscam a professora para fazer as queixas e pedir sua intervenção diante da situação conflituosa.

Porém, elas também se mostram solidárias com os seus pares. Isso é constatado quando um colega está chorando. Logo alguém se aproxima, observa ou pergunta por que está chorando e se propõe a ajudar. Ao mesmo tempo em que disputam os mesmos brinquedos, são capazes de partilhar ou emprestar algo que está em sua posse. Entre os conflitos e atitudes de solidariedade, vão enriquecendo suas experiências nas convivências com o outro.

Yasmim, ao invés de brincar, prefere ficar próxima a mim. Às vezes, segura a minha mão e conta sobre as brincadeiras que faz com o primo em casa. Daniel olha os colegas a brincar e chora baixinho. Estava muito quente, suas lágrimas se misturam ao suor. Eu me aproximo dele e pergunto.

Pesquisadora – *Daniel, você quer água?*

Ele balançou a cabeça dizendo sim. Segurei em sua mão e fomos caminhando em direção à sala. Yasmim vem atrás de nós e diz:

Yasmim – *Vou com vocês. Também quero água.*

Pesquisadora – *Daniel, você tem garrafinha na mochila?*

(Um combinado que a professora fez previamente com as famílias foi de que todas as crianças deveriam ter, devido ao forte calor, uma garrafinha portátil para água na mochila).

Daniel – Não sei.

Yasmim – Pode deixar, se ele não tiver eu empresto a minha.

Chegamos à sala e vi que a garrafinha de Daniel estava na mochila e fomos encher com água fresca. Depois retornamos ao parquinho. Daniel não chorou mais, mas preferiu continuar a observar os colegas a brincar. Yasmim se aproxima de Eloísa, fala algo com ela, mas não consigo ouvir, e as duas saem de mãos dadas pelo parquinho. Embora Yasmim busque aproximação com meninos e meninas, percebe-se que mostra afinidade maior com as meninas. Essa preferência fica mais evidenciada após alguns dias de aula, quando cria vínculos mais intensos com Eloísa, Victoria e Charlotte, formando um pequeno grupo. Estão sempre juntas, principalmente durante as brincadeiras no pátio.

É por meio das amizades que passam a ter acesso às brincadeiras e aos jogos simbólicos com os amigos. Com a amizade, nasce a solidariedade pelos colegas, no momento em que caem, choram ou precisam de defesa. É comum, entre as crianças, atitudes de ajuda e argumentos de defesa de seus pares. Corsaro (2011, p.165) diz que,

Para as crianças em idade pré-escolar, amizade serve principalmente a funções integrativas específicas (acesso, construção de solidariedade e confiança mútua e proteção do espaço interativo). As amizades raramente são duradouras ou baseadas em características pessoais percebidas nos colegas. [...] a natureza dos processos de amizade varia em contextos sociais culturais.

A busca pela interação vai se constituindo em meio às situações amigáveis como também em situações de rivalidades que se desencadeiam em atitudes de provocações.

Ao voltar para a sala após o horário de parquinho, onde brincavam juntas, Yasmim vai até a mochila, pega um convite de aniversário que estava lá, diz para a auxiliar, com tom provocativo para as amigas que estavam próximas:

Yasmim – Olha, eu vou num aniversário!

Auxiliar – Que legal!

Yasmim – Vai ser no shoppingiiiiii!!!!

Charlotte – Deixa eu ver!

Yasmim – *Não, não pode!*

Eloísa se aproxima pondo o braço sobre o ombro de Yasmim e diz:

Eloísa – *Amiga, posso ver?*

Yasmim prontamente entrega o convite na mão de Eloísa. Victoria se aproxima de Eloísa e as duas olham o convite juntas. Charlotte sai emburrada e se aproxima de outros colegas.

Num outro dia no parquinho, enquanto as crianças brincavam de fazer bolos no tanque de área, Charlotte diz para Yasmim:

Charlotte – *Me empresta seu pratinho?*

Yasmim – *Não.*

Charlotte – *Me empresta, por favor?*

Yasmim – *Não.*

Charlotte, decidida e tomada de razão, puxa o pratinho da mão de Yasmim que tenta segurá-lo com força, porém Charlotte consegue pegá-lo. Yasmim chora e Charlotte olha para a amiga, devolve o pratinho para ela e pergunta:

Charlotte – *Você é minha amiga?*

Yasmim – *Não, eu não sou sua amiga. Você é amiga da Victória, e a Victória não é mais minha amiga.*

O que incomoda Yasmim não é ficar sem o pratinho, mas o fato de Charlotte ser amiga da Victoria com quem, no momento, está de laços cortados e por isso Yasmim não empresta o prato para Charlotte. Elas brincam juntas, são amigas, porém ao mesmo tempo se provocam e criam rivalidades e até inimizades, mesmo momentâneas.

Para Karlsson (2008, p. 161), as crianças nos surpreendem porque as idealizamos como sujeitos inocentes, incapazes de agir e falar com suas lógicas próprias. Isso acontece porque “[...] A cultura das crianças ainda não foi reconhecida pela sociedade, por profissionais ou pelos pais”. Seus modos de pensar e de agir são mais complexos do que nós pensamos.

Nessas interações, há disputas às vezes por posse de objetos, às vezes por controle de brincadeiras ou ainda pela atenção do outro. Na dinâmica das relações, as

crianças vão buscando formas de agrupamentos que se fazem em meio nem sempre harmonioso. O conflito torna-se constante, às vezes capaz de ser resolvido entre as próprias crianças, mas em outras ocasiões elas se queixam com os adultos solicitando suas intervenções.

Oliveira (2002, p. 136) diz que a constituição do sujeito se faz nas interações entre seus parceiros nas práticas sociais concretas. Para ela, essas

[...] formas concretas de organização das atividades humanas em meio sociocultural específico geram normas, regras e valores sempre potencialmente conflituosos e confrontantes, podendo ser confirmados, desaparecer ou diversificar-se.

As crianças, ao se apropriarem de valores e regras, acabam gerando conflitos pelas grandes heterogeneidades que apresentam. Porém, é nesses conflitos que elas experimentam vários sentimentos e sensações com o outro que a vão constituindo como sujeitos humanos.

Nessas interações, as crianças expressam suas linguagens, que não se restringem apenas a pronúncia de palavras, mas envolvem também os trejeitos, olhares, expressões, intenções, dentre outras formas de linguagens, que estão impregnadas de significados oriundos de seus mundos de vida. Seus discursos são atravessados de sentidos que vão muito além da fala simplesmente. O diálogo que se estabelece nessas relações, que são carregadas de sentidos e intenções entre o eu e o outro, é que Bakhtin denomina de relações dialógicas. Campos, Souza e Stienig (2011, p. 43) concordam com Bakhtin:

O dialogismo, além de se referir ao permanente diálogo entre os diversos discursos que se configuram na sociedade, também se refere às relações entre os sujeitos nos processos discursivos. O dialogismo, portanto, é o movimento de dupla constituição entre a linguagem e o fenômeno de interação sócio-verbal.

No entanto, nessas interações, em que acontecem as relações dialógicas, Bakhtin ressalta que, nos discursos produzidos entre os sujeitos, a verdade não se encontra em uma única pessoa. Para o autor “[...] ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica” (BAKHTIN, 2005, p. 110).

Nisso consistem as riquezas das relações dialógicas entre as crianças e também entre os adultos que interagem com elas, pois é por meio do entrelaçar de diálogos

impregnados de sentidos e intenções que as crianças e os adultos vão se constituindo como sujeitos humanos. No entanto, os adultos pouco se permitem uma escuta mais atenta das relações das crianças com seus pares. As relações dos adultos com as crianças passam por uma ótica de cumprimento de deveres e fazeres instituídos que despotencializa as descobertas entre ambos.

As crianças, nas descobertas das amizades como também dos conflitos, experimentam e vivenciam essa dialogia. Elas imprimem, em suas interações, sentidos diversos e, quando estão no parquinho, com seus pares, essas interações se tornam mais intensas. Entre elas, expressam suas linguagens e os vários sentidos e intenções que estão impregnados nessas linguagens, revelam nesses momentos um processo de descoberta de si e do outro.

A organização da escola, em nome da “obrigatoriedade” do cumprimento da rotina, pouco potencializa essas interações dialógicas existentes entre as crianças com os seus pares e também com as professoras. Percebe-se que a cobrança e o cumprimento dos tempos preenchem o lugar das descobertas. O tempo do olhar, do escutar, do observar, do dialogar com atenção ao outro se torna pouco vivido nas interações, principalmente entre as crianças e os adultos. Já para as crianças de três anos, há um tempo específico para cada coisa que precisa ser cumprido em nome da organização. As reações das crianças, diante de um novo espaço, quase não são percebidas e consideradas pelos adultos.

3.2.2.2 O espaço como possibilidade de descoberta

Também havia algumas crianças que não resistiram e nem se mostraram tristes no momento de entrada na escola. Pelo contrário, desde os primeiros dias, Victoria, Charlotte, Emile e Eloísa chegam com seus responsáveis, despedem-se com beijos, entram na sala, guardam suas mochilas e começam a interagir com as pessoas e com o espaço. Exploram com curiosidade os objetos da sala, aproximam-se dos colegas, conversam, propõem brincadeiras, andam pela escola de forma autônoma, questionam quando têm dúvidas sobre algo desconhecido e confortam os amigos que choram. Conversando com o pai da Eloísa, ele relatou que ele e a mãe

conversam muito com ela para que se sinta segura, explicando que eles não estão ali, mas existem outros adultos que podem ajudar, se ela precisar, e na escola pode ter ainda os amigos para brincar.

Sentei-me próximo a Victoria que estava enrolando sua boneca com um pano e começamos a conversar. Aos poucos, toquei no assunto das crianças que não choram quando entram na escola:

Pesquisadora – *Você não teve vontade de chorar?*

Victoria – *Não.*

Pesquisadora – *Por quê?*

Victoria – *Pra ajudar minha mãe.*

Pesquisadora – *Como ajudar sua mãe?*

Victoria – *Ela disse que era pra ficar aqui sem chorar, que ela vinha me buscar, eu e minha irmã [a irmã é do infantil cinco], depois do trabalho dela.*

Pelo que apresenta Victoria, o fato de estar na escola parece ir além de ajudar a mãe. Ela mostra-se, desde o primeiro dia de aula, curiosa em descobrir as novidades do espaço da escola. O novo contexto é possibilidade de novos amigos, de explorar brinquedos e de fazer descobertas de outras interações que esse ambiente pode lhe proporcionar.

Victoria se mostra tranquila nos vários espaços da escola, transita por eles com segurança, independência e curiosidade. Diante de suas dúvidas, aproxima-se do adulto, seja das professoras da sala, seja de outros profissionais que transitam pela escola, e faz suas indagações. Às vezes parece se satisfazer com as respostas dos adultos, que são dadas de forma rápida e objetiva, outras vezes mostra expressão de dúvida, parecendo não entender direito a resposta. Assim continua explorando esse espaço e, imersa em seu mundo imaginário, brinca sendo capaz de transformar pequenos objetos, às vezes uma tampinha, uma pequena pedra, uma folha, em grandes brinquedos em sua imaginação. Ela vai guardando seus tesouros, protegendo-os contra os possíveis invasores. Os pequenos objetos ficam guardados no seu bolso ou até mesmo aparecem suados, presos na palma de sua mão. Para Benjamin (2002, p. 107), a criança é colecionadora: “Toda pedra que ela encontra,

toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção”.

Benjamin (2002) nos provoca a pensar sobre essas peculiaridades da infância e sobre as inclinações que a criança possui em dar significado a pequenos objetos, às vezes insignificantes aos olhos dos adultos:

Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho do jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em produzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre diferentes materiais, através daquilo que cria em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente (BENJAMIN, 2002, p. 103-104).

Ao observar essa singularidade, que é própria da infância, ele critica o pedantismo que, desde o Iluminismo, segundo ele, é a mais rançosa especulação dos pedagogos que buscam objeto e materiais pelas quais crianças não têm interesse. Ressalta que a fixação do pedagogo “[...] pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças” (BENJAMIN, 2002, p. 103).

É isso, muitas vezes, consiste na insistência em buscar recursos e materiais que não despertam o interesse e a curiosidade da criança. Muito do que pensamos e oferecemos a ela não tem sentido para ela. Há de se destacar a importância da escuta atenta de seus variados jeitos de produzir e manifestar suas culturas, para visualizar o que realmente pode fazer parte de seu mundo. Dentro dessa escuta, podemos desvelar, por exemplo, que para ela uma coleção de tampinhas de pet pode ter mais significado do que uma cara coleção bonecas industrializadas, não desmerecendo aqui a importância da qualidade e da diversidade dos materiais e brinquedos oferecidos às crianças da educação infantil.

3.2.3 Permanências

3.2.3.1 *Para permanecer é preciso mudar hábitos*

As crianças apresentam hábitos que têm em casa e trazem para a escola.

Em uma tarde, a professora, eu e auxiliar levamos as crianças para outro parquinho onde tem areia, balanços e um campinho gramado. Nesse dia, a professora permitiu que as crianças tirassem o tênis. Elas brincaram livres, sorridentes e com muita satisfação. Isso foi nitidamente percebido no rosto de cada criança. Daniel tem vontade de fazer xixi e faz ali mesmo. A professora pergunta:

Professora efetiva – *Daniel, por que você fez xixi aí?*

Daniel – *Eu estou fazendo xixi no mato.*

Pesquisadora – *Pode fazer xixi aí, Daniel?*

Daniel – *Minha mãe fala que pode. Quando eu saio com ela e não tem banheiro, ela diz pra fazer xixi no mato.*

Para Daniel, é indiferente fazer xixi no pátio ou no banheiro. Ele ainda não percebeu que existem ações que não se podem fazer no pátio da escola. Esse fato, dentre outros evidenciados em que as crianças agem e falam de acordo com suas culturas, vai revelando o modo próprio de ser crianças. Esses modos são caracterizados por sua cultura constituída nas experiências e vivências oriundas dos seus contextos sociais e familiares.

Para Sarmiento (2005, p. 27), as culturas infantis são

[...] geradas nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de vinculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças.

A partir das contribuições de Sarmento (2005), podemos constatar que as crianças manifestam suas culturas das mais variadas formas. Elas, ao entrarem na escola, ainda não perceberam que ali se priorizam os “bons hábitos”, que algumas palavras ditas ou gestos, que são comuns em seus ambientes familiares, podem causar espanto ou estranhamento nas professoras. A escola vai revelando-se um lugar de crianças “bem-educadas” e “bem-comportadas”. Determinados tipos de falas e atitudes não podem ser repetidos ali. As crianças, por ainda não conhecerem o que a escola espera delas, expressam-se conforme são constituídas nas suas culturas existentes fora do ambiente escolar. No entanto reconhecer essas culturas, segundo Ferreira (2008, p. 147), “[...] é desvelar as crianças que habitam os alunos”.

Vale ainda ressaltar que algumas atitudes demonstradas pelos adultos estão vinculadas a uma cultura escolar que, muitas vezes, passa apenas pela ótica do cumprimento de determinadas ações ou do fazer pedagógico passivo de questionamentos. O exemplo disso está na permissão ou não de se tirar o tênis, pois, mesmo com o calor escaldante do início do ano, os alunos precisavam se manter calçados.

Para Debortoli (2008, p. 106), dentro das divisões dos tempos e espaços, vão acontecendo exigências “quase naturais”, e as práticas corporais na educação infantil vão sendo controladas:

[...] chamo atenção para os controles sutis que crianças e professoras, dia a dia, vão incorporando como formas ‘naturais’ de organização e expressão, sem que percebam os signos sociais que atravessam suas relações, ações e discursos.

3.2.3.2 *Para permanecer, é preciso ser aluno*

Na medida em que as crianças vão parando de chorar e se acostumando com as vivências da escola, elas vão ficando menos fragilizadas diante dos conflitos. Os adultos vão se tornando mais autoritários e buscam a cada dia homogeneizar mais o grupo, não permitindo que as crianças se afastem dos colegas. É o momento de deixar claro que, nesse espaço, há regras, há horários, há um momento certo para cada coisa. Muitas crianças resistem a tais determinações e buscam descobrir

formas de se esquivar delas. Nos registros do diário de campo, constam vários momentos e falas que mostram a tentativa de fazer com que as crianças internalizem sua condição de aluno. Desses vários episódios, recortei algumas falas, como:

Professora substituta – *Só vai receber a agenda quem tiver sentado.*

Professora substituta – *Todos sentados para ir embora. Só vou chamar quem tiver sentado.*

Professora efetiva – *Vamos cantar! Quando cantam, eles conseguem ficar sentados.*

Professora auxiliar – *Só vai para o parquinho quem tiver sentado.*

Professora substituta – *Só vai participar da apresentação quem se comportar e quem souber ouvir.*

Professora auxiliar – *Só vai receber o lanche quem tiver sentado.*

Professora substituta – *Emile! troca de mesa você está conversando muito aí.*

Professora substituta – *A criança não pode faltar à escola, se não esquece todas as regras e os limites. Quando falta, demora a entrar no ritmo de novo. Olha o caso de Nicolas, até hoje pede pela mãe. Também ele vive faltando.*

Professora efetiva – *Agora chega, você vai ficar sentada sem brincar!* [referindo-se a Brenda após inúmeros pedidos para que ela se unisse ao grupo].

Tais falas nos revelam que as primeiras experiências das crianças com a educação infantil começam a ser trabalhadas para elas assumirem sua condição de aluno. Um aluno que precisa ser “adaptado” à vida escolar, e isso significa, desde muito

pequenos, obedecer a regras e internalizar que ali há uma organização dos tempos e dos espaços e eles precisam se enquadrar nelas. Para permanecer, é preciso saber ouvir, falar na hora certa e, principalmente, internalizar os momentos adequados para cada atividade.

Algumas crianças não aceitam tais enquadramentos e tentam burlar, escapar ou fugir do que é estabelecido pelo adulto. Nos dias que se seguiam, isso ficava cada vez mais evidenciado, pois o que geralmente era proposto para todos encontrava sempre um grupo de crianças que buscava formas de resistências a essa organização.

Diante dessas exigências, que são inerentes à cultura escolar, as crianças vão reagindo na tentativa de fazer com que suas culturas, ou seja, as culturas infantis, se infiltrem nas culturas escolares. Essas reações, na maioria das vezes, acontecem em forma de resistências às determinações feitas pelos adultos. Isso fica explicitado quando a professora auxiliar, ao levar a turma de volta à sala, depois da aula dirigida no parquinho, avisa previamente que, se alguém não obedecesse, seria o último a sair para o parquinho. Durante a aula dirigida, Maria e Charlotte fugiram o tempo todo para os brinquedos, precisando de inúmeros pedidos para que voltassem à atenção para a aula.

De volta à sala para guardar os pertences e retornar ao parquinho, a professora auxiliar diz para Charlotte e Maria:

Professora auxiliar – *Vocês obedeceram?*

Maria, fazendo jeito dissimulado, diz:

Maria – *Meu aniversário vai ser de Barbie.*

Professora auxiliar – *As duas podem sentar, vão ser as últimas a sair da sala.*

Assim como a fala de Maria, ao desviar a atenção da professora para suas “desobediências”, são recorrentes também outras situações em que as crianças vão experimentado outras falas, reações e comportamentos, buscando se desviar do que é solicitado pelas professoras. Nesses casos, as resistências, as descobertas e

as formas de permanecer estão interligadas. Elas resistem às determinações descobrindo novas maneiras de permanecer nesse espaço escolar.

Porém, as reações de negação e fugas das crianças provocam irritabilidade e cansaço nas professoras. Elas são repetitivas na insistência em que as crianças entendam as regras da escola. Para isso, usam algumas falas como: *“Vou contar até três!”*. *“Se não fizer... não vão para o parquinho!”*. *“Quem não ficar quieto será o último a sair da sala!”*. No final do dia, mostram-se cansadas, exaustas e se queixam que as crianças ainda não sabem fazer o que é proposto.

3.2.3.3 Para permanecer, é preciso criar estratégias de fugas

Outras crianças, para permanecer no contexto da educação infantil, buscam estratégias de fugas ressignificando o que é sugerido, como é o caso de Hudson. Numa proposta de atividade indicada pela professora efetiva, ela e a professora auxiliar levaram a turma para realizar tal atividade na mesa do refeitório. A sala, naquele dia, foi cedida para estagiários da saúde que realizam trabalho na escola. As crianças se sentam umas do lado das outras, contornando a grande mesa retangular. A professora colou na folha de caderno de desenho de cada criança um círculo amarelo com olhos, nariz e boca. Ela conversa com a turma sobre o Sol e sua importância para as plantas. Em seguida, entrega o caderno para cada criança e explicita que iriam montar o Sol colando pequenas tiras amarelas ao redor do círculo em forma de cara. A tarefa foi árdua para as crianças, pois elas não apresentavam muita noção de espaço e controle na quantidade de cola. Muitas crianças colaram tais tiras sobre a cara do Sol; em outras, as tiras nadavam na cola. Hudson, calado, colava, descolava e tentava fazer o que a professora determinava. Após muitas tentativas, finalmente, concluiu. Ele, prontamente, diz para a professora: *“Pronto professora! Terminei meu ventilador!”*.

Diante do calor escaldante das tardes de março, para ele, um objeto que lhe proporcionaria frescor teria muito mais significado do que o Sol. Seu rosto estava vermelho, e o suor escorria saindo de suas costeletas e, misturando com a poeira, fazia caminhos em seu rosto. Hudson, nesse episódio, como também em outros

momentos, buscava saídas espertas para situações não muito desejadas por ele. Diante do que expressava ou falava, despertava certa desestrutura ao que estava sendo proposto. Os adultos acabavam rindo de suas falas ou das reações inusitadas e criativas ou até mesmo interrompendo, o que realizavam em função dos seus comentários imprevisíveis. O riso dos adultos não tinha tom de deboche, mas riam porque suas “pérolas” vinham em momentos inesperados e geralmente os adultos não acreditam que as crianças sejam capazes de ter percepções e saídas inteligentes diante de situações indesejadas ou às vezes embaraçosas. Essas reações de Hudson pareciam não ser intencionais, pois ele as fazia com seriedade e autenticidade. Enquanto desconsertava os adultos, mantinha-se calado, mostrando não se importar com as reações que provocava neles.

Hudson, com suas reações, mostra que, às vezes, não quer falar ou se envolver com o que está sendo proposto. Falar de outros assuntos que viessem ao encontro do que ele está vivendo ou sentindo teria maior significado para ele. Desempenhar o que é determinado e que, às vezes, não tem sentido para ele o faz ressignificar situações ou até mesmo criar caminhos de fugas que o façam viver aquela situação de forma diferente. As reações de Hudson acabam, de certa forma, transgredindo regras instituídas na cultura escolar que perpassam pelo cumprimento do planejamento que muitas vezes desconsidera os saberes das crianças, suas vivências e experiências.

Sarmiento (acesso em 20 mar. 2012), ao trazer alguns eixos estruturadores das culturas infantis, diz que a criança é capaz, com a sua imaginação, de transformar situações e objetos que não são de seu agrado em outros que sejam mais desejados por ela.

É um *‘mundo de faz de conta’* em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena [...]. Deste modo o *‘real’* para as crianças é feito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade (acesso em 20 mar. 2012).

As crianças, em seu imaginário, ressignificam uma situação ou um objeto real em fantasia e se transportam para um outro lugar. São capazes de alimentar outras vivências diferentes do momento vivido. Para Fernandes (2008, p. 97):

A fantasia do real, ou seja, a reinvenção da realidade, também pode ser considerada uma forma de as culturas infantis garantirem o seu espaço na escola. As crianças, ao realizarem esse jogo simbólico, transformam pessoas, objetos e acontecimentos de forma o mundo se tornar mais aceitável para elas.

Não podemos deixar de salientar que essa forma de fantasiar e criar outros significados para objetos, ações e pessoas é também um modo de resistência expresso pelas crianças por meio de suas culturas. Nesse caso, o trabalho pedagógico destinado a elas. Reinventar uma situação ou um objeto pode ser para elas a possibilidade de fuga de algo não desejado.

Sarmiento (acesso em 20 mar. 2012) ressalta ainda que é nas relações que as crianças criam estratégias para evitar fazer o que não querem e elaboram ajustes para contornar as regras dos adultos. De maneira criativa, nessa fuga, elas elaboram outras regras, com o intuito de conseguir atingir seus objetivos.

Muitas vezes os adultos subestimam essas regras, que consistem na grande capacidade que as crianças têm de poder desviar-se e não fazer o que não desejam. Isso é manifestado pela tamanha insistência que as professoras buscam em incutir os “bons comportamentos” e os chamados “limites” nas crianças. Há momentos em que as educadoras parecem extremamente exaustas e desgastadas em cobrar esses comportamentos. Às vezes chegam a relatar como é cansativo trabalhar com as crianças.

As crianças não são tão passivas e fáceis de serem moldadas, como às vezes podemos pensar. Elas dizem, com seus comportamentos, que desejam ser ouvidas e consideradas em seus gostos e opiniões. E, quando não são, usam os seus saberes e espertezas para encontrar brechas para burlar o que não querem fazer.

3.2.4 A aluna não ideal e suas estratégias de permanência

No decorrer dos meses, fui evidenciando que algumas crianças resistem fortemente ao que é proposto. Brenda, desde o início do ano, não gosta de participar da roda e nem de atividades coletivas. Ela sempre arranja um jeitinho de escapar ou diz explicitamente que não quer fazer o que é pedido e, quando forçada, ela grita, chora

mantém sua resistência. É, na fala dos adultos da escola, “uma criança difícil”. No decorrer da pesquisa, foram recorrentes as falas dos adultos em relação a ela.

Professora afetiva – *Brenda não tem jeito.*

Professora auxiliar – *A família não põe limites em Brenda.*

Professora auxiliar – *Ela não sabe obedecer.*

Professora efetiva – *Ela quer fazer tudo do jeito dela.*

Professora substituta – *Essa menina ainda vai dar muito trabalho na escola.*

Professora substituta – *Brenda é muito mandona.*

Brenda provocava muito cansaço nas professoras. Seu nome era repetido inúmeras vezes no decorrer da tarde. Diante das imposições, Brenda descobre, espertamente, formas de resistir.

Um dia, enquanto a professora efetiva fazia a roda, Brenda passeava pela sala com um capacete de brinquedo na cabeça. A professora diz:

Professora efetiva – *Vem, Brenda!* [Brenda parece estar em um lugar muito longe da dali].

Professora efetiva – *Brenda vem para a roda!* [Brenda finge não ouvir e continua passeando, chega ao fundo da sala, pega uma peça de lego já montado e continua andando ao redor da sala].

A professora efetiva diz com postura mais firme.

Professora efetiva – *Vem logo, Brenda!*

Brenda – *Não posso, vou trabalhar!*

A professora continuou a conversa com as crianças que estavam na roda. Brenda, sentindo interesse pelo o que a professora falava, vem e senta-se com o grupo.

Um outro episódio semelhante aconteceu quando ela se negava a pegar sua toalhinha para lavar as mãos. Todos já estavam quase prontos para ir ao refeitório, e Brenda continuava passeando pela sala. Após muito pedidos para que pegasse a toalhinha que estava na mochila, a professora auxiliar disse em tom autoritário:

Professora auxiliar – Brenda, pega sua tolha para vir lavar as mãos.

Brenda põe a mão na cintura, vira-se para a professora auxiliar e diz:

Brenda – Não tem toalha na minha mochila. Esta é a roupa da minha boneca [referindo-se à toalha que estava lá].

A Professora auxiliar – Para de enrolar, vem logo, já está na hora do lanche.

E Brenda, finalmente, vai até a pia.

Brenda vai descobrindo formas de resistir às imposições e cria subterfúgios para vivenciar suas culturas. Ela tenta se desviar do que é determinado, busca formas para resistir e se esquivar dos tempos ou das atividades determinadas nas rotinas da escola que, muitas vezes, pouco permitem que as crianças vivam suas culturas. Nesses dois episódios, em que Brenda não atende às professoras, evidencia-se uma das mais fortes expressões das culturas infantis, o brincar.

A resistência da criança em continuar sendo criança e viver sua cultura muitas vezes passa a ser vista como ação indisciplinada ou como uma criança não ideal. Segundo Almeida e Dessandre (2008, p. 56),

As concepções de criança ideal estão relacionadas às características pessoais que cada um entende como as melhores, muitas vezes em comparação com as suas ou de seus familiares e de seu grupo sociocultural. Assim sendo, as crenças e valores dos professores refletem em suas práticas que, por sua vez, estarão submetidas às expectativas pessoais deles mesmos.

De acordo com essas autoras, as características pessoais de uma criança ideal bem-aceita na escola são: aquelas capazes de ouvir atentamente, as que são fáceis de controlar, as que são bem comportadas e aquelas que colaboram com as tarefas escolares.

Brenda tem comportamento resistente e muitas vezes atrapalha as propostas de trabalho da professora, no entanto não se encaixa dentro do que pode ser considerado uma aluna ideal.

CAPÍTULO 4 – PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DO ACOLHIMENTO

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja
 que pingo de sol no couro de um lagarto é
 para nós mais importante do que o sol inteiro
 no corpo do mar. Falou mais: que a
 importância de uma coisa há de ser medida
 pelo encantamento que a coisa produza em nós.
 Assim um passarinho nas mãos de uma criança
 é mais importante para ela do que a Cordilheira dos
 Andes

Manuel de Barros

4.1 A CRIANÇA NÃO É APENAS BIOLÓGICA

Ao trazer as concepções pedagógicas que norteiam as práticas na educação infantil, pode-se perceber que, historicamente, essas práticas se baseiam em teorias que priorizam os aspectos biológicos e os do desenvolvimento psicológico individual da criança. Porém, alguns teóricos nos provocam a pensar as crianças e suas infâncias, considerando sua trajetória histórica, social, política e cultural. Assim, a

[...] infância é um atributo cultural e não natural. A construção sociocultural da infância e as mudanças históricas nessa construção tornam-se fatores principais na constituição da infância uma vez que o desenvolvimento humano avança para além da evolução biológica da espécie. A evolução cultural substitui então os mecanismos biológicos de adaptação e os traços de espécie, biologicamente constituídos, passam depois por esse desenvolvimento e transformação adicional que leva-os para além do domínio biológico, para o da cultura e da história humana. Desse modo, a infância vira, com efeito, um fato cultural e histórico ou, na realidade, um artefato da feitura humana (WARTOFSKY, 1999, p. 96-97).

Também Pino (2005) defende a ideia de que o ser humano é constituído pelas funções naturais, orientadas pelos mecanismos biológicos e as funções culturais regidas por leis históricas. Essas funções estão interligadas, não sendo possível separá-las concretamente. Para ele,

[...] as funções culturais, que definem a especificidade humana de *homo*, não emergem diretamente da natureza por força das 'leis' naturais que regem o desenvolvimento orgânico, como se fossem um mero desdobramento dele ou o simples produto da sua maturação. Elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do

Outro, vai adquirindo sua forma *humana*, a semelhança dos outros homens. Portanto, diferentemente do que acontece com as funções biológicas, que se inscrevem nas estruturas genéricas da espécie, as culturais se inscrevem-se na história social dos homens (p. 31- 32).

Nesse sentido, podemos inferir que a criança se constitui e é constituída culturalmente em seu meio histórico e social. Pino (2005, p. 151) aponta ainda que essa cultura está presente na vida da criança antes mesmo de seu nascimento.

O ato biológico de nascer tem, no mundo humano, caráter de um evento cultural, embora não deixe de ser uma celebração da vida. Antes mesmo de ser concebido, o futuro ser já faz parte do universo cultural dos homens, seja como objeto de quem aguarda ansiosamente sua chegada seja como objeto do medo ou recusa de quem considera sua chegada uma eventualidade indesejada.

Assim ao ser gerada, diferentemente de outros filhotes, são criadas situações e expectativas diversas para a chegada dessa criança. Sua entrada na sociedade humana, após seu nascimento, leva-a a interagir com o ambiente familiar e com outros espaços coletivos, constituindo as várias experiências sociais e culturais. A partir dessas considerações, pode-se observar que a constituição da criança e de sua infância é marcada por sua história, por sua cultura e, principalmente, por todo o seu entorno social. O desenvolvimento da criança, “[...] ocorre a partir de interações que o indivíduo estabelece ao longo da vida com parceiros diversos em práticas sociais concretas” (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004, p. 69).

A tentativa de adaptar as crianças na escola traz em seu sentido a ideia de enquadramento, ajustamento e adaptabilidade ao ambiente. Termos, como já vimos, oriundos da Biologia. Ao pensar a criança priorizando as características biológicas como aquele que necessariamente passa por etapas graduais e maturacionais de desenvolvimento, acabamos por desconsiderar a constituição histórica, social e cultural da criança. Considerar além dos seus aspectos biológicos significa reconhecer que o termo “adaptação” não é o mais adequado para denominar o momento de entrada da criança na escola.

Nesse sentido, a criança, ao chegar ao espaço da educação infantil, traz consigo uma riqueza de culturas, de histórias e de saberes vividos fora do âmbito da escola. Esse sujeito, não apenas biológico, traz marcas próprias do seu jeito de ser criança, constituídas das mais diferentes realidades sociais, culturais e econômicas. Na maioria das vezes, ele difere daquela criança idealizada marcada por uma visão adultocêntrica, ou de um padrão de criança “limpinha”, “cheirosa” “arrumadinha” ou

“bem comportada”, desejada e bem-aceita de forma geral pela sociedade. A criança, às vezes, não segue os padrões de beleza, de comportamento, de higiene, de maturação, de níveis cognitivos, dentre outras exigências idealizadas. Algumas não atendem a tais padrões, de acordo com a ideia de infância que foi universalizada pela sociedade.

A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: No Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos (KRAMER, 2007, p. 15).

Essa ideia de infância, baseada no padrão de crianças das classes médias, parece estar viva nas relações e interações entre as crianças e os adultos. Isso se torna evidente quando observamos as concepções de criança e infância que estão permeadas nas atitudes e nas relações entre os adultos e as crianças no contexto da educação infantil. Há a intenção nítida de um trabalho desenvolvido para elas e não com elas. Não se potencializa a diversidade dos aspectos sociais, culturais e políticos, nos quais as crianças estão inseridas. Muitas aprendizagens poderiam emergir da escuta e do olhar sensível desses aspectos muitos vezes invisibilizados pela escola. As crianças, por não serem visualizadas nesses aspectos, como também dentro de suas culturas infantis, muitas vezes não se identificam com essa escola.

No entanto, a pesquisa nos revelou que algumas crianças apresentam resistência em permanecer no espaço da educação infantil. Resistir ou permanecer passam por reações apresentadas por elas nessa passagem para um lugar que não faz parte de seu contexto de vida. Ali ela terá que mudar hábitos, mudar de comportamento e, às vezes, não ser reconhecida em suas potências e singularidades. Nesse sentido, propomos pensar a entrada da criança na escola numa perspectiva de encontro, de vivências e de experiências entre crianças e adultos. Essas primeiras experiências são pensadas não na ótica da “adaptação”, mas sim visualizadas no exercício do acolhimento. Um acolhimento capaz de olhar sensivelmente para o outro em suas especificidades e riquezas humanas, numa perspectiva de não se ter a necessidade

de o adulto se opor sobre a criança e nem a criança se opor sobre o adulto, para que possam, na convivência, aprender juntos.

Ao propor o acolhimento para denominar o processo em que se constituem as primeiras experiências entre adulto e criança na educação infantil, faz-se necessário visitar o significado desse termo.

Segundo Aurélio (2004), acolhimento³ nos remete a dois sentidos: um é dar acolhida, agasalhar, hospedar, abrigar, sugerindo a ideia de proteção e amparo; o outro significado do termo acolhimento aponta para o sentido de receber, admitir, aceitar, dar crédito, dar ouvidos, considerar o outro que chega. É nessa perspectiva que trago o termo acolhimento no presente trabalho.

Entendo por acolhimento receber e reconhecer na criança suas singularidades e suas potencialidades. Percebê-la como sujeito de voz que se expressa das mais variadas formas que nos instigam à escuta sensível e às trocas de saberes e culturas, num processo de descobertas, de novidades e de acontecimentos entre adultos e crianças que se efetiva nas experiências vividas. Uma experiência capaz de afetar e alterar uma visão aparentemente acabada que um possa ter sobre o outro. Nesse processo, o que se evidencia é a atitude incondicional de aceitação do outro, sem julgamentos prévios, capaz de promover mútuas aprendizagens.

³ “A origem do termo acolhimento vem do verbo acolher, que se origina do termo latim colligere, que significa colher” (BUENO, 1968, p. 52).

4.2 A EXPERIÊNCIA DO ACOLHIMENTO ENTRE A CRIANÇA E O ADULTO

A experiência entendida aqui se trata de viver um acontecimento que nos envolve, mexe conosco e nos sensibiliza e também nos move, desvelando o eu e o outro na relação. A palavra experiência remete à ideia de que é algo que se acumula com o passar dos anos, pelas várias situações vividas, no entanto refiro-me à experiência não como aquela acumulada pelos anciões, mas como um acontecimento do presente que se faz nas relações entre as pessoas, que requer escuta e atenção entre o eu e o outro. Como diz Agamben (2008, p. 44), “[...] a experiência é definitivamente algo que se pode apenas fazer e jamais ter. Sendo assim por mais que se tenha informações sobre algo, não se pode dizer que tenha experiência sobre aquilo”.

Nesse sentido, não basta termos a convicção de que sabemos sobre as crianças e suas infâncias a ponto de termos a pretensão de que é muito simples recebê-las e fazê-las se acostumar com a escola. Anos de trabalhos com as crianças não nos garantem o acúmulo de experiência sobre elas e sobre como lidar com suas chegadas e suas permanências nos espaços escolares. Entendo experiência como algo vivido que se entrelaça “[...] entre o conhecer, o agir e o sentir” (PASSOS; PEREIRA, 2011, p. 15).

Estar imerso nas experiências com as crianças e com as suas infâncias instiga a uma novidade, a uma descoberta de um outro que ainda não conhecemos.

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (LARROSA, 2004, p. 184).

Para o autor, as infâncias e as crianças entendidas como um outro não é o que já sabemos, mas é o que ainda não sabemos, e não saber pressupõe a busca pela descoberta. É nas experiências com o outro, e aqui não me limito a pensar apenas nas experiências entre o adulto e a criança, mas também entre a criança com seus

pares ou também entre os adultos, que esse outro é desvelado. No entanto, essa descoberta implica reconhecer no outro o seu valor, sua potência e sua alteridade.

Larrosa (2004, p. 185) enfatiza a alteridade existente na infância. Para ele, essa alteridade “[...] é algo muito radical: nada mais, nada menos que a absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença”.

Por saber tão pouco sobre as crianças e suas infâncias com suas absolutas heterogeneidades, elas muitas vezes escapam das lógicas dos adultos e resistem aos lugares que reservamos para elas. Por isso conviver com elas exige uma abertura para reconhecer suas verdades e saberes. Exige a abertura de um lugar em nós, em meio às nossas crenças cristalizadas de que conhecemos as crianças, que sabemos o que elas querem e do que necessitam, para dar espaço para que se integram ao nosso mundo.

No entanto, essa abertura exige escuta atenta para sua comunicação, suas reações, seus olhares, seus gestos e para palavras que nos parecem simples ou insignificantes. Nesse sentido, Larrosa (2004, p. 186) diz: “As palavras simples são as mais difíceis de escutar. Logo acreditamos que as entendemos e imediatamente, sem ouvi-las, as abandonamos e passamos para outra coisa”.

A escuta das palavras das crianças, que para nós parece simples ou às vezes sem significado, está, na verdade, carregada de sentidos. Propor uma experiência com as crianças e suas infâncias requer estar atento a essas pequenas falas, a esses, às vezes, fragmentos ou sussurros que ecoam na nossa convivência com elas.

A experiência defendida por Benjamin (2002) perpassa também pelo sentido de valorizar o que é simples, porém repleto de significados, que muitas vezes não são vistos pelas pessoas tomadas pelo dinamismo, pela pressa, pela falta de tempo, pela busca incessante pelo agir e produzir. Os indivíduos já não se permitem olhar, ouvir e perceber sensivelmente o outro. Essa busca incessante pelo agir e produzir ofuscou nas relações um convívio dialogado e experienciado. O autor diz:

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p. 114).

O autor instiga a ter essa experiência vivida com o outro resgatando ações, que parecem já não ser importantes para os indivíduos, como a escuta atenta e o diálogo. Seus escritos provocam em nós o reconhecimento do valor das coisas simples e pequenas, como a criança que reconhece nos fragmentos, nos restos, o valor grandioso que tal coisa possa ter. Isso nos provoca a pensar que as experiências com as crianças se dão naquilo que muitas vezes parece inútil para nós. Se observarmos atentamente as crianças, notamos que elas se sentem atraídas pelos detritos: ao visitar oficinas de costura, carpintaria, atividades de jardinagem, elas não raramente vão vasculhar os restos, as sobras, os trapos... A partir dos detritos que recolhem, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e os resíduos em uma relação nova e original (BENJAMIN, 2002).

É nesse sentido que pensamos a experiência com o outro, no caso da criança que chega à escola. Não com um olhar pronto e acabado, mas um olhar para algo que ainda não foi desvelado, um olhar para aquilo que parece tão pequeno, que parece resto, porém tão grandioso que também nos envolve num movimento recíproco de descobertas. Refiro-me às várias situações vividas com as crianças em que somos incapazes de reconhecer sua alteridade, pois não nos permitimos uma experiência com ela. Uma experiência que valorize os detritos, os resíduos, os trapos, enfim, que parece pequena nas relações. O exercício dessa experiência de ver o que é aparentemente pequeno e insignificante consiste no processo de acolhimento, um processo que nos integra, que nos afeta, que nos toca, que nos move e que nos tira de uma zona de conforto. Porém, para que ocorra o acontecimento de tal experiência,

[...] requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

4.3 PROCESSOS DIALÓGICOS E DE ALTERIDADE NO ACOLHIMENTO

Assim, nesse processo, o que se evidencia é uma necessidade da presença do outro para nos constituirmos como pessoa humana. Segundo Rossetti-Ferreira (2004), é essa necessidade que nos faz um ser dialógico por natureza. Para ela,

Essa dialogia, essa necessária relação com os outros, é concebida como atravessada pela linguagem, pela cultura e pela interpretação que uma pessoa faz da outra e da situação. Como os parceiros de interação são vários, assim como são vários ou as posições que atribuem ou assumem um em relação ao outro, múltiplas são as interpretações da pessoa para o mundo e do mundo para a pessoa. Isso possibilita a construção de sentidos diversos e até mesmo contraditórios a respeito de um mesmo fenômeno ou de uma mesma situação (ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p.17).

Para a autora, nessa relação dialógica, busca-se superar supostas polaridades entre biológico e social, universalidade e singularidade, emoção e cognição, corpo e mente, entre outros, de maneira a vê-lo sempre de forma integrada. Ela traz o termo dialogia como algo presente nas relações entre as pessoas. Porém, com o intuito de melhor entender sobre o dialogismo, busquei esse conceito em Bakhtin.

No entanto, ao abordar esse conceito em Bakhtin, torna-se relevante saber o lugar de onde ele fala, ou seja, da linguística, a partir da análise literária. O dialogismo perpassa pelas suas obras, cabendo-nos o desafio de extrair a essência desse conceito. Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) ressaltam que surgem dificuldades, para a apreensão de alguns termos que Bakhtin utiliza, pois a forma de escrever desse autor pode ser derivada de suas características, que é não estar preso a qualquer tipo de formalização. Desse modo, recorri as suas obras com o objetivo de trazer o dialogismo, associando-o às relações humanas que vão se constituindo no processo de entrada da criança na escola.

Concordando com Amorim e Rossetti-Ferreira (2008), parti do pressuposto de que a linguagem é uma das mais importantes formas de expressões humanas, pois, por meio dela, se comunicam saberes, experiências, informações. A linguagem integra, desintegra e torna viva as relações entre as pessoas. Bakhtin foi um profundo estudioso da linguagem humana. Para ele, toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas. Nessas relações,

portanto, as “falas”, as “vozes” não se limitam às comunicações orais entre locutores e ouvintes. Para Bakhtin (2005, p. 183),

[...] as relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.

Esse pressuposto significa dizer que, para compreender as relações mais diretas entre os indivíduos, neste caso, entre os vários sujeitos envolvidos no processo de entrada da criança na escola, é necessário incluir o significado social que cada um ocupa nesse contexto e as relações estabelecidas com os outros. Essas relações são impregnadas de sentidos do lugar onde cada um fala. Dessa forma, as relações dialógicas consistem não apenas no ato do diálogo, mas principalmente nas relações e implicações que existem nas interações entre as pessoas. Bakhtin (2005, p. 42) reforça essa ideia ao dizer que

As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância. [...] apenas as relações puramente mecânicas não são dialógicas [...].

Brait (1997, p. 98), como estudiosa das ideias de Bakhtin, entende que

[...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.

Jobim e Souza (1997, p. 340-341) também contribui para o entendimento do conceito de dialogismo. Para ela,

Na perspectiva bakhtiniana verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde concentram a ambigüidade e a contradição. Bakhtin quer perceber a unidade do mundo no particular, no efêmero, ou seja, a totalidade, o universal está presente nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. A unidade da experiência e da verdade do homem é polifônica. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam

do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real.

Aqui, em se tratando de acolher num sentido de ouvir, olhar e perceber sensivelmente o outro que chega, o pensamento bakhtiniano nos instiga a uma relação em que a verdade não se encontra em uma única pessoa. O dialogismo pressupõe reconhecimento e escuta das várias vozes manifestadas nas relações, nas quais cada interlocutor busca compreender os sentidos que emergem das palavras, dos gestos e das expressões corporais e entonações que acompanham o diálogo. Uma escuta e um diálogo que traz a cada dia uma novidade, uma surpresa, uma descoberta de significados ainda antes não percebidos, constituindo uma relação em que não há o que sabe mais e não há uma única verdade.

A alteridade se constituiu na relação entre eu e outro. A pluralidade do humano está no complemento e na alteração que cada um lança para o outro. Identificar-se com o outro, ver o mundo pelo olhar alheio e segundo seus valores, colocar-se no lugar do outro sem deixar de retornar a si próprio com o intuito de dar ao outro acabamento e completar-lhe o horizonte, tudo isso nos remete ao fluxo vivo da alteridade. 'É a partir do outro que tentamos dar-nos vida e forma' (BAKHTIN, 1992, p. 52).

Assim, Bakhtin nos move a pensar no outro e, ao mesmo tempo, em nós, que nos constituímos com a presença desse outro. Essas ideias bakhtinianas propiciam uma compreensão da alteridade, permitindo entender o outro de uma maneira original, o outro sendo referido não como alguém que está fora de mim, que é estranho a mim, mas como alguém que me constitui, que contribui para o processo de construção de um eu que não me pertence integralmente e que somente existe a partir do olhar do outro (AMORIN; ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

Trazer o dialogismo e a alteridade para entender o processo de acolhimento da criança na escola implica compreender as relações que se constituem entre os sujeitos no processo de entrada da criança na escola. Implica ainda entender esse processo como encontro com o outro que compartilha experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente.

4.4 AS CULTURAS INFANTIS

Que cultura é essa? Tal indagação nos inquieta, pois, como professores, pesquisadores e com espírito de arqueólogos, queremos escavar na história, na sociedade, na cultura e, principalmente, nos jeitos de ser da criança onde está essa cultura. No entanto, na tentativa de entender que cultura é essa, buscamos, em alguns campos de estudo, as origens dessas discussões.

A antropologia nos diz que as crianças não são meros receptáculos de papéis e funções; ao contrário, são atores sociais capazes de atuar na sociedade, recriando-a a todo o momento (COHN, 2009).

Nesse sentido, os estudos da antropologia nos trazem algumas contribuições para entendermos melhor as diferentes infâncias que são constituídas a partir de suas vivências dentro de culturas distintas ou dentro de diferentes classes sociais. Assim, o modo de ser de uma criança ribeirinha, cigana, índia, branca, negra, rural ou urbana vai variar de acordo com as práticas sociais ali produzidas. Essa visão contribui para se pensar a criança para além dos conceitos biológicos e psicológicos que historicamente nortearam ou ainda norteiam as práticas pedagógicas.

A discussão sobre as culturas das infâncias surge também em torno da década de 1990, no campo da Sociologia da Infância. Para Borba (2008, p. 77-78), esses estudos

[...] vêm buscando resgatar a infância das perspectivas que a compreendem com um ser inacabado, período maturacional do desenvolvimento humano que se constrói independentemente de suas condições históricas e sociais de existência. Os estudos vêm se estruturando em torno de alguns eixos: a noção de infância como uma construção histórica e social; a compreensão da infância como uma categoria estrutural da sociedade; a visão das crianças como atores sociais; participantes ativos da sociedade em que se inserem e capazes de agir frente às determinações sociais.

Além disso, Borba (2008) ressalta que, nas perspectivas dessa Sociologia, as crianças e suas infâncias são percebidas em sua alteridade, pelo valor que possuem como sujeitos humanos. As crianças e suas infâncias são no tempo presente e não apenas o que se projeta nelas como cidadãos do futuro. Isso significa que as crianças apresentam plenos direitos de participação ativa na sociedade.

No entanto, é sobre as bases da Sociologia da Infância e da Antropologia da Infância que sobressai o tema das culturas infantis. Para Corsaro (2011), as culturas infantis surgem na medida em que as crianças interagem com os seus pares e com os adultos. Nessas interações, elas representam práticas sociais que as cercam atribuindo um significado próprio às suas ações, não sendo a criança apenas passiva, nesse processo, à espera de receber o que vem do adulto. Para o autor, o desenvolvimento social infantil não pode se resumir “[...] unicamente como internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança” (p. 31).

Diante das várias possibilidades de produção de culturas nessas relações, para o autor, o termo socialização se torna insuficiente para denominar os processos relacionais entre crianças com seus pares e adultos. Esse termo, para ele, apresenta uma conotação individualizada e progressista que pressupõe formação e preparação da criança para o futuro. Corsaro (2011, p. 31) sinaliza que,

Numa perspectiva sociológica, a socialização não é uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si.

Nesse sentido, Corsaro (2011) sugere o termo **reprodução interpretativa** ao invés de socialização para denominar os processos relacionais entre as crianças, seus pares e adultos, no qual as culturas são produzidas. Para ele, “O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 31). E “O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*” (CORSARO, 2011, p. 31-32).

O autor defende ainda que o termo *reprodução interpretativa* sugere que as crianças e suas infâncias “[...] são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas” (CORSARO, 2011, p. 32).

Nesse sentido, o conceito de *reprodução interpretativa* explicitado por Corsaro (2011) nos leva a perceber que as crianças, ao entrarem na escola, não apenas socializam, mas produzem e expressam suas culturas das mais variadas formas nas

relações e nas vivências com o outro. Nessa perspectiva, torna-se um equívoco considerar a entrada das crianças na escola numa ótica de “adaptação”, pois ela, de forma dinâmica, cria e recria situações diversas de acordo com suas culturas.

Sarmiento (acesso em 20 mar. 2012) concorda com Corsaro (2011), ao ressaltar que as crianças produzem culturas nas interações com seus pares. Ressalta que

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupo etários, de status, etc.) que são fortemente implicados nos processos de identificação social (acesso em 20 mar. 2012).

Assim, as crianças vivenciam e participam de contextos de vidas variados. Elas interagem com seus pares, com os adultos e com realidades sociais diversas. É nessas convivências que aprendem “[...] valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social [...]” (SARMENTO, 2004, p. 23).

Nesse contexto, as contribuições de Sarmiento (acesso em 20 mar. 2012) apontam que não existe uma ideia homogeneizada do que venha a ser criança e de como vivem suas infâncias. Ao contrário disso, há uma grande heterogeneidade de crianças e infâncias que são constituídas nas mais variadas realidades sociais nas quais estão inseridas, bem como em suas histórias e em suas culturas. Nesse sentido, o conceito cultura infantil deve ser usado no plural, culturas infantis, pois, segundo o autor:

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil [...]. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (acesso em 20 mar. 2012).

Assim, percebe-se que não existe uma maneira única de ser criança e nem existe uma única infância. Para entendermos que crianças são essas, necessitamos partir do pressuposto de que elas não produzem cultura do vazio social. Delgado (acesso em 5 abr. 2011) reforça esse pensamento dizendo que as crianças,

[...] se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, a autora concorda com o termo culturas infantis, pois plurais são também suas formas de produzir culturas e serem produzidas por essas culturas diante dos vários tempos históricos e sociais.

Sarmiento (2004), com o olhar voltado para as heterogeneidades das crianças e suas infâncias e como estudioso das culturas infantis, traz alguns eixos que possibilitam maior entendimento sobre essas culturas. Esses eixos explicitados por ele são a **interatividade**, a **ludicidade**, a **fantasia do real** e a **reiteração**.

Por meio da cultura de pares, as crianças descobrem, inventam ou reinventam situações diversas no contexto em que estão inseridas: “[...] Elas partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte” (SARMENTO, 2004, p. 24). Essa forma de produzir e também de reproduzir cultura com seus pares é que o autor nomeia de **interatividade**.

Sarmiento (2004), afirma ainda que “[...] A **ludicidade** constitui um traço fundamental das culturas infantis” (p. 25). O brincar para a criança é algo primordial que o acompanha historicamente. É brincando e usando o imaginário que a criança recria o mundo.

O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das relações sociais. O brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis (SARMENTO, 2004, p. 26).

Nas fantasias criadas pelas crianças em suas interações com as pessoas e com os objetos ao seu entorno, elas se utilizam do “faz de conta” para ressignificar situações. Com sua imaginação, experimentam a vivência de estar em outros lugares, com outras pessoas ou com outros objetos. A essa capacidade que a criança apresenta de reinventar o mundo à sua volta por meio desse “faz de conta” é que Sarmiento (2004) nomeia de **fantasia do real**.

De acordo com Sarmiento (2004, p. 28), o tempo da criança não é linear. “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido [...]”. Assim, as crianças, vão criando, em suas vivências, situações que envolvem práticas ritualizadas, propostas de continuidade ou rupturas que logo são resolvidas. Tal eixo, denominado de **reiteração**, ficou fortemente evidenciado durante a pesquisa. A exemplo disso, as práticas ritualizadas se manifestavam em falas como: “*Eu vou ser pai, você vai ser o filho*”. As propostas de continuidade eram percebidas quando falavam: “*Depois do parquinho, vamos brincar de carrinho*”, ou rupturas, como no caso de Yasmim que, com frequência, dizia para Charlotte: “*Eu não quero mais ser sua amiga, não quero mais brincar com você*”, embora, minutos depois, estivessem juntas, partilhando outras vivências e outras brincadeiras.

Dessa forma, as contribuições de Corsaro (2011) e de Sarmiento (2004) nos abrem caminhos para visualizarmos, nas crianças, uma concepção diferenciada daquelas que as invisibilizam e as naturalizam, que justificam práticas homogêneas e padronizadas. Pensar as crianças a partir de suas culturas significa vê-las como sujeitos repletos de diversidades, peculiaridades e singularidades. Nessa perspectiva, são capazes, possuidoras de saberes e possuidoras de direitos de serem ouvidas e respeitadas nos vários âmbitos sociais, e aqui destaco os momentos que iniciam suas primeiras experiências com a escola.

4.5 OS RITOS DE PASSAGEM

Mudar formas de vida, sair de uma situação para outra, sair de um lugar conhecido e apropriado para outro desconhecido requer o ato da passagem. Esses atos são descritos por alguns autores como ritos de passagens. Para Damatta (2011, p.10), “[...] falar em vida social é falar em ritualização [...]”, pois a vida em sociedade é dinâmica e composta por vários ritos que marcam as relações humanas. Rito, para esse autor,

[...] sugere e insinua a esperança de todos os homens na sua inesgotável vontade de passar e ficar, de esconder e mostrar, de controlar e libertar, nesta constante transformação do mundo e de si

mesmo que está inscrita no verbo viver em sociedade (DAMATTA, 2011, p. 10).

No entanto, as pesquisas sobre os ritos existentes na sociedade, até por volta do fim do século XIX, foram estudadas, pelos pesquisadores, como atos mágicos que não surgiam de situações sociais relevantes. Damatta (2011, p. 10) ressalta que, no início do século XX,

Van Gennep foi provavelmente o primeiro a tomar o rito como um fenômeno a ser estudado como possuindo um espaço independente, isto é, como um objeto dotado de uma autonomia relativa em termos de outros domínios do mundo social, e não mais como um dado secundário, uma espécie de apêndice ou agente específico e nobre dos atos classificados como mágicos pelos estudiosos.

Dessa forma, as pesquisas de Van Gennep sobre os ritos de passagens trazem uma abordagem diferenciada dos estudos realizados até então. Suas investigações etnográficas, pautadas em perspectivas antropológicas e sociológicas, mostram que os ritos não são atos isolados, pois estão sempre imbricados de relações sociais e contextos diversos.

Damatta (2011), na apresentação do livro intitulado *Os ritos de passagem*, de Van Gennep, diz que uma característica marcante nos escritos desse autor é que,

Em vez de privilegiar apenas o momento culminante do rito, como faziam seus contemporâneos, ele revela que o momento culminante comporta outros momentos e movimentos. A interpretação de uma fase é sempre parcial e, por vezes, enganadora, mas o estudo do momento anterior e do momento posterior é fundamental para o entendimento do ritual (DAMATTA, 2011, p.17).

É nessa perspectiva de entender o rito, não apenas como uma ruptura na passagem de um momento para outro, mas sim de forma contextualizada com as relações e os contextos culturais e sociais, que buscarei associar os ritos de passagens investigados por Gennep (2011) à passagem das crianças para a escola. Nesse sentido, o autor propõe que os ritos, ao serem estudados, necessitam ser considerados nos seguintes aspectos: *Os ritos liminares* são os ritos que acontecem antes do ponto culminante da separação, são ritos executados durante o estágio de margem, *os ritos preliminares* são os ritos de separação do mundo anterior, e *os ritos pós-liminares* se referem aos ritos de agregação ao mundo novo.

No caso das crianças que têm suas vivências familiares e sociais fora do ambiente escolar e farão parte de um novo contexto que apresenta uma estrutura

organizacional diferenciada de suas vivências, torna-se fundamental pensar no contexto dos ritos de passagem, dando atenção especial a todas as etapas do rito. Assim o rito, como explicitado por Gennep (2011), associa-se ao processo de entrada das crianças na escola sob as etapas: os ritos liminares (margem), o tempo de conhecer o novo, estão relacionados com a aproximação entre família e escola e na apresentação para a criança desse novo espaço de pessoas e possibilidades; os ritos preliminares (separação) são os vividos no momento de sua chegada, quando acontece a separação propriamente dita entre a criança e a família para fazer parte de um novo contexto; e os ritos pós-liminares (agregação) se referem às suas mais variadas formas de agregar novas experiências para permanecer nesse novo espaço.

No entanto, a pesquisa evidenciou que, nesse rito de passagem, o rito preliminar (separação) é o ponto forte dessa transição. A escola está ligada a uma tradição pedagógica baseada em perspectivas biológicas e na Psicologia do Desenvolvimento de que a criança precisa ser “adaptada”. Nessa “adaptação”, espera-se que a criança se comporte de forma “tranquila”, sem resistência em lidar com a separação nos primeiros dias letivos. Os ritos liminares e pós-liminares são praticamente invisibilizados pelos sujeitos na escola. Consistem na preparação em receber as crianças e nos planejamentos dos trabalhos que irão realizar durante a permanência delas na escola.

Machado (2007), ao focar em suas pesquisas a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental, também faz essa constatação. Para ela,

A passagem de uma etapa da educação para outra tem-se apresentado de uma certa forma ‘traumatizante’, como se fosse somente um rito preliminar (de separação), não estabelecendo um novo período, ou seja, em um período de agregação a um novo ambiente, não investem num rito liminar (de margem). Os ritos de passagem servem para atenuar os efeitos nocivos das drásticas mudanças (MACHADO, 2007, p. 79).

No entanto, numa perspectiva do acolhimento, as categorias liminar (margem) e a pós-liminar (agregação) são de fundamental importância nesse processo de passagem. Focar coletivamente as três categorias, no sentido de planejar cada uma delas, poderia tornar essa passagem menos sofrida e mais significativa para as crianças que iniciam a educação infantil.

Analisar o momento da chegada da criança na escola sob seu próprio ponto de vista me instiga a pensar mais criteriosamente em cada uma dessas fases. Percebi que o momento da separação traz rupturas, seja de mudanças de hábitos, seja da experiência de passar a conviver em um lugar desconhecido, com pessoas desconhecidas, o que traz resistências das crianças. Nessa passagem, torna-se fundamental dar maior atenção à fase denominada margem aos que estão envolvidos com esse processo. Essa fase é o momento de aproximação do mundo da criança com o mundo da escola. A criança deveria ter a possibilidade de conhecer, juntamente com a família, esse novo espaço e os adultos que irão conviver com ela, antes do início do ano letivo. Durante a pesquisa de campo, nas conversas com as crianças, constatei que o primeiro contato delas com a escola aconteceu no primeiro dia letivo. Na categoria margem, ainda se encontra a possibilidade de se fazer um planejamento que privilegie o acolhimento às crianças que chegam à escola.

No entanto, com igual importância, ressalto a categoria agregação ao mundo novo. Observo que os adultos insistem incansavelmente em transformar as crianças em alunos, e nisso pouco se evidenciam outras possibilidades de descobertas com as crianças. Descobertas que se fazem no coletivo, na escuta, no sentir e no agir entre crianças/crianças, entre crianças/adultos e entre os adultos/adultos. Nessas descobertas, abrem-se possibilidades em se pensar formas mais prazerosas de agregação ao mundo novo, onde as relações e os conhecimentos tenham maior significado para os adultos e para as crianças nas suas permanências no contexto da educação infantil. Assim, a agregação como também a categoria margem precisam ser pensadas criteriosamente e coletivamente com os vários sujeitos envolvidos, inclusive as crianças, para que elas possam se agregar ao novo contexto de forma mais acolhedora.

Ressalto ainda que, como trazem Damatta (2011) e Genep (2011), a vida social pressupõe constantes passagens. Portanto a escola, também como lugar social, está repleta de passagens, seja das crianças para outras turmas, outras séries, outros segmentos, seja ainda para outras escolas ou outros professores. Diante desse contexto, há de se considerar que, em todas as fases dos ritos, nas várias situações de passagens vividas, deve ser privilegiado o acolhimento, pensando de

forma sensível no antes e no depois e não apenas valorizando as reações que as rupturas, ou seja, o rito preliminar provoca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na conclusão é relembrar todo o processo vivido durante a trajetória de pesquisa. Ao pensar nessa trajetória, tem-se a impressão de que não é tempo de concluir, pois a sensação é de inacabamento e de abertura a novas reflexões sobre a temática em questão.

No entanto, também a pesquisa faz parte das estruturas e do tempo educacional e por isso exige um período determinado para o término. Vale, então, repassar por esse tempo vivido durante a pesquisa, observando o que se constituiu pelas buscas, não só no que se refere às respostas às questões investigativas, mas, principalmente, às descobertas dos sujeitos envolvidos nesse processo, inclusive, o pesquisador.

Nesse sentido, o contexto da pesquisa não se limita ao tempo de permanência em campo, mas se estende a toda a trajetória pela qual passei desde a frequência nas primeiras disciplinas do Curso de Mestrado: as reflexões, os saberes, as certezas, as incertezas, os encontros, os desencontros, as dores e as alegrias que compõem esse período. Sem dúvida, é um tempo desafiador, pois se busca desvelar algo que a princípio não se sabe o que é. E isso exige olhar diferente para as diversas situações que são naturalizadas. Neste caso, as relações com as crianças e os contextos de sua chegada à escola.

Ir a campo exige esforço pessoal em não levar uma ideia pronta e formada, principalmente quando passamos anos da nossa vida envolvidos com o contexto da sala de aula, como é meu caso. O momento requer despojamento de ideias e de práticas cristalizadas para deixar que outras nasçam das experiências e das relações com os sujeitos envolvidos.

O estudo exploratório trouxe essa possibilidade de ver algo que não estava já definido. No início, vieram as incertezas e as dúvidas do caminho a ser trilhado, porém veio também a tranquilidade de deixar que o campo falasse por si e me mostrasse a direção.

Aos poucos, durante o ano de 2011, as vozes foram ecoando. As crianças, nas interações com os seus pares, com os tempos, com os espaços e com os adultos,

foram dizendo com seus corpos, seus olhares, seus jeitos, seus silêncios, suas reações e com outras formas de linguagens o que significa para elas viver as primeiras experiências com a escola. Quando consegui formular as questões investigativas, a luz se acendeu e, como arqueóloga, comecei a escavar, mas com cuidado, pois estava falando e lidando com pessoas que sentem, agem, pensam e mudam, apresentando diversas expressões e reações. A busca em desvelar se fez com cautela no exercício da escuta dessas várias vozes.

No entanto, a escuta dessas vozes aconteceu durante o estudo exploratório, mas, sobretudo, durante o estudo do tipo etnográfico que possibilitou uma escuta e um olhar mais atento do que foi para as crianças viverem suas primeiras experiências. A partir dos dados coletados, pude constatar que a educação infantil, ao receber as crianças, trabalha sob a perspectiva da “adaptação”. Há um tempo determinado para que as crianças, durante um período, internalizem as rotinas e a dinâmica da divisão dos tempos e dos espaços no novo contexto.

Nesse período de “adaptação”, elas começam a ser “trabalhadas” para fazer parte de um grupo homogêneo, havendo a tentativa do silenciamento das diversidades e individualidades das crianças. Elas são insistentemente “trabalhadas” para internalizarem a rotina que muitas vezes não consideram suas vozes, seus fazeres e suas opiniões.

Durante o período de “adaptação”, como também durante as várias experiências vividas pelas crianças no decorrer do ano, ficou evidenciado que elas resistem a esse contexto. Essas resistências são manifestadas pelo choro, angústias, distanciamento do grupo, negação de não participar de trabalhos coletivos e, principalmente, em não atender aos pedidos das professoras. As resistências apresentadas pelas crianças são naturalizadas pelos adultos que as levam para a escola como também pelos adultos que as recebem. Os dados revelam que não há uma escuta sensível das várias formas de linguagens das crianças ao chegarem no contexto da educação infantil. Essa evidência se mostra pela forma como a escola se prepara para recebê-las. A visão de “adaptação” está permeada nas práticas de receber e nas práticas pedagógicas vividas durante o ano. Não há um planejamento coletivo que considere essas vozes. A falta desse planejamento invisibiliza a possibilidade de receber as crianças em outros espaços, em promover o encontro

delas com os colegas de outras turmas, com a participação da família no processo de acolhimento. O momento de chegada torna-se, então, momento de tensão entre adultos e crianças. Preparar-se para recebê-las consiste em organizar o ambiente físico e ter paciência em lidar com o choro e outras formas de resistências das crianças.

No decorrer dos meses, as crianças são orientadas a conviver com os tempos e os espaços, priorizando o cumprimento de um trabalho pensado pelos adultos. Elas passam por um processo de silenciamento, porém buscam outras formas de linguagens para se fazerem ouvidas. Na maioria das vezes, não são entendidas pelos adultos. Por não serem ouvidas, manifestam resistências e dizem, com seu jeito próprio, que esse contexto poderia ser diferente. É estabelecido, nessas relações, um jogo de forças entre as crianças e os adultos. De um lado, o adulto busca práticas diversas numa tentativa de homogeneizar a turma; do outro, as crianças tentam dizer que são repletas de diversidades e querem expressar suas culturas infantis.

Ao mesmo tempo em que os dados coletados constatarem essas resistências, por outro lado revelaram também que a educação infantil representa para as crianças um espaço de possibilidades em fazer descobertas. Elas buscam, nesse novo contexto, desbravar e experimentar o que não conhecem, as pessoas, os objetos ou os espaços da própria instituição. Nessas descobertas, confrontam-se com reações e sentimentos diversos de si e do outro.

Os dados ainda apontam que as crianças, ao iniciarem a educação infantil, vivem suas primeiras experiências entre o desejo da família e o da escola para que permaneçam ali. O da família de que sua criança permaneça, pois conseguir uma vaga torna-se um privilégio e uma oportunidade. Isso é constatado pelo grande número de cadastros na fila de espera aguardando uma vaga na educação infantil, principalmente para as crianças de um a três anos. Assim, as crianças se encontram entre os desejos dos adultos da escola, os “detentores de saberes e de conhecimentos”, que parecem saber exatamente como fazê-las se “adaptarem” à nova rotina. Ambas, família e escola, esperam que logo a criança se acostume com esse novo espaço, mesmo que isso muitas vezes não passe pelo desejo da criança. Ela, sem escolha de querer fazer ou não parte desse contexto, encontra-se no meio

dessas forças e resta-lhe apenas buscar caminhos e formas diversas de permanecer na escola.

Assim, a criança, que não é apenas biológica, mas também é sujeito social, histórico e cultural, mostra-se resistente ao que lhe é proposto. Ao conviver com esse novo contexto, descobre formas de resistir e permanecer nesse espaço e tempo estranho. Essa permanência consiste em aprender a ser aluna como também descobrir formas, “brechas”, para continuar expressando suas culturas, mesmo que essas encontrem pouco espaço para serem vividas.

As ideias que nortearam e que ainda norteiam as práticas pedagógicas não priorizam escutas sensíveis às diversas formas de expressões das crianças, nem a seus contextos históricos, políticos, sociais e culturais. Elas são pensadas para as crianças e não com as crianças. Além disso, persiste a ideia da espera pelo “aluno ideal”. Ideia construída historicamente de que a criança, ao entrar na escola, precisa ser moldada em detrimento de ser respeitada em suas singularidades. A escola ainda pretende fazer com que as crianças se tornem “virtuosos cidadãos” passivos da sociedade, como pretendia Comenius no século VI, iniciando tal processo ainda na educação infantil, quando os adultos ocultam suas vozes e sua participação e buscam ajustá-las às suas rotinas e a uma cultura escolar que as transformam em alunos.

No entanto, a pesquisa revela que a criança idealizada não vem, e a tentativa de transformá-la parece exaustiva. Assim, é preciso pensar esse início de vida da criança na escola na perspectiva do acolhimento que vai para além das tentativas de adaptar, enquadrar ou ajustar. Talvez possamos, parafraseando Kohan (2007), pensar a educação de outra forma. Deixar que o sonho e a ousadia nos permitam não desejar tanto transformar as crianças em algo diferente do que são. Abrir espaços para pensar em uma escola que possibilite às crianças vivências que não objetivem modelar e formatar. Talvez possamos pensar um novo início capaz de promover um encontro entre o novo e velho, entre o adulto e a criança. Um início capaz de promover um encontro entre crianças e adultos que são ricos de culturas e histórias, na possibilidade de promover a experiência do acolhimento entre ambos, que se abraçam em suas riquezas, suas diversidades humanas.

Portanto, a perspectiva de pensar o acolhimento como possibilidade de experiência entre as crianças e os adultos nos provoca a desconstruir algumas práticas pedagógicas historicamente construídas. É nesse sentido que a presente pesquisa não traz a intenção da conclusão, mas a provocação de discussões para um início. Início da vida escolar e talvez início de um olhar diferenciado para o contexto das chegadas das crianças e de suas permanências nesse espaço.

REFERÊNCIAS

- ABELEIRA, Maria Isabel Reis. **Processo de adaptação escolar na instituição de educação infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente) – Centro Universitário Plínio Leite, Niterói, 2008.
- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pró-posições**, Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, v. 14, n. 3, p. set./dez.2003.
- ABREU, Shirley Elziane Diniz. **A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil**: sob as teias do abandono. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- ALMEIDA, Flávia Maria Cabral; DESSANDRE, Suely de Almeida Batista. Concepções de professores sobre criança ideal/fácil/difícil. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; AQUINO, Ligia Maria Lima Leão; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Psicologia e educação infantil**. Araguara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.
- AMORIM, Katia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos**. Paidéia, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/paideia>. Acesso em: 3 fev: 2011.
- ARAÚJO, Vania Carvalho. A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da lei. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AURÉLIO, Ferreira Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

BALABAN, Nancy. **O início da vida escolar**: da separação à independência. Tradução de Yeda Luci Sehn. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 maio 2012.

BARROS, Manuel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010a.

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010b.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rousnet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. **Diário oficial da União**, Brasília, 13 jun.2008.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. **Ensino fundamental nove anos**: orientação para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico prosódico da língua portuguesa**: vocábulos, expressões da língua geral e científica, sinônimos, contribuições do tupi guarani. São Paulo: Saraiva, 1968.

CARVALHO, Alexandre Filord de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lucia. Entre os planos e a realidade: desigualdade no acesso ao início da educação básica. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, fev./mar.2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/maria_malta.pdf> Acesso em: 8 fev. 2012.

CAMPOS, Dulcinéia; SOUZA, Neuza Balbina de; STIEG, Vanildo. Dialogismo e polifonia. **Pró-Disciente**: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação. Vitória, ES: Ufes, v. 17 n. 1, jan./jun. 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

COMENIUS. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernanda (Org.). Sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 26, ago. 2005.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMATTA, Roberto. Apresentação. In: VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento funerais, estações, etc. Petrópolis: Vozes, 2011.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação infantil**: enfoques e diálogos. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo da Educação Infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, Faculdade de Ciências Humanas, n. 4, jan./jun. 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll. O que sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? **Espaço Acadêmico**, n. 34, mar. 2004. Disponível em: < HTTP://.Espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm.http://www.espacoacademico>. Acesso em: 5 abr. 2011.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

FEREIRA, Maria Manuela Martinho. Branco demasiado ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERNANDES, Cinthia Votto. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!**: cultura infantil e culturas escolar: entrelaçamento para o pertencimento etário na instituição escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hostilidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Ed. 4, Atlas, 2002.

GÓES, Margarete Sacht. **As marcas da cultura nos desenhos das crianças**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

JOBIM e SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Editores Associados, n. 116, 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia et al. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**: ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KOHAN, Walter O. **A infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KULHMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEGRAND, Lois. **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

MACHADO, Moyara Rosa. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: “o que dizem as crianças”. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MAZZUCHELLI, Denise Silva Rocha. **A constituição da criança na escola**: marcas das experiências iniciais. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

MONTESORI, Maria. **A criança**. Tradução de Luiz Horácio da Matta. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

NOVAES, Maria Helena. **Adaptação escolar**: diagnóstico e orientação. Petrópolis: Vozes, 1976.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; GUANAES, Carla; COSTA, Nina Rosa do Amaral. Discutindo o conceito de “jogos de papéis”: uma interface com a “teoria de posicionamento”. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2010.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; FERREIRA, Rita Marisa Ribes. Artes do sentir, artes do dizer. (Introdução). In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; FERREIRA, Rita Marisa Ribes (Org.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel/Difusão Editorial S.A., 1980.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Panorama da educação infantil brasileira contemporânea**. Brasília: Unesco, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Seguido a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro (introdução). In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

SARMENTO, Manuel. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de estudos da criança. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/Textos/ImaCullInfancia.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, S P: Junqueira e Marin Editores, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Vozes infantis**: as culturas das crianças sateré-mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

SOËTARD, Michel. **João Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Tânia. Infância e narrativa. In: VASCONCELOS, Tânia (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói : EdUFF, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VILA VELHA (ES). Prefeitura. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: **desvendo histórias... Produzindo saberes...**. Vila Velha, ES, 2008.

VILA VELHA. **Conheça Vila Velha**. Disponível em: <www.vila.velha.es.gov.br>. Acesso em: 3 dez. 2012.

WARTOFSKY, Marx. A construção do mundo da criança e a construção da criança no mundo. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WESTBROOK, Robert Brett; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecimento

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos **profissionais e crianças** (sujeitos da pesquisa) da Unidade Municipal de Educação Infantil –Vila Velha/ES, o projeto de pesquisa intitulado “AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, de autoria da mestranda Célia Verônica Marcarini, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O objetivo da pesquisa é analisar o processo de entrada das crianças no contexto da educação infantil. Os objetivos específicos são: a) identificar como as interações entre as crianças, os seus pares e adultos se constituem no período inicial de sua chegada à escola; b) analisar como as crianças e suas culturas são enxergadas pelos vários sujeitos nos diferentes tempos e espaços da escola. A pesquisa de campo será realizada em 2011, nos diferentes espaços da UMEI, por meio de observação participante, com registros fotográficos e registro de diário de campo.

Solicitaremos às famílias consentimento para participação das crianças na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da UMEI será mantido em sigilo e não serão utilizados os nomes reais dos sujeitos. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final, que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação. Por isso, solicitamos autorização para que a mestranda Célia Verônica Marcarini possa desenvolver seu trabalho acadêmico de acordo com os objetivos propostos, no período de fevereiro a dezembro de 2011.

Na expectativa de uma resposta o mais breve possível,

Atenciosamente

Dr^a Vânia Carvalho de Araújo

Vitória, janeiro/2011

APÊNDICE B – Questões previamente pensadas para nortear as observações durante o estudo exploratório

- Como a criança é recebida pelos adultos da escola? Houve alguma organização do ambiente? Houve planejamento prévio e coletivo com os vários sujeitos da escola para receber as crianças no espaço da educação infantil?
- Quais olhares, falas e gestos são expressos pelos adultos em relação às crianças nesses primeiros dias de aula?
- Quais os olhares, as falas e as reações das crianças a essa nova situação?
- Como as crianças buscam aproximação com o adulto e com seus pares?
- Como é proposta a organização dos tempos e espaços e como as crianças se relacionam com eles?
- Quais os conflitos mais comuns nesse momento? Quais os encaminhamentos dados pela escola?
- Como é organizado o trabalho pedagógico para os primeiros dias de aula?

APÊNDICE C – Questões que nortearam as observações durante o estudo de caso do tipo etnográfico

- Como as crianças reagem ao entrar na sala de aula após o primeiro mês letivo?
- Como são recebidas pelos adultos após período de “adaptação”?
- As crianças continuam resistindo ao que é proposto a elas? Como manifestam essas resistências?
- Como as crianças reagem diante da determinação da divisão dos tempos vividos por elas durante a tarde na escola?
- Como os adultos reagem diante da negação da criança em participar do que é proposto por eles?
- Como as crianças continuam ou não a explorar o espaço e os objetos da sala de aula e de outros espaços da escola?
- Como as crianças manifestam ou não suas culturas nos tempos e nos espaços da educação infantil, para além no período denominado “adaptação”?
- Como os adultos reagem diante das várias formas de linguagens expressas pelas crianças durante sua permanência na escola?