



A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: AS NARRATIVAS DAS  
PROFESSORAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS  
NO ÚLTIMO ANO DA PRÉ-ESCOLA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
PPGE/UNICENTRO  
Michelle Floriani

Orientadora: Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**MICHELLE FLORIANI**

**A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O  
ENSINO FUNDAMENTAL: AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NO ÚLTIMO ANO DA PRÉ-  
ESCOLA**

**GUARAPUAVA  
2024**

MICHELLE FLORIANI

**A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O  
ENSINO FUNDAMENTAL: AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NO ÚLTIMO ANO DA PRÉ-  
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Linha de pesquisa:** Educação, Cultura e Diversidade

**Orientadora:** Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira

**GUARAPUAVA  
2024**

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da Unicentro

F635t Floriani, Michelle  
A transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental : as narrativas das professoras e as práticas pedagógicas propostas no último ano da pré-escola / Michelle Floriani. -- Guarapuava, 2024.  
xii, 146 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, 2024.

Orientadora: Aliandra Cristina Mesomo Lira  
Banca Examinadora: Rodrigo Saballa de Carvalho, Gláucia Andreza Kronbauer

Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Transição. 3. Ensino Fundamental. 4. Professoras. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

## TERMO DE APROVAÇÃO

**MICHELLE FLORIANI**

“A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NO ÚLTIMO ANO DA PRÉ-ESCOLA”

Dissertação aprovada em 07/02/2024 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aliandra Cristina Mesomo Lira  
(Orientadora/UNICENTRO)

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho  
(Membro Titular/UFRGS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia Andreza Kronbauer  
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR  
2024

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

*Campus Santa Cruz:* Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR  
*Campus CEDETEG:* Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR  
*Campus de Irati:* Rua Prof.<sup>a</sup> Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

**Correspondência Interna 034/2024.**

Documento: **TermodeAprovacao.pdf**.

Assinatura Simples realizada por: **Glaucia Andreza Kronbauer (XXX.838.080-XX)** em 08/02/2024 09:54 Local: UNICE/I/DEDU, **Aliandra Cristina Mesomo Lira (XXX.936.850-XX)** em 08/02/2024 14:15 Local: UNICE/G/DEPE, **Rodrigo Saballa de Carvalho (XXX.882.200-XX)** em 15/02/2024 16:56 Local: CIDADAO.

Inserido ao documento **746.692** por: **Diana Janice Padilha** em: 08/02/2024 09:51.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:  
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:  
**f49862c1b7f45af2c3a77dfe0bea7a88**.

*Para minha mãe, com amor e saudade.*

## AGRADECIMENTOS

“Pensou que eu ando só? Atente ao tempo. Não começa, nem termina, é nunca, é sempre”. Empristo esse trecho da canção Carta de Amor, composição de Maria Bethânia e melodia de Paulo César Pinheiro, para agradecer o fato de que, realmente, não ando só. Construí-me pelos tantos encontros que me atravessaram desde que respirei pela primeira vez neste mundo. Refaço-me nas vozes que servem de fios para costurar cada andança e toda escolha. Não caminho só. Sou porque em mim existem muitos, que vieram primeiro e que me dão continuidade. Por isso, agradeço.

À Iemanjá, senhora das águas salgadas e que banha minha passagem por esse plano, por me cobrir com seu manto feito de espuma e preencher de areia as pedras que precisei e preciso enfrentar. Odoyá!

Aos Orixás e todos os guias espirituais que me orientam e me permitem dançar ao som do tambor, ressoar em tantos corações e bater a cabeça em um chão sagrado feito de fé, amor e luz. Axé!

Ao meu filho Alexandre e à minha filha Renata, meus grandes amores, que fizeram do meu colo ninho, do meu peito imenso amor e trouxeram para a minha vida uma incrível e generosa revolução. Vocês me tornaram gigante. É por entenderem minhas ausências e por estarem sempre comigo que cheguei até aqui. Amo vocês sem fim!

À Kyrlian, minha esposa, companheira, parceira e amor da minha vida, que chegou com sensibilidade e afeto, mostrando que os (re)encontros mais incríveis estão marcados, basta esperar. Obrigada por me incentivar, ser meu respiro e suspiro em meio ao caos, ser amor no cotidiano e segurar minha mão nas travessias. Amo você!

À minha mãe Olivina, que repentinamente partiu para outro plano quando iniciei o Mestrado, obrigada por ter compartilhado o amor pela docência e por ser meu maior exemplo da força feminina. Tenho o peito rasgado desde sua partida e não há linha que possa costurá-lo. A saudade passou a tecer o amor. Sei que mesmo de longe sua mão não solta a minha e que permaneces dentro de mim. Espero que esteja orgulhosa. Sigo sentindo sua falta e



agradecendo pelo tempo que foi permitido trilharmos juntas. Te amo para sempre!

Ao meu pai Lino, que há dez anos se despediu desta jornada e mesmo sem completar a escolaridade me ensinou, enquanto ouvia as músicas tradicionalistas, que poesia é um afago na alma e que aprender também está no respeito às culturas populares, na escuta generosa das narrativas orais aquecidas pela roda de chimarrão e nas costuras arrematadas pelos afetos familiares. Obrigada por ter sido a melhor plateia de teatro no quintal, pelo braço dado a caminho da escola, por me colocar nos pés e dançar pela casa e por me mostrar que, mesmo com tantos tropeços causados pelas suas paradas nos balcões da estrada, seus olhos azuis sempre capturaram o mais bonito que havia em mim e me entregaram o mais imenso amor. Te amo para sempre e sinto tanto a sua falta!

Às minhas irmãs, Gisele e Patrícia, por serem a materialização do cuidado, do afeto e do amor. Obrigada pela presença constante em minha vida e por me darem a certeza de que nossos laços são de outras vidas. Amo vocês infinitamente!

À minha sobrinha, Isabela, que aqueceu meu coração com sua chegada e ilumina nossas vidas com sua arte. Te amo desde que descobri que você viria a esse mundo.

À minha orientadora, professora Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira, gratidão eterna por nossos caminhos terem se cruzado, por ter me escolhido e por ter acreditado em mim. Agradeço por orientar meus passos nessa jornada acadêmica, pela partilha de conhecimentos, pelo carinho, pela humanidade e generosidade. Cheguei até aqui porque sua mão segurou a minha. Você é farol frente aos desafios que a academia apresenta. Obrigada por tudo!

Ao professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, pela leitura atenta do texto, por compartilhar seus conhecimentos, por ser generoso em seus comentários, por ser inspiração docente. Obrigada por ter aceitado estar conosco e nos presentear não apenas com sua presença, mas, em especial, com seus saberes. Jamais esquecerei esses momentos!

À professora Dra. Gláucia Andreza Kronbauer, pelas valiosas contribuições e pela generosidade externada em cada palavra durante a banca. Obrigada!

À Paloma, amiga que o Mestrado me presenteou com um encontro bonito entre os tantos desencontros da vida. Obrigada por ter me escolhido como dupla sem nem me conhecer e ter oportunizado a feitura dos nossos laços de amizade, atados pelas trocas acadêmicas e pelas conversas e desabafos sobre a vida. Sigamos em apoio e incentivo mútuo.

Ao Diego, que tive a felicidade de conhecer nesse percurso, obrigada por sentar ao meu lado, me incentivar e tecer parcerias generosas. Admiro sua história e a vida que pulsa desse coração.

Às professoras e aos professores da 11ª turma do PPGE/Mestrado da Unicentro/PR, pela generosidade no acolhimento e na partilha de conhecimento.

Aos colegas da 11ª turma do PPGE/Mestrado da Unicentro/PR, por deixarem mais leve o processo e fazerem dessa turma a melhor que poderia existir.

À Secretaria Municipal de Educação de Guarapuava/PR, pela receptividade e por permitir que encontros tão potentes acontecessem.

Às professoras, crianças e gestoras das escolas municipais pesquisadas, que abriram suas portas para as cheganças e partilharam seus dias e cotidianos com afeto, me fazendo pertencer a um lugar tecido em relações tão particulares. Hoje caminho atravessada pelas tantas infâncias e histórias que ali encontrei.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos, a qual possibilitou que eu me dedicasse às pesquisas e publicações.

À Unicentro e ao PPGE, por me permitirem o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade. Tenho imenso orgulho em fazer parte dessa instituição!

Por fim, agradeço a mim e me orgulho de ter caminhado até aqui. Cada passo que dei foi porque tantos encontros colocaram o chão e, mesmo em meio ao caos, não desisti. Como disse Ryane Leão, “até hoje ninguém foi capaz de medir o seu tamanho, você é o caos e coração, você é oceano e furacão, te desvendar é pra quem não teme mulheres infinitas”. Cheguei!

*A infância é quando ainda não é demasiado tarde.  
É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos,  
para nos deixarmos encantar.  
Quase tudo se adquire nesse tempo  
em que aprendemos  
o próprio sentido do tempo.  
Mia Couto*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNEIS</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PNA</b>	Política Nacional de Alfabetização
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>Unicentro</b>	Universidade Estadual do Centro-Oeste
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Floriani, Michelle. **A transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental**: a narrativa das professoras e as práticas pedagógicas propostas no último ano da pré-escola. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2024.

## RESUMO

O contexto motivador dessa pesquisa é aquele vivido pelas crianças do último ano da pré-escola, antes de ingressar no Ensino Fundamental. Um tempo marcado por expectativas para os sujeitos infantis, suas famílias e professoras, mas também permeado por desafios complexos envolvidos nessa transição. Muitas vezes pode-se querer antecipar práticas de preparação para os anos posteriores; por outras, a omissão ou falta de diálogo com as crianças sobre o que está por vir não confere a devida importância a esse momento. As inquietações a respeito do cotidiano de professoras e crianças do último ano da pré-escola delimitaram como problema central a seguinte questão: Como se estruturam as práticas pedagógicas do último ano da pré-escola e de que modo favorecem ou dificultam a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental? Entre tantos atravessamentos, o objetivo desta construção se pauta em conhecer e problematizar, a partir dos discursos dos professores e da observação de suas práticas pedagógicas, a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de duas instituições do município de Guarapuava/PR. Entrelaçados encontram-se os seguintes objetivos específicos: compreender as concepções de infância, criança e docência na Educação Infantil; reconhecer e problematizar as experiências de professores da pré-escola quanto à prática pedagógica, seu percurso profissional e as compreensões acerca dos objetivos, das finalidades e da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O percurso metodológico foi delineado a partir da abordagem qualitativa, sustentado nos estudos culturais e na Sociologia da Infância; nos valem da leitura e análise dos documentos nacionais, estadual e municipal que orientam e realizamos entrevistas semiestruturadas com professoras do último ano da pré-escola de duas instituições de ensino do município de Guarapuava/Paraná. Também elegemos a observação em campo como estratégia metodológica de geração de dados, na qual buscamos direcionar nosso olhar para as práticas pedagógicas efetivadas pelas professoras e apreender as concepções de Educação Infantil que as sustentam, nos valendo também de registros escritos (diário de campo) e fotográficos como forma de preservar os detalhes das situações observadas. A triangulação de dados e sua análise fizeram emergir as seguintes categorias, pensadas de modo articulado: a) tempo/temporalidade; b) espaços; c) materiais/materialidades; d) propostas; e) corpo. Os resultados obtidos indicam o desconhecimento sobre o significado da transição, inclusive, naquilo que está definido nos documentos elaborados para a Educação Infantil. Desse modo, não havia transição pensada, organizada e dialogada com as crianças, ficando evidente a preocupação em preparar as crianças para a chegada no Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Transição. Ensino Fundamental. Professoras.



Floriani, Michelle. **The transition of children from early childhood education to elementary school**: the narrative of teachers and pedagogical practices proposed in the last year of preschool. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2024.

## ABSTRACT

The motivating context of this research is that experienced by children of the last year of preschool, before entering elementary school. A time marked by expectations for children, their families and teachers, but also permeated by complex challenges involved in this transition. Often one may want to anticipate preparation practices for later years; for others, the omission or lack of dialogue with children about what is to come does not give due importance to this moment. The concerns about the daily life of teachers and children of the last year of preschool outlined as a central problem the following question: How to structure the pedagogical practices of the last year of the preschool and how do they favor or hinder the transition of children from early childhood education to the first year of elementary school? Among so many crossings, the objective of this construction is based on knowing and problematizing, from the discourses of teachers and the observation of their The transition of children from Early Childhood Education to the first year of Elementary School of two institutions in the city of Guarapuava/ PR. The following specific objectives are intertwined: to understand the conceptions of childhood, child and teaching in Early Childhood Education; to recognize and problematize the experiences of pre-school teachers regarding the pedagogical practice, and understanding about the objectives, purposes and transition of children from Early Childhood Education to Elementary School. The methodological course was outlined from the qualitative approach, supported by cultural studies and the Sociology of Childhood; we use the reading and analysis of national documents, that guide and conducted semi-structured interviews with teachers of the last year of preschool of two educational institutions in the city of Guarapuava/ Paraná. We also chose field observation as a methodological strategy for data generation, in which we seek to direct our gaze to the pedagogical practices carried out by teachers and to apprehend the conceptions of Early Childhood Education that records (field diary) and photographs as a way to preserve the details of the observed situations. The triangulation of data and its analysis made emerge the following categories, thought in an articulated way: a) time/temporality; b) spaces; c) materials/materialities; d) proposals; e) body. The results indicate the lack of knowledge about the meaning of the transition, including what is defined in the documents prepared for early childhood education. Thus, there was no transition thought, organized and dialogued with children, becoming evident the concern to prepare children for the arrival in elementary school.

**Keywords:** Early Childhood Education. Transition. Elementary School. Teachers.

## SUMÁRIO

<b>INICIANDO A TRAVESSIA .....</b>	<b>13</b>
<b>1. METODOLOGIA E CONTEXTOS DA PESQUISA: UMA TRILHA ENTRE OUTRAS .....</b>	<b>21</b>
1.1 As escolhas na trilha metodológica .....	22
1.2 Observar, registrar e dialogar: os instrumentos da trilha metodológica .....	29
1.3 Os espaços de encontro: as escolas e as salas da pré-escola .....	36
1.4 Um encontro de várias vozes: os sujeitos da pesquisa .....	46
<b>2. VIVENDO AS INFÂNCIAS NA ESCOLA .....</b>	<b>54</b>
2.1 As crianças e as infâncias na contemporaneidade: aspectos para pensar a Educação Infantil .....	55
2.2 Ser criança e ser professora na escola das infâncias: a experiência infantil e a docência na pré-escola .....	63
<b>3. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>81</b>
3.1 Um movimento de travessia: o que dizem os documentos orientadores? .....	81
3.2 A pré-escola na escola do Ensino Fundamental: transição ou preparação? .....	98
3.3 As narrativas docentes e a prática pedagógica na pré-escola: ser criança ou ser aluno? .....	119
<b>O PONTO DE CHEGADA DESTA TRAVESSIA .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com as professoras regentes do último ano da pré-escola .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO 1 - Carta de Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Guarapuava/PR .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO 2 - Parecer Consubstanciado Comitê de Ética UNICENTRO/PR .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO 3 – Projeto da turma do Infantil V.....</b>	<b>152</b>

## INICIANDO A TRAVESSIA

*“Cresci brincando no chão, entre formigas.  
De uma infância livre e sem comparamentos.  
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação”  
Manoel de Barros (2022, p. 15).*

Esta travessia começou em casa, na escuta infantil de minha mãe e tias, professoras de carreira da rede estadual. Minha mãe entrou na graduação quando eu nasci, aproximando-se dos quarenta anos. Passava as noites embalando um carrinho de bebê e imersa em planos de aula e trabalhos acadêmicos.

Os assuntos relacionados à escola, alunos, aprendizagem e desafios da docência faziam parte dos cafés da tarde e almoços de domingo. O magistério estava na minha atmosfera familiar. Aprender era urgente. Fui impulsionada por livros, filmes, música, arte e vivências curiosas. Um quintal enorme e pais que me permitiram viver a infância plenamente. Gostava de falar, fazer perguntas e estar com as pessoas. Dizia que seria dentista e atriz de teatro. Que iria viajar muito para conhecer gentes e lugares. Nesta fase, ser professora estava fora de cogitação. Bastava a minha ancestralidade.

O magistério foi a porta para um universo que começou a ser construído nas audições em minha casa, lá na infância. Estava em mim, adormecido. Fui atravessada pelos quatro anos do curso. Nas discussões propostas em sala de aula, nos estágios, nos encontros com as crianças, professoras e professores de cada escola e na potência que a educação carrega em si.

Entreí na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) em 1998. Reencontrei meus professores do magistério, agora em discussões mais profundas. Em 1999, no segundo ano da graduação, deixei a universidade. Fui mãe em 2000 e estava morando na capital. Mas não foi nada do jeito que eu imaginava. Um bebê prematuro e o pensamento naquilo que tinha ficado para trás me acompanharam. Retornei para a graduação em 2004, quando já estava trabalhando como professora no município de Curitiba/PR. Sou uma das muitas que realizaram um curso de graduação a distância. Naquele momento era o possível. Terminei a graduação sob o olhar do julgamento e do discurso de que uma graduação assim não forma bons profissionais. Considero importante

destacar que quando se está em um relacionamento que te inferioriza, cerceia suas possibilidades e invalida sua subjetividade, toda forma de crescimento pessoal é válida. Acredito que cresci.

Durante os anos como professora na Educação Infantil da rede municipal de Curitiba, realizei cursos de aperfeiçoamento e formação continuada ofertados pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, disponibilizados no Centro de Formação e Semanas Pedagógicas. As discussões levantadas nesses encontros colaboraram com a minha prática e fizeram emergir tantos outros questionamentos acerca do papel do espaço de Educação Infantil e do que se espera da relação da professora<sup>1</sup> com as crianças.

A Educação Infantil teceu minha trajetória profissional como professora da Rede Municipal de Curitiba, que iniciou no ano de 2002. O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em que atuei por mais de sete anos estava localizado numa área periférica e vulnerável da cidade. As crianças passavam cerca de dez horas por dia no espaço pedagógico, que se reduzia à sala e ao refeitório, uma vez que o ambiente externo não atendia as necessidades de crianças de quatro meses a cinco anos de idade. Faltava lugar para brincar. As turmas estavam sempre lotadas e a fila de espera por uma vaga tirava o sono da equipe gestora. Neste período histórico não tão distante, a prioridade de vaga era para crianças em situação de vulnerabilidade social ou cujos responsáveis trabalhassem. A Educação Infantil não era um lugar para todas e, infelizmente, ainda não é.

Acompanhei mudanças significativas das concepções de infância que nortearam e norteiam a construção de currículos estaduais e municipais, sustentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e pela Base Nacional Comum

---

<sup>1</sup> Utiliza-se o termo feminino em função da realidade brasileira explicitada pelo Censo Escolar de 2022 que indica que a docência com as crianças pequenas é majoritariamente feita por mulheres, totalizando 97,2% de professoras na creche e 94,2% na pré-escola. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>

Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). A partir disso, cresceram estudos e discussões sobre a indissociação do cuidar e do educar e as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da proposta curricular da Educação Infantil e, assim, salas construídas com a participação das crianças, materiais ao alcance de seus interesses, maior preocupação com o brincar. Porém, a inquietação com a aprendizagem conteudista permanecia. Especialmente quando o Ensino Fundamental de nove anos foi implementado, no ano de 2006, por meio da Lei 11.274, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (Brasil, 1996). As crianças de 6 anos estariam no Ensino Fundamental e a pré-escola precisava garantir as condições mínimas para o ingresso no 1º ano. Continuo me perguntando sobre as condições mínimas, pois esse discurso ainda faz parte dos espaços pedagógicos.

Em 2015 me rendi ao sistema e fui trabalhar em uma editora com consultoria pedagógica. Conhecer outros educadores e outras realidades era potente. Aquilo não era uma formação, mas uma relação de troca em que discutíamos educação e tecíamos novos significados.

Era responsável pelo atendimento às Secretarias de Educação e pelos encontros de formação com gestores e professores das regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. Essas andanças me levaram a conhecer professores, crianças, comunidades e escolas em diversos lugares do país. Do sertão cearense, passando pela região metropolitana de Natal e cidades interioranas do Rio Grande do Norte. Do interior de São Paulo e Rio de Janeiro às escolas indígenas do Mato Grosso Do Sul.

Em 2018, já em outra editora, passei a atender as Secretarias de Educação do estado de Santa Catarina, também com consultoria e formação de professores e gestores. Ingressei em cursos de extensão e aperfeiçoamento voltados à infância, tendo em vista os inúmeros questionamentos acerca da primeira etapa da educação básica e a prevalência do fazer escolarizante.

Todos esses encontros e trocas de experiências me trouxeram possibilidades de pensar as infâncias e as práticas pedagógicas a partir das diversas culturas, cotidianos e realidades. Importante relatar também o quão impactante era o trabalho realizado pela consultoria pedagógica, de fazer



chegar uma formação continuada nesses lugares e que quanto mais diálogo e possibilidades de troca de experiência, mais reflexiva era a prática em seu território pedagógico. Trago em mim muito mais do que deixei nesses encontros. Os atravessamentos provocados por conhecer o chão de tantos educadores pelo Brasil fizeram de mim uma profissional mais humanizada e atenta ao outro.

Vivemos a pandemia, o isolamento, os encontros remotos, as escolas ao longe e, também, o retorno a elas. A volta aos territórios pedagógicos trouxe a preocupação com os saberes das crianças - mais ainda os não saberes, a ida para o 1º ano e o que poderia ser feito nesse período para minimizar os efeitos desse isolamento e favorecer um bom desempenho no Ensino Fundamental. Falas recorrentes durante encontros com professores e gestores.

Indiscutível que essas questões continuam latentes e angustiantes e estão historicamente firmadas em posições muito duras acerca do que é o papel da Educação Infantil, em especial o da pré-escola. Até porque, considerar a etapa de quatro e cinco anos como obrigatória reforçou a ideia de escolarização preparatória para o Ensino Fundamental, como se o objetivo da Educação Infantil fosse trabalhar para garantir o sucesso nas experiências educacionais futuras.

Trago as indagações e reflexões que surgiram na minha trajetória enquanto professora e que permanecem, hoje, de quem é essa criança da pré-escola, o que ela precisa saber ao final da Educação Infantil, como a professora vai 'entregá-la' para o Ensino Fundamental e que esta etapa só é relevante quando propõe práticas escolarizantes. Se não está relacionada com atividades e produções no papel, se distancia do seu caráter educativo. As crianças querem e precisam aprender a ler e escrever, afinal, elas estão na escola.

Com isso, a Educação Infantil se parece cada vez mais com o Ensino Fundamental e tende a afastar do seu cotidiano as análises críticas sobre o que dizem os documentos orientadores para a etapa, a apagar o olhar sensível e a escuta atenta dessas professoras, impossibilitando a construção de espaços pedagógicos mais acolhedores, com docentes mais humanizadas, mais autoras e menos rígidas, que pensem menos em componente curricular e

conteúdo e mais em experiências que levem as crianças a interagirem com o espaço e com os outros.

O contexto motivador dessa pesquisa é, ante todo o exposto, aquele vivido pelas crianças do último ano da pré-escola, antes de ingressar no Ensino Fundamental. Um tempo marcado por expectativas para os sujeitos infantis, suas famílias e professoras, mas também permeado por desafios complexos envoltos nessa transição. Muitas vezes pode-se querer antecipar práticas de preparação para os anos posteriores; por outras, a omissão ou falta de diálogo com as crianças sobre o que está por vir não confere a devida importância a esse momento.

Nesse enfoque, percebe-se que não basta a existência de documentos orientadores que sustentam a organização, as práticas pedagógicas nas escolas - sejam elas das infâncias ou aquelas que recebem as infâncias - e a transição de uma etapa a outra. Tal condição coloca como necessária a reflexão sobre o cotidiano das relações entre professoras e crianças e as experiências propostas para elas nas escolas, tendo em vista o cenário atual de antecipação de práticas escolarizantes focadas na alfabetização. Isso está em desacordo não apenas com os documentos orientadores da Educação Infantil, mas com as infâncias que se fazem presentes nas escolas - a criança como sujeito social e que produz cultura, que deseja descobrir, sentir, dizer, experimentar, levantar hipóteses, contar suas histórias, dialogar e, especialmente, brincar para entender o mundo.

As inquietações a respeito do cotidiano de professoras e crianças do último ano da pré-escola que me atravessaram durante encontros formativos, trocas de experiências e vivências profissionais me trouxeram ao presente estudo. Na tessitura da pesquisa algumas indagações sustentaram esse processo e delinearam como problema central a seguinte questão: Como se estruturam as práticas pedagógicas do último ano da pré-escola e de que modo favorecem ou dificultam a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental?

Tecendo em continuidade, da primeira questão outras fluíram na feitura deste tecido: O que dizem os documentos orientadores sobre o momento de transição? Qual o foco do trabalho pedagógico nesse último ano da Educação

Infantil? Nas práticas observadas, como se manifestam o brincar e as interações? O que fazem as crianças e professoras durante o tempo de permanência na instituição? O que é privilegiado? O espaço acolhe a criança da pré-escola? O que dizem as professoras sobre seu fazer?

Entre tantos atravessamentos, o objetivo desta construção se pauta em conhecer e problematizar, a partir dos discursos dos professores e da observação de suas práticas pedagógicas, a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de duas instituições do município de Guarapuava/PR. Entrelaçados encontram-se os seguintes objetivos específicos: compreender as concepções de infância, criança e docência na Educação Infantil; reconhecer e problematizar as experiências de professores da pré-escola quanto à prática pedagógica, seu percurso profissional e as compreensões acerca dos objetivos, das finalidades e da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Torna-se relevante, portanto, problematizar esse tema frente aos comuns relatos<sup>2</sup> de que as crianças ingressam no Ensino Fundamental sem saber o mínimo necessário e que as professoras e professores do primeiro ano precisavam retomar conhecimentos básicos no início do ano letivo.

Nesta travessia, de abordagem qualitativa, nos sustentamos nos estudos culturais e na Sociologia da Infância, a partir do arcabouço teórico de Bujes (2000), Costa e Bujes (2005), Freitas (2003; 2007), Jobim e Souza e Albuquerque (2012), Kramer (2003; 2019), dentre outros pesquisadores. Bronfenbrenner (1996), Formosinho; Monge; Oliveira-Formosinho (2016) nos ajudam a entender como os sujeitos adultos e os sujeitos crianças se relacionam, ocupam, produzem ou reproduzem culturas e vivências nos espaços pedagógicos e de que modo são atravessados pelas transições – horizontais e verticais – que estão presentes não apenas no cotidiano da escola, mas na vida de todos os sujeitos em desenvolvimento.

Para continuarmos o percurso nos valem da leitura e análise dos documentos nacionais, estadual e municipal que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, bem como da pesquisa de campo, na qual

---

<sup>2</sup> Acompanhamento de práticas pedagógicas por meio da vivência profissional, compartilhadas em formações de professores.

realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro professoras<sup>3</sup> do último ano da pré-escola, denominado Pré II, de duas instituições de ensino do município de Guarapuava/Paraná. Também elegemos a observação em campo como estratégia metodológica de geração de dados, na qual buscamos direcionar nosso olhar para as práticas pedagógicas efetivadas pelas professoras e apreender as concepções de Educação Infantil que as sustentam. Durante e após cada observação recorremos aos registros escritos (diário de campo) e fotográficos, como forma de preservar os detalhes das situações observadas e que foram posteriormente analisados. A pesquisa empírica aconteceu no segundo semestre de 2022.

Diante do exposto, estruturamos esse estudo em 3 capítulos. No primeiro, situamos epistemologicamente a reflexão e discorremos sobre as trilhas metodológicas escolhidas, apresentando os locais da pesquisa e quem são os sujeitos da investigação.

No segundo capítulo, trazemos uma narrativa centrada nas crianças e infâncias na contemporaneidade e de que modo a Educação Infantil pode se constituir para propor experiências às crianças que vivenciam as infâncias na escola, bem como elementos que caracterizam a docência com as crianças pequenas, em especial, na pré-escola.

No terceiro e último capítulo abordamos a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, partindo do que dizem os documentos orientadores em âmbito nacional, estadual e municipal e os impactos dessa legislação para a pré-escola. Também problematizamos o entendimento das professoras entrevistadas acerca do papel da pré-escola e o que pensam sobre a chegada das crianças no Ensino Fundamental, articulando o discurso com a observação das práticas propostas nos espaços compartilhados com as crianças. Buscamos perceber se o último ano da pré-escola, no contexto da pesquisa, entende o movimento de continuidade e de transição entre ela e a próxima etapa escolar ou se sustenta como momento de preparação e antecipação da escolarização das crianças.

Com essa travessia esperamos que seja possível a reflexão sobre o papel da pré-escola para que as experiências das crianças nos espaços

---

<sup>3</sup> Utiliza-se o termo no feminino uma vez que todas as participantes das entrevistas são mulheres.

escolares ultrapassem o ler, escrever e contar como preparação ao devir, mas que promovam a participação, o diálogo e a valorização de suas histórias; que incentivem a curiosidade, a busca, o encantamento e o questionamento sobre o mundo e que ampliem suas referências culturais. Almejamos, ainda, que os documentos orientadores que sustentam a organização e as práticas pedagógicas nas escolas das infâncias sejam analisados criticamente levando a um fazer pedagógico que olhe as crianças na inteireza das infâncias que as constituem.

A partir disso, percebemos que tais invocações representam um desafio na defesa de uma Educação Infantil capaz de acolher, garantir e respeitar os direitos das crianças, o que torna a pesquisa relevante pessoal, social e cientificamente. Tendo em vista a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no sentido da continuidade e do respeito aos saberes das crianças, esse tema precisa ser amplamente debatido e socializado, em razão da dificuldade para sua efetivação prática, uma vez que o cenário atual de antecipação de práticas escolarizantes focadas na alfabetização atropela a infância, condição que está em desacordo com os princípios da Educação Infantil.



## 1. METODOLOGIA E CONTEXTOS DA PESQUISA: UMA TRILHA ENTRE OUTRAS

*“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.  
E me encantei”<sup>4</sup>.  
Manoel de Barros*

Definir o contexto e traçar o perfil teórico-metodológico da pesquisa é nos mostrarmos dispostas a percorrer uma trilha sinuosa e desafiadora, pela qual tantos outros passos já deixaram as marcas de seus textos, suas ideias e suas buscas, que neste momento se conectam com as pegadas da pesquisadora e a levam por um caminho permanentemente construído e que em tempo algum se conclui.

Uma trilha, escolhida entre tantas outras, que não se expõe imediatamente, não se revela ao primeiro passo, mas que se faz e refaz enquanto percorrida. Por entre curvas, movimenta-se e transforma o olhar, permitindo que tantas vezes onde se pretendia colocar o fim talvez se desvendasse o início.

Para esse percurso ser seguido, a pesquisa de abordagem qualitativa foi sustentada nos estudos culturais e na Sociologia da Infância e se constituiu a partir de diálogos teóricos com Bujes (2000); Costa e Bujes (2005), Freitas (2003; 2007), Jobim e Souza e Albuquerque (2012), Kramer (2003; 2019), dentre outros, que possibilitaram dizer sobre o vivido nos espaços de encontro – escolas e salas da pré-escola - e nas trocas com sujeitos participantes – as professoras. Assumimos a compreensão de que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não se trata apenas de um marco temporal ou a travessia de uma etapa educacional a outra, mas um processo histórico, cultural e social que envolve crianças, infâncias, adultos e a constituição da escola, em específico, a da infância.

A partir da escolha metodológica e do contexto definido chega o momento de desbravar essa trilha, que durante o trajeto foi se entrelaçando com olhares, palavras e saberes - próprios e compartilhados – os quais

---

<sup>4</sup> Manoel de Barros, em entrevista concedida ao Jornal O Estado de São Paulo, em agosto de 1996. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/castel11.html>

sustentaram, caracterizaram e conferiram identidade à pesquisa proposta, conforme apresentamos nesse capítulo.

### **1.1 As escolhas na trilha metodológica**

Ao percorrer o percurso que levou a essa escrita não estiveram presentes apenas os textos teóricos e as referências científicas. A poesia, a literatura e a arte acompanharam cada linha aqui compartilhada e também a trajetória subjetiva de uma pesquisadora que respira as palavras. Como essas linguagens são capazes de nos salvar daquilo que arde e sufoca, em muitos momentos ‘escapei para longe e continuo a escapar também agora, dentro destas linhas que querem me dar uma história’<sup>5</sup>.

Para a escritora deste breve trecho é preciso escapar para se reconhecer no emaranhado das palavras que contam da nossa história e das histórias que compartilham conosco. Tomo a boniteza da literatura para me arriscar a dizer que fazer pesquisa é se despir das certezas, mergulhar nos questionamentos e trazer os porquês até mesmo quando se coloca um ponto final.

Esses parágrafos iniciais caberiam por afastar o viés científico se tomarmos como referência a ideia de que arte e poesia se fundamentam apenas na inspiração, diferentemente da pesquisa que se sustenta em um fazer artesanal, o qual dispensa a criatividade e que se utiliza de uma linguagem fundamentada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, definidos por um ciclo da pesquisa que se inicia com um problema/pergunta e se encerra em um produto provisório que possibilita novas interrogações (Minayo, 2002).

Compreendemos que a pesquisa, bem como a apresentação dos seus resultados aos interlocutores, pressupõe um formato academicamente estabelecido. Porém, é impossível ocultar no texto o sujeito pesquisador, uma vez que imprimirá em cada linha uma identidade construída pelo seu percurso pessoal, humano, profissional e acadêmico. O pesquisador não é invisível e nem distanciado do seu objeto de pesquisa, ele é “[...] um ser social que marca

---

<sup>5</sup> A vida mentirosa dos adultos, obra escrita pela italiana Elena Ferrante, 2020.

e é marcado pelo contexto no qual vive” (Freitas, 2003, p.37). Ele é parte da investigação e seu entendimento inicia do lugar no qual se encontra e depende das relações que estabelece com quem pesquisa (Freitas, 2003).

Mia Couto escreve, na abertura de seu livro ‘O fio das missangas’, que “[...] a missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo”<sup>6</sup>.

Emprestamos do escritor seu verso e audaciosamente propomos a substituição de poeta por pesquisador, para em um jogo de palavras mostrarmos que há uma voz ecoando entre citações, aspas e fontes que se alteram. Portanto, não há como abafar o dizer daquele que pesquisa e nem ocultar suas escolhas. Se existe poesia e arte na vida do pesquisador assim existem na ciência por ele produzida, ao passo que lhe cabe discorrer ‘verso a verso, o seu próprio coração’<sup>7</sup>, assim como, deve “[...] ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção de mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais” (Triviños, 1987, p. 13). Eis o fio – pesquisador e suas trajetórias - que estrutura uma narrativa composta por dados, campos e sujeitos, que conecta cada missanga - referencial teórico – em um formato simétrico – o resultado que não se finda.

Tomamos o respiro literário emaranhado aos aportes teóricos para iniciarmos o diálogo acerca das escolhas metodológicas que construíram o percurso dessa pesquisa.

Assumir um referencial teórico tem relação com a visão de homem e de mundo de quem pesquisa, de modo “[...] que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças” (Costa; Bujes, 2005, p. 200). Isso significa que a entrada no campo da pesquisa não é neutra e tampouco solitária. Aquele que busca não o faz esvaziado, mas parte de suas experiências, seus conhecimentos, suas ideias e suas relações com o mundo. Isso o leva a uma problemática a ser desvelada a qual se ancora em teorias e visões de mundo que compõem sua singularidade. Para Freitas (2007, p. 5),

---

<sup>6</sup> Trecho extraído do livro O fio das missangas (2004), do escritor moçambicano Mia Couto.

<sup>7</sup> Trecho extraído do livro O fio das missangas (2004), do escritor moçambicano Mia Couto.

[...] se o homem é para o pesquisador um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso se refletirá certamente em seu modo de pesquisar, de produzir conhecimento, portanto, na escolha de um referencial teórico de trabalho. Se o pesquisador vê o mundo em seu acontecer histórico, em uma dimensão de totalidade sem separar conhecer/agir, ciência/vida, sujeito/objeto, homem/realidade, escolhe como norteador de seu trabalho referenciais teóricos de base sócio-histórico-cultural capazes de fornecer os meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana.

Os estudos e pesquisas no campo das ciências humanas buscam conhecer as vidas cotidianas dos sujeitos, suas experiências, suas vivências, revelando suas identidades, seus saberes, seus valores, suas culturas. O compromisso das pesquisas, nesse campo “[...] é o de encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e as histórias das pessoas esquecidas” (Kramer, 2003, p. 58). Ainda conforme a autora, isso quer dizer, portanto, que se faz necessário compreender as pessoas enquanto se reconstituem como sujeitos e a partir desse processo também reconstituem sua cultura e história.

Ao trilharmos a pesquisa pelas Ciências Humanas entendemos que não se trata de uma atividade intelectual afastada de outras atividades humanas como a cultura, a história, a política, a economia e a tecnologia (Souza, 2019) e nem isenta da subjetividade do pesquisador (Japiassu, 1977). Trata-se, portanto, da (re)elaboração do conhecimento pelos confrontos de múltiplas narrativas.

Diante disso, iniciamos uma travessia de abordagem qualitativa que buscou conhecer e problematizar, a partir das narrativas das professoras e da observação de suas práticas pedagógicas, a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Compreendemos o viés qualitativo por meio do cunho sócio-histórico-cultural. No que se refere a essa abordagem de pesquisa, Freitas (2007, p. 34) explicita “[...] que ao assumir o caráter histórico-cultural do sujeito e do próprio conhecimento como uma construção social, esse enfoque consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento”.

Acerca do que se entende por pesquisa qualitativa, Gamboa (2003, p. 399) nos convoca a refletir que esta não se refere à quantidade ou análise estatística transformada em gráficos ou números, mas que utiliza “[...] instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia)”, proporcionando um mergulho profundo nas descobertas trazidas pelos dados gerados.

Passos de uma trilha metodológica capaz de “[...] incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 2014, p. 48). Percorrida por uma abordagem que não se desdobrará em uma tradução numérica e sim em um saber provisório “[...] construído no cotidiano das relações sociais [...]” (Freitas; Souza; Kramer, 2003, p. 7).

Se partimos do entendimento que o encontro, o habitar e o diálogo são caminhos de “[...] produção do conhecimento de si e do mundo [...]” (Castro, 2019, p. 129) e que é na relação entre sujeitos e suas histórias que construímos a compreensão sobre o ser humano, o olhar de quem pesquisa precisa ser atento e sensível para internalizar que “[...] nossas perguntas, as respostas que encontrarmos e as ações que elas possam inspirar serão sempre contingentes, provisórias e sujeitas a constantes revisões” (Costa; Bujes, 2005, p. 208-209). Sendo assim, o problema formulado longe de qualquer neutralidade e que conduziu a pesquisadora à elaboração desse texto, de modo algum foi capaz de ser respondido com certezas, mas, no pulsar de muitas vozes, promoveu novas inquietações.

O transitar pelo campo das descobertas revelou que muitas trilhas se encontram para que se desdobre o conhecimento e se desvendem os processos que constituem os sujeitos, suas práticas sociais e culturais as quais possibilitam as “[...] produções de sentido entre o eu e o outro” (Jobim e Souza; Albuquerque, 2012, p. 110). Neste momento, nos ancoramos nos Estudos Culturais em educação para problematizarmos como professoras, infâncias e crianças se relacionam na escola contemporânea.

Educação constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 54).

Nesse instante, um certo estranhamento pode soar ao trazermos a cultura para o centro da teia. Ao longo desse capítulo discorreremos sobre a pesquisa em Ciências Humanas e tão logo, a importância de se conhecer histórias e trajetórias dos sujeitos que constroem o resultado narrativo. Para tanto, se falamos em relações sociais, aqui, em especial, aquelas construídas na escola, não podemos negligenciar o atravessamento da cultura em “[...] tudo aquilo que é do social [...]” (Veiga-Neto, 2003, p. 6). Se já foi entendida como algo a ser atingido, conquistado, acumulado e destinado a poucos, na contemporaneidade, a cultura assumiu um papel constitutivo na vida dos sujeitos (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

Um conceito de cultura como única e universal, acostada em uma tradição elitista que impõe a hierarquização entre “[...] alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular [...]” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 37) e que associa o que é de fato cultura ao erudito, à plena expressão do belo e ao melhor que já se pensou, disse ou produziu no mundo. É a esse constructo que os Estudos Culturais vão se contrapor.

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 36).

Entende-se, diante disso, que não é possível haver em uma sociedade uma única cultura, pois não há como reduzi-la a padrões estéticos definidos por um grupo elitizado, assim como não se sustenta manter a bipolaridade entre o que é cultura e o que é popular. De fato, estamos diante de culturas, que assumem nessa pluralidade novas e diversas possibilidades de sentido, construídas à medida que os sujeitos, atores sociais, ocupam lugares anteriormente exclusivos de uma elite dominante e passam a ressignificar os sistemas representacionais.

A ressignificação é, portanto, uma estratégia que se vale de um elaborado jogo que envolve o 'olhar': ela implica estranhar, desfamiliarizar ou tornar explícito o que estava naturalizado, deslocando e ampliando, nesse processo, significados e seus efeitos produtivos (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 35).

É neste ponto do percurso, após elucidarmos a escolha da trilha que optamos por percorrer, que abrimos os portões das escolas das infâncias para encontrar professoras e crianças, observando os espaços que habitam, as práticas pedagógicas e como acontece a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Parece que nosso fio perdeu alguma missanga ou o colar arrebentou neste ponto do caminho. De forma alguma. Sendo a escola um espaço tradicional e historicamente organizado para a aprendizagem e que nela se posicionam ideologias de governo e subliminarmente os pactos de formação para o trabalho, o acesso à cultura e o combate à pobreza, ressignificar o que está naturalizado se faz necessário.

Para isso, “[...] saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos” (Veiga-Neto, 2003, p. 7), uma vez que aquilo que entendemos por escola foi e é historicamente construído. Portanto, não é um conceito fixo, inflexível e imutável, mas que acompanha as representações de mundo e de sociedade que a circundam.

No que tange ao objeto dessa pesquisa, as infâncias e crianças que habitam a escola, são atravessadas por diversos significados que se modificam social, cultural e historicamente, bem como se consolidam no interior de relações de poder (Bujes, 2000). Podemos considerar, diante disso, que os

documentos que orientam a prática docente na escola da infância não escapam das lógicas de poder e verdade, o que revela a importância de não suprimir a reflexão sobre eles para que seja possível “[...] enxergar as intenções de governo contidas nessas normatizações” (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021, p. 1193).

Com uma lente crítica acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nos debruçamos sobre o que dispõem alguns textos legislativos que dizem da Educação Infantil e direcionam as práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica, tomando cuidado para analisar “[...] não só daquilo que está contido explicitamente neles, mas também das mensagens trazidas em suas entrelinhas” (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021, p. 1187) e considerando que os documentos foram produzidos em um determinado contexto atravessado por questões econômicas, políticas, sociais e culturais.

Usamos como referência para análise a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien (Unesco, 1990); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009); a Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013); a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018); o Decreto nº 9.765/2019 (Brasil, 2019) e o Referencial Curricular de Guarapuava – Princípios para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Guarapuava, 2020).

Apresentamos aqui as legislações articuladas ao objeto desse estudo, deixando claro que nossa atenção não se voltou à análise minuciosa dos seus textos, de modo que não os tomamos “[...] como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação” (Shiroma; Garcia, 2005, p. 439), como um campo de produção de discurso e de significação, como uma fonte de poder, tendo em vista o caráter normativo que carregam.

Trilhamos a teoria e os textos legislativos e normativos na companhia da arte, da literatura, da poesia, da música, das histórias e dos encontros, afinal, “[...] toda pesquisa é uma leitura da realidade apreendida a partir do olhar



também contextualizado do pesquisador, em termos sociais, históricos, culturais e políticos” (Souza, 2019, p. 50). Quem pesquisa é, mas também se (re)faz no outro. Por entre recortes, alinhamentos, afastamentos e proximidades buscamos captar um real que é sempre provisório e dinâmico, mas carregado de sentido, pois é atravessado pelos acontecimentos da vida. Foi assim que chegamos ao campo e foi entre observações, registros e diálogos que nos (re)fizemos.

## **1.2 Observar, registrar e dialogar: os instrumentos da trilha metodológica**

Neste momento trataremos de diálogo, aproximação e esforço ético que ultrapassam as normativas de comitês, autorizações e plataformas, afinal, a ética deve orbitar toda ação do pesquisador antes, durante e após a pesquisa, estando acima de qualquer exigência burocrática (Kramer, 2019). Falaremos aqui de conexão e compromisso, pontos fundamentais para a escolha dos instrumentos que sustentaram a construção da pesquisa e os encontros nos espaços e com os sujeitos envolvidos.

Importante destacar que, nas Ciências Humanas, “[...] o objeto é sempre o sujeito que fala [...]” (Kramer, 2019, p. 237) e para compreender sua história e sua cultura é necessário que o pesquisador se abra para uma experiência compartilhada de escuta e observação.

O primeiro diálogo se estabeleceu com a Secretaria de Educação do município para obter anuência para a realização da pesquisa. Conforme orientação e respeitando os procedimentos internos, abrimos um protocolo virtual no sistema da prefeitura no qual esclarecemos a proposta da pesquisa, seus objetivos e a forma como realizaríamos a geração de dados. Após recebimento da carta de autorização<sup>8</sup> do município fizemos contato com as equipes gestoras das escolas em que estaríamos inseridas para um percurso de encontros, olhares e diálogos.

Portas que se abriram para que partilhássemos histórias e narrativas alinhavadas pelo cotidiano das salas de referência e pelo habitar dos espaços escolares. Para tal, delineamos como cenário dessa pesquisa quatro turmas do

---

<sup>8</sup> Anexo 1.

último ano da pré-escola de duas instituições de ensino do município de Guarapuava/Paraná, sendo os sujeitos pesquisados, as quatro professoras regentes da pré-escola dessas instituições.

Nessa construção dialógica optamos por ouvir as professoras regentes, em um encontro entre sujeitos, a fim de conhecer e problematizar a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Uma aproximação que coloca a escuta “[...] como um pressuposto teórico-metodológico [...]” (Maia, 2019, p. 102).

Mais uma vez nos ancoramos na semântica para comentar que ouvir é “[...] dar atenção, atender, escutar”<sup>9</sup>. No que se refere à pesquisa que narramos é poder saber quem são essas professoras e o que pensam sobre o fazer pedagógico. Arriscamos dizer que é mais do que isso, é afastá-las do papel de executoras de propostas e métodos que muitas vezes se desvinculam de sentido – tal qual acontece com as crianças – e colocá-las como partícipes diretas de uma narrativa que se organiza e sustenta a partir das memórias, das histórias e das experiências reveladas por elas.

Enquanto dizem, rememoram fatos, acontecimentos e experiências que podem ser ressignificados. Esse passeio pelas memórias permite, de acordo com Pena (2019, p. 173-174) “[...] o entrecruzamento de passado e presente, uma vez que lembramos daquilo que fomos e vivemos ontem a partir daquilo que somos e vivemos hoje”. A autora ainda esclarece que ao se abrir para ouvir as memórias do outro, quem pesquisa tem a oportunidade de conhecer a visão de mundo deste sujeito e compreender que ela se constrói pela memória e pela história.

Era necessário se abrir para os dizeres das professoras da pré-escola e por essa razão realizamos uma entrevista semiestruturada, buscando conhecer suas experiências na Educação Infantil, seu percurso profissional e as compreensões acerca dos objetivos, das finalidades e da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para Triviños (1987, p. 146), entrevista semiestruturada se define como

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas

---

<sup>9</sup> Significado de ouvir disponível em: <https://languages.oup.com/>.

hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Destacamos, diante disso, que as entrevistas foram conduzidas a partir de sete temáticas norteadoras<sup>10</sup> que serviram de base para estruturar o diálogo, mas que não se tornaram limitantes ao que foi ouvido, uma vez que novas situações surgiram, despertando novas perguntas. Estas, buscaram conhecer a formação das professoras; os saberes sobre os documentos orientadores da Educação Infantil; a concepção de infância e criança; a presença da pré-escola na mesma instituição do Ensino Fundamental; os encaminhamentos institucionais para a transição da pré-escola para o primeiro ano; as ações de acolhimento para as expectativas das crianças da Educação Infantil com a transição para o Ensino Fundamental e como as professoras esperam que as crianças estejam ao final do último ano da pré-escola. Uma espécie de roteiro invisível (Minayo, 2014) que organizou a pesquisadora, mas que não cerceou os dizeres das professoras entrevistadas e, sim, possibilitou encontrar a relevância nos novos pontos levantados.

As entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2022, individualmente, nas dependências das instituições de ensino e no momento da hora atividade de cada professora<sup>11</sup>. Essa organização foi estabelecida juntamente com as equipes gestoras das instituições, procurando respeitar o cotidiano desses espaços. Para que pudéssemos dialogar com maior tranquilidade, decidimos – pesquisadora e pesquisadas - por gravar as conversas e, posteriormente transcrevê-las, como forma de estabelecer maior fidedignidade ao texto narrado durante os encontros.

A gravação se justifica, pois, mesmo havendo um roteiro que norteia a entrevista e conduz para a temática da pesquisa, as respostas não estão condicionadas a qualquer padronização (Manzini, 1991), mas são estabelecidas pelo diálogo e pela liberdade concedida aos participantes para, a partir das questões propostas, partilharem suas experiências e histórias de vida.

Freitas (2003) revela que a entrevista, no âmbito da pesquisa alinhada à

---

<sup>10</sup> Apêndice 1.

<sup>11</sup> O destaque para os sujeitos da pesquisa encontra-se no item 1.4 deste capítulo, razão pela qual não detalharemos as participantes nesse momento.

perspectiva sócio-histórico-cultural, tem a particularidade de ser compreendida como uma produção de linguagem. Ela acontece no encontro entre pesquisador e pesquisado e promove um tensionamento que faz emergir as contradições. Encontro esse que leva a um comprometimento do pesquisador em perceber os sujeitos na sua singularidade e qual a sua relação com os contextos históricos, culturais, sociais e políticos. Fazer pesquisa, portanto, nessa perspectiva, não é um ato solitário e individual. É, antes de tudo, um ato responsável (Freitas, 2007).

Além do olhar e compromisso do pesquisador, Freitas (2003) apresenta ainda algumas especialidades da pesquisa qualitativa pertinentes e que estão em consonância com o viés aqui proposto, dentre as quais destacamos: - a busca por compreender os sujeitos da pesquisa para entender o seu contexto; e, – o pesquisador e pesquisado estão sob um processo de transformação, no qual privilegia-se esta relação com o material de pesquisa (fonte de dados).

Podemos dizer, ainda, que por meio da entrevista semiestruturada o pesquisador aprofunda o “[...] estudo do que pensavam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos. Na busca do que estava aí, muitas vezes, invisível, o pesquisador procurava detectar os significados que as pessoas davam aos fenômenos” (Triviños, 1987, p. 130). Para que os dizeres desses sujeitos reverberassem nessa escrita em seus significados sobre crianças, infâncias e fazeres pedagógicos, diálogo e presença estiveram presentes e possibilitaram que nem pesquisadas e nem pesquisadora saíssem da entrevista da mesma forma que entraram.

A escuta docente se inscreveu como primeiro passo para a realização da pesquisa. Ressaltamos que em razão de caminharmos em um ‘passo apressadinho, tão miúdo, atrevidinho’<sup>12</sup> nosso interesse repousava, ainda, em conhecer e problematizar a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da observação de práticas pedagógicas das professoras regentes do último ano pré-escola.

Nesse sentido, elegemos também a observação em campo como estratégia metodológica de geração de dados. Assim, o pesquisador se insere na vida do grupo social em estudo, constituindo em consonância com Freitas

---

<sup>12</sup> Trecho da música Atraente, composição de estreia de Chiquinha Gonzaga, em 1877.

(2007), um ‘encontro de muitas vozes’, pois ao se observar um evento “[...] depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (Freitas, 2007, p. 33).

Conforme mencionamos no início deste item, definimos coletivamente, com a gestão e as professoras, de que modo aconteceriam as observações. Estabelecemos que na Instituição 1<sup>13</sup>, por haver apenas uma turma do último ano da pré-escola, a presença em sala aconteceria diariamente ao longo de uma semana. Na Instituição 2, o critério foi estar nas salas em dias que não havia hora atividade. Avaliamos e consideramos que dois encontros em cada turma seriam suficientes para a geração de dados. Saliento que em uma das turmas foi realizada apenas uma observação em razão do afastamento da professora regente para tratamento de saúde. Nas outras duas turmas do último ano da pré-escola foram realizadas duas observações<sup>14</sup>. Os encontros ocorreram no mês de outubro de 2022.

Em cada observação direcionamos nosso olhar para a organização da sala de referência e para as práticas pedagógicas efetivadas pelas professoras regentes, privilegiando a descrição dos espaços físicos, as atividades desenvolvidas e as relações estabelecidas entre professoras/crianças e crianças/crianças.

A lente se ajustou no intuito de apreender as concepções de Educação Infantil que sustentavam o fazer das professoras em suas salas de referência. Saber previamente para onde olhar, a razão dessas escolhas e o que se busca é necessário para se ter clareza na investigação (Lüdke; André, 1986). Isso não afasta a subjetividade do pesquisador, tendo em vista que o olhar para o objeto passa pela sua formação pessoal, social, histórica e cultural, bem como qual objetivo de pesquisa que persegue.

Além daquilo que os olhos alcançam, o campo também nos apresenta o intangível, o intocável, o quase invisível e imperceptível. Para Benjamin (1995, p. 266), “[...] não há canto no qual o morador já não tenha deixado seu vestígio [...]” e isso revela uma estética impressa nesses espaços por hábitos,

---

<sup>13</sup> Forma adotada para nos referirmos a cada instituição.

<sup>14</sup> O destaque para os espaços de realização da pesquisa encontra-se no item 1.3 deste capítulo, razão pela qual não detalharemos as instituições e salas nesse momento.

movimentos, aromas, luzes e sons (Toledo, 2019). É preciso sensibilidade para entender que o campo é vivo.

Estar lá permite a descoberta de um espaço organizado e sistematizado por relações que estão além do pesquisador, mas que o atravessam à medida que pertence ao campo a ser observado. Souza (2019, p. 50) nos conduz ao entendimento de que entrar na instituição de ensino e nas salas de referência marca a aproximação com o objeto a ser pesquisado e o contexto em que este se insere, possibilitando a elaboração do conhecimento, além de se mostrar como “[...] a oportunidade de deparar-se com um palco de manifestações subjetivas e culturais, com formas próprias de interações, com visões de mundo expressas na organização do trabalho com as crianças”. Portanto, o que é observado, elaborado, construído e escrito pelo pesquisador carrega a marca da pluralidade dos encontros, dos espaços e dos dizeres do contexto pesquisado.

Durante e após cada observação recorremos aos registros escritos em diário de campo e aos registros fotográficos, como forma de preservar os detalhes das situações observadas. Mario Quintana nos diz que ‘o fotógrafo tem a mesma função do poeta: eternizar o momento que passa’. Sem a pretensão de assumirmos o papel de profissional da fotografia, mas tomando às vezes de poeta, poderíamos afirmar que fotografar é poetizar com o olhar. De certo modo, ao fotografarmos o campo, nossos olhos buscaram encontrar em cada cena o que havia dentro delas. Entendemos que a fotografia auxilia para descobrir detalhes que possam ter passado despercebidos o que favorece a ampliação das experiências vividas no campo,

[...] colabora para enriquecer o olhar do pesquisador em suas leituras/narrativas sobre o campo da pesquisa: no diálogo com a imagem, o pesquisador tem a possibilidade de criar novos sentidos, de inventar composições que alterem sua percepção de mundo (Toledo, 2019, p. 29).

A pesquisa compôs o registro de 206 fotografias das quatro turmas da pré-escola, sob a condução de um olhar que observou a organização das salas de referência e as atividades propostas às crianças nesses espaços. Em nenhum desses registros aparecem as crianças, tendo em vista que não há autorização por termo de consentimento para que fossem fotografadas.

A fundamentação teórica, a análise das entrevistas semiestruturadas, bem como a investigação dos registros fotográficos e dos escritos em diário de campo, constituíram elementos imprescindíveis para a sustentação dos pressupostos que orientaram a metodologia dessa pesquisa. Diante disso, os dados gerados foram analisados por meio da triangulação que, de acordo com Triviños (1987, p. 138),

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Em linhas gerais, ao nos atentarmos para a palavra triangular enquanto adjetivo encontramos uma definição próxima de ‘algo que tem três ângulos’. Aqui poderíamos dizer, partindo do senso comum, que são três pontos de vista. Já para o pesquisador que se ancora em uma abordagem qualitativa, esse termo significa realizar uma investigação se valendo da “[...] multiplicidade de recursos [...]” (Triviños, 1987, p. 138), bem como prevendo a “[...] combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista [...]” (Minayo, 2010, p. 29), com a intenção de aprofundar a discussão acerca do seu objeto de pesquisa.

Segundo Marcondes e Brisola (2014), a triangulação pode ser empregada durante a pesquisa em três dimensões distintas: para a avaliação aplicada a programas e projetos, para a coleta de dados e para a análise das informações coletadas. No tocante ao levantamento de dados destaca-se a possibilidade de utilização de três ou mais técnicas pelo pesquisador – entrevistas, questionários, anotações – as quais permitirão a ampliação das percepções acerca do tema pesquisado (Marcondes; Brisola, 2014). Sobre a utilização da triangulação para análise das informações coletadas, “[...] o processo interpretativo deve ser realizado, primeiramente, mediante uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (Marcondes; Brisola, 2014, p. 204). Posteriormente, num segundo movimento analítico, “[...] as informações devem ser contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas [...]” (Gomes *et al.*, 2010, p. 185).

Nessa pesquisa pudemos enxergar a presença da triangulação no levantamento de dados por meio das fotos, entrevistas e diário de campo, assim como no momento de análise desses materiais. Autores e seus pontos de vista articularam-se aos documentos orientadores da Educação Infantil, atravessaram os dados levantados e permitiram a construção da pesquisa, a qual apresentará seus resultados e considerações sistematizados ao longo dessa narrativa.

Como forma de estabelecer uma relação dialógica e orgânica na produção do texto e reflexão, nos debruçamos no material empírico produzido na pesquisa de campo com o olhar atento para as seguintes fontes: a) nos registros fotográficos nos debruçamos na observação da organização das salas de referência, em específico na distribuição dos mobiliários, materiais expostos e disponíveis, assim como, as atividades de registro propostas às crianças pelas professoras; b) no diário de campo o foco esteve no encaminhamento das práticas pedagógicas e nas relações entre professoras e crianças; c) nas entrevistas nos sustentamos nas respostas acerca da concepção de infância e criança, na trajetória profissional, no entendimento sobre a pré-escola estar na escola de Ensino Fundamental, na prática pedagógica e em como acontece a transição para o Ensino Fundamental. A partir desses três eixos, optamos por analisar os dados, compreendendo como ocorre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pelas seguintes lentes analíticas: a) tempo/temporalidade; b) espaços; c) materiais/materialidades; d) propostas; e) corpo. Desse modo, os dados são trazidos ao texto desde a próxima seção.

Expostos os instrumentos da trilha metodológica e seguindo para detalharmos os espaços de encontro e os sujeitos da pesquisa, de modo algum poderíamos deixar de dizer que para observar, registrar e dialogar é preciso entender que a pesquisa não ocorre no vazio ou na ausência do outro. Ela ocorre na inteireza das relações. Portanto, “[...] manter relações de acolhimento e confiança entre pesquisadores e pesquisados exige teoria e sensibilidade”. (Kramer, 2019, p. 237).



### 1.3 Os espaços de encontro: as escolas e as salas da pré-escola

As portas para a realização da pesquisa de campo foram abertas no município de Guarapuava, cidade localizada no centro-oeste do estado do Paraná, que conta com população estimada de 183.755 pessoas<sup>15</sup> (IBGE, 2022). De acordo com o censo escolar de 2021 a rede municipal de ensino conta com 66 escolas, nas quais estão matriculadas 4.345 crianças em idade pré-escolar<sup>16</sup>.

Neste cenário vale trazer à tona a situação educacional específica do município que, a partir da Lei n. 12.796 (Brasil, 2013) a qual amplia a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos, adotou como estratégia incluir as turmas de pré-escola em instituições de Ensino Fundamental e em jornada parcial. A presença cotidiana das crianças da pré-escola em espaço anteriormente determinado apenas para o Ensino Fundamental tende a representar a entrada cada vez mais cedo em processos de escolarização e ambientes com infraestrutura nem sempre adequada para acolher as brincadeiras, descobertas e saberes das crianças (Lira; Drewinski, 2020).

Relevante trazer essa reflexão em razão de que a pesquisa ocorreu em quatro turmas de pré-escola, com crianças de 5 anos, de duas instituições de Ensino Fundamental. Denominaremos nossos espaços de encontro de Instituição 1 e Instituição 2, no intuito de preservar a identidade das escolas. As instituições estão localizadas em bairros distintos do município e foram escolhidas por se encontrarem em regiões de fácil acesso para a pesquisadora. Para que fosse possível a presença nesses espaços, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura aprovou o projeto e autorizou a realização da investigação nas instituições indicadas pela pesquisadora.

Deu-se o início, o puxar do fio que possibilitou tecer a escrita deste texto. O primeiro ponto foi passado com as gestoras que ofertaram a pausa, o café e a prosa para entenderem nosso fazer. Generosas, abriram suas portas

---

<sup>15</sup> Disponível em [IBGE | Cidades@ | Paraná | Guarapuava | Panorama](#).

<sup>16</sup> Disponível em <https://qedu.org.br/municipio/4109401-guarapuava/censo-escolar>.

para que pudéssemos dedicar ‘tempo às delicadezas’<sup>17</sup> e vivenciar os cotidianos que amolduraram a construção dessa narrativa.

Iniciar a pesquisa de campo e adentrar nos espaços íntimos da Educação Infantil representou um reencontro. Aromas, cores e sons produzidos por crianças e professoras sempre atravessam quem já viveu a escola na intimidade. As salas de referência são lugares sagrados, tecidos pelo cotidiano das relações. Entrar nestes territórios exige respeito. Ali há vida, trajetórias, linguagens próprias, cumplicidade e histórias escritas a muitas mãos, grandes e miúdas.

Duas construções de alvenaria interligadas por um espaço coberto, calçadas e um pequeno jardim. De um lado a secretaria, a sala de convivência das professoras e professores, o almoxarifado e o espaço da gestão escolar. Deste lado ainda estão as duas salas da Educação Infantil, a sala do apoio pedagógico e dois banheiros. Do lado oposto as turmas do Ensino Fundamental, a cantina, a cozinha, o refeitório – que também é o espaço coberto para o recreio em dias de chuva, para formar fila e aguardar a hora de ir para casa – a biblioteca, o laboratório de informática e mais banheiros.

As edificações são emolduradas por árvores, um amplo espaço de grama verde e dois parques - com balanço, escorregador, gira-gira, mesa e bancos de cimento. Os cachorros da vizinhança têm passagem livre e gastam seu tempo em banhos de sol na porta das salas, esperando a partilha do lanche ou pulando em quem passa por eles. Um chamado para brincar, afinal, o espaço externo é um convite para as crianças viverem e aprenderem ‘lá fora’.

Detalhes que nos contam sobre a Instituição 1, na qual estavam matriculadas 245 crianças<sup>18</sup> de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Dessas, 61 frequentavam a pré-escola, em duas turmas de pré-escolar de 4 anos – uma matutina e uma vespertina - e uma turma de pré-escolar de 5 anos no período matutino.

*Ao chegarem na escola as crianças se dirigiam até a sala e aguardavam brincando. Do lado de fora havia uma mesinha com alguns brinquedos disponíveis e as crianças interagem tanto neste*

---

<sup>17</sup> Trecho de um poema escrito por Thais di Freitas, artista e escritora, que compartilha sua arte no mundo digital. Materiais disponíveis em @thaisdifreitas e @poeticasindelicadas.

<sup>18</sup> Dados disponíveis em <http://cdn.novo.qedu.org.br/escola>.

*espaço quanto na sala até a hora do início da 'aula'*<sup>19</sup> (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).

Foi para a sala das crianças de 5 anos que nosso olhar esteve voltado. Um espaço amplo e iluminado pelas janelas que ocupavam toda a parede lateral. Mesas e cadeiras – carteiras individuais – dispostas uma ao lado da outra, em filas horizontais, para o agrupamento das 17 crianças que ali compartilhavam suas vivências.

Imagem 1 – sala de referência Instituição 1



Diário de Campo, outubro de 2022.

A composição contava com armários para organização dos materiais coletivos e da professora, uma estante com nichos individuais para que as crianças deixassem seus estojos, cadernos e pastas com as atividades, um canto de literatura<sup>20</sup> – com poucos exemplares sempre empilhados e arrumados - e um canto para brincar de casinha – composto por uma geladeira e um fogão em plástico cor de rosa, além de panelinhas, pratinhos e talheres também em plástico colorido.

Na parede ao fundo da sala ficavam o calendário<sup>21</sup>, os cartazes dos dias da semana, da janela do tempo<sup>22</sup>, dos aniversariantes e da chamada<sup>23</sup>. As

---

<sup>19</sup> Utilizamos a palavra 'aula' em razão de ser a forma expressada pela professora.

<sup>20</sup> Ao longo dos dias de observação do campo, o canto da literatura não recebeu a visita de nenhuma criança da sala e os livros não saíram das prateleiras.

<sup>21</sup> Além de um calendário pendurado com todos os meses do ano, havia um confeccionado em cartolina pela professora, com o mês no qual estávamos e que era preenchido diariamente na rotina.

<sup>22</sup> Cartazes confeccionados em e.v.a pela professora. Na janela do tempo indicam se o dia está ensolarado, chuvoso ou nublado.

<sup>23</sup> O cartaz da chamada, também confeccionado em e.v.a pela professora, era composto pelos nomes das crianças em tiras de papel cartão lilás e revestido de plástico. Estavam dispostos em uma coluna de meninos e outra de meninas.

mochilas eram penduradas em pequenos ganchos na mesma parede e as malas com rodas enfileiradas no chão.

À frente, encostado na parede do lado esquerdo, havia um balcão para guardar jogos e brinquedos. Ao lado estava a mesa da professora e o quadro de giz com o alfabeto ilustrado fixado em ordem na parte superior. Podemos observar esses detalhes nas imagens 2 e 3.

Imagem 2 – sala de referência Instituição 1



Diário de Campo, outubro de 2022.

Imagem 3 – sala de referência Instituição 1



Diário de Campo, outubro de 2022.

Uma caminhada que não se esgotou em uma única rua, afinal, 'no passo da estrada só faço andar'<sup>24</sup> e a intenção era conhecer gentes, histórias e seus fazeres bem ali, nas escolas das infâncias. Assim, os passos continuaram. E se

<sup>24</sup> Trecho da canção 'Andança', composição de 1968 por Paulinho Tapajós e eternizada na voz de Beth carvalho.

o poeta nos diz que ‘caminhante não há caminho, se faz ao andar’<sup>25</sup>, havíamos de adentrar em novas paragens.

Na Instituição 2, a avenida movimentada nos levou aos pequenos degraus da entrada. O portão se abriu e a calçada nos conduziu a seis construções de alvenaria. Um breve caminho sem jardim e com poucas árvores refrescando as janelas da frente. Prevalciam as amplas edificações. Na primeira delas, do lado esquerdo, a secretaria, as salas da gestão escolar, um espaço de convivência para professoras e professores, banheiro e almoxarifado. Do lado direito, a biblioteca, a cantina, banheiros e salas de aula do Ensino Fundamental.

Mais um breve trilhar de calçadas e a segunda construção revela, do lado esquerdo, uma sala da Educação Infantil e duas salas do Ensino Fundamental e do lado direito duas salas de Educação Infantil e uma sala do Ensino Fundamental. Na terceira construção, um espaço de refeitório e mais salas do Ensino Fundamental.

Circundando paredes, telhados, portões e calçadas há um extenso espaço externo. As árvores não estão presentes, mas a grama e a terra convidam à exploração dos lugares para além das paredes das salas. Apesar de contar com grande área externa, chama a atenção o parque, que ocupa um pequeníssimo retângulo com balanços, gira-gira, escorregador e gangorras, apresentando falta de manutenção e conservação.

O espaço escolar externo não conta com ambientes pensados para acolher crianças, tornando-se apenas um campo aberto. Falta um convite para ser habitado genuinamente, afinal, “[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários” (Barbosa, 2006, p. 119). Perceber os espaços e tomar decisões horizontalizadas para construir ambientes que promovem o convívio, as relações e o pertencimento deveria ser imperativo no cotidiano da escola habitada pelas crianças: “O espaço, dimensão material, tangível, concreta, torna-se ambiente na medida em que a vida ali acontece, em múltiplas interações” (Kramer; Pena; Toledo; Barbosa, 2019, p. 22).

---

<sup>25</sup> Trecho do poema ‘Cantares’, de Antônio Machado, poeta espanhol.

Particularidades que nos contam sobre a Instituição 2, na qual estavam matriculadas 385 crianças<sup>26</sup> de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Dessas, 110 frequentavam a pré-escola, em duas turmas de pré-escolar de 4 anos – no período matutino - e três turmas de pré-escolar de 5 anos no período vespertino: “As crianças formam fila no espaço externo logo após bater o sinal. Fazem a oração e acompanham a professora até a sala. As meninas entram primeiro – a dinâmica é repetida diariamente e com todas as turmas” (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2).

Mais uma vez nossos olhares estão voltados para as salas das crianças de 5 anos. Diferentemente da Instituição 1, aqui, estivemos em três turmas do último ano da pré-escola. As salas possuíam o mesmo tamanho. Eram amplas e bem iluminadas pelas janelas que ocupavam toda a parede lateral direita. Mesas e cadeiras – carteiras individuais – dispostas em pequenos agrupamentos para as crianças que ali compartilhavam suas vivências<sup>27</sup>.

Imagem 4 – sala de referência 1, Instituição 2



Diário de Campo, outubro de 2022.

<sup>26</sup> Dados disponíveis em <http://cdn.novo.qedu.org.br/escola>.

<sup>27</sup> Sala 1 com 24 crianças e as salas 2 e 3 com 25 crianças cada uma.



Imagem 5 – sala de referência 2, Instituição 2



Diário de Campo, outubro de 2022.

A composição do mobiliário se dava da mesma maneira nas três salas<sup>28</sup>. Armários na parede lateral esquerda guardavam materiais coletivos, os cadernos e pastas de atividades das crianças, jogos e brinquedos. Tapetes emborrachados para os momentos de conversa e rotina dispostos próximos aos armários e as mesas das professoras na frente posicionadas ao lado esquerdo. Ausentes os livros, os jogos e os brinquedos negados do alcance das pequenas mãos que fazem coisas grandes.

Nas paredes do fundo das três salas repousavam estéreis os cartazes da chamada<sup>29</sup>, do tempo, quantos somos<sup>30</sup>, dos meses e dias da semana. Especificamente, na sala 1 ainda se encontravam pendurados os cartazes dos aniversariantes, do ajudante do dia, semáforo do comportamento e palavras mágicas. Na sala 2 os cartazes dos aniversariantes, combinados da turma, formas geométricas e algumas atividades feitas coletivamente pelas crianças. Os crachás com os nomes das crianças foram confeccionados em tiras de papel cartão azul para os meninos e rosa para as meninas. Na sala 3 os cartazes dos numerais, do ajudante do dia, semáforo do comportamento e algumas atividades das crianças. Os cartazes são confeccionados em e.v.a. pela professora.

À frente das salas estava o quadro de giz com o alfabeto fixado em ordem na parte superior – sala 1 – e na parte inferior – salas 2 e 3.

---

<sup>28</sup> Destacamos que duas salas eram compartilhadas, no período matutino, pelas turmas de 4 anos. Deste modo, algumas atividades expostas nas paredes eram dessas turmas.

<sup>29</sup> Os crachás estavam dispostos em uma coluna de meninos e outra de meninas.

<sup>30</sup> Que indica o número de crianças presentes e faltantes.

Imagens 6 e 7 – sala de referência 1, Instituição 2



Diário de Campo, outubro de 2022.

Imagens 8 e 9 – sala de referência 2, Instituição 2



Diário de Campo, outubro de 2022.

Imagens 10 e 11 – sala de referência 3, Instituição 2



Diário de Campo, outubro de 2022.

A escola e as salas de referência se estruturam para que crianças e adultos compartilhem o mesmo espaço geográfico (Abramowicz, 2015), porém, isso se torna insuficiente quando o que está em jogo é a submissão à vontade do adulto, que temporaliza minimamente o brincar, o faz de conta, a descoberta dos espaços internos e externos, as discussões coletivas e a formação de vínculos.



Os ambientes onde as crianças brincam, se relacionam, criam estratégias, convivem, produzem as suas culturas infantis são fundamentais, pois é nessa interação que elas aprendem e se constituem como sujeitos. Esse é o motivo pelo qual a educação infantil tem dado tanta atenção à discussão dos espaços escolares, dos tempos, das materialidades, das relações [...] (Horn; Barbosa, 2022, p. 49).

Faltam ambientes internos e externos organizados, pensados, refletidos e preparados com intencionalidade pelo adulto a partir dos interesses das crianças, que convidem à exploração e permitam a investigação. Fica evidente que os espaços internos e as salas de referência são, para os educadores, o local propício para a aprendizagem. Porém, para as crianças, os espaços externos são aqueles que despertam o interesse, a curiosidade, a criatividade, as relações e questionamentos sobre o mundo, de modo que são necessárias propostas que as levem a “[...] conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens” (Tiriba, 2010, p. 9).

Lá fora, o parque e seus brinquedos servem como representação simbólica de que as escolas olham para as crianças que as habitam e garantem a elas o direito ao brincar. Esquecem, porém, que as crianças ocupam toda a escola e que a brincadeira deveria ser o convite para pertencer. Ao redor de todo cimento sobram a terra e a grama, mas faltam crianças explorando esses lugares enquanto brincam e libertam seus corpos das carteiras e da rotina engessada da produtividade infantil, marcada pela realização de atividades.

A produtividade e o adultocentrismo estão marcados na organização das carteiras, nas decorações das paredes, na posição da mesa das professoras, na ausência de brinquedos ao alcance daquelas que fazem parte da construção cotidiana da sala de referência. Tudo feito, pensado e decidido pelo adulto. A esse ambiente professoras e crianças estão diretamente ligadas (Barbosa, 2006). Mas, também, é desse ambiente que as crianças são afastadas quando existe uma relação verticalizada. Nas duas instituições os cartazes nas paredes seguem um padrão estabelecido por uma orientação superior que afasta a autonomia docente - ‘a gente recebeu a ordem de quais

cartazes tinham que estar na parede'<sup>31</sup> - e distancia cada vez mais o protagonismo das crianças.

Um modelo de relação atravessado pelas vivências e experiências das professoras e/ou pelas exigências de um sistema educacional que acredita na pedagogia das atividades (Focchi, 2014), no qual “[...] o ensino é concebido como ato de transmissão, treinamento e repasse de conhecimentos às crianças” (Carvalho, 2015, p. 136) e a submissão das vozes das crianças se reflete nos espaços e ambientes compartilhados.

As escolas e as salas de referência são espaços vivos marcados pela presença e atuação compartilhada de sujeitos históricos, sociais e culturais. Crianças e adultos experienciam paredes, jardins, quintais, corredores e mobiliários e ali deixam os sinais das suas vidas pulsadas dentro e fora da escola. Crianças que compõem as tantas infâncias ditadas pela contemporaneidade. Adultos ainda tão marcados pela modernidade e que insistem em uma infância escolarizada única, natural e homogênea. A escola não deveria ser feita para as crianças, mas ser construída de e com elas.

#### **1.4 Um encontro de várias vozes: os sujeitos da pesquisa**

A primavera tipicamente paranaense serviu como pano de fundo para os encontros acolhedores com as turmas e as professoras. O sol refletido nas janelas disfarçava o vento gelado que eventualmente entrava pelas cortinas e aquecia o olhar da pesquisadora que não queria apenas ver, mas transver aquele mundo de quatro paredes ou talvez um tanto mais (Barros, 2011).

Transver, segundo o dicionário<sup>32</sup>, é ver além, olhar subjetivo, algo que se atravessa sem obrigatoriedade. O lirismo perpassado pela cientificidade permitiu não esquecer que o campo envolve o encontro de muitas vozes e se aprofunda a partir de uma relação de troca baseada no diálogo, na cooperação e no afastamento de qualquer obrigatoriedade em estar ou dizer (Minayo, 2002).

---

<sup>31</sup> Fala de uma das professoras da instituição 2 durante uma conversa com a pesquisadora enquanto as crianças lanchavam.

<sup>32</sup> Significado de transver e suas variações disponíveis em <https://www.dicio.com.br/transversal/> e <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/transver/9050/>.

Dias de garoa fria foram amenizados por conversas calorosas, atentas e reflexivas, compartilhadas por professoras dispostas a contar suas histórias. Para observar e ouvir o que tinham a mostrar e contar foi preciso estar atenta e disponível na inteireza, construindo uma relação profunda por meio de ‘uma linguagem visível de que você é parte daquele lugar e não uma visita’<sup>33</sup>.

Ser parte, pertencer, estar entre pares. Foi deste modo que não apenas as instituições 1 e 2 abriram suas portas, mas também as quatro turmas e as quatro professoras do último ano da pré-escola, aqui denominadas Professora Nara, Professora Elza, Professora Clara e Professora Gal<sup>34</sup>, nomes fictícios escolhidos na intenção de preservar suas identidades.

As equipes gestoras construíram a ponte entre a pesquisadora e as docentes que compartilharam histórias e fazeres ao longo daquele outubro de 2022. O tecer das observações cotidianas das salas de referência e o momento das entrevistas foram alinhados com a equipe gestora, a pesquisadora e as professoras, de modo a respeitar a organização das instituições, uma vez que “[...] é fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas manifestações no interior da comunidade pesquisada” (Neto, 2002, p. 55). Uma estrada trilhada em duas mãos - a das instituições e professoras se entrelaçaram à da pesquisadora que neste coletivo aceitaram percorrer uma jornada que ecoou em muitas vozes.

Isso levou a entender que cada professora acompanhada de seus anos de trajetória na educação e, em específico, na Educação Infantil, não era objeto da pesquisa ou da construção narrativa que se baseou nas entrevistas e observações de campo, mas sim, sujeito da pesquisa, sujeito da história, sujeito da sua própria história e “[...] possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa” (Freitas, 2003, p. 29).

Em razão da utilização dos dados levantados diretamente pela participação das quatro professoras, a pesquisa foi submetida para avaliação na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética da UNICENTRO/Irati, por

---

<sup>33</sup> Trecho do filme Professor Polvo, 2020, vencedor do Oscar de melhor documentário de longa-metragem.

<sup>34</sup> A escolha dos nomes é uma homenagem às cantoras brasileiras Nara Leão, Elza Soares, Clara Nunes e Gal Costa.

meio do parecer n. 5.613.078, de 30 de agosto de 2022<sup>35</sup>. O trâmite foi realizado de acordo com as disposições da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata das normas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e, ao longo de toda pesquisa de campo, assim como nos encontros com as professoras participantes, os princípios éticos foram respeitados. Entendemos que a

[...] postura do pesquisador em relação à problemática a ser estudada. Às vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas revelações (Neto, 2002, p. 55-56).

Por isso, a chegada em cada agrupamento que me recebeu com afeto e acolhimento foi respeitosa. Pedi aos olhares curiosos e sorrisos desconfiados permissão para entrar e perguntei se havia uma cadeira disponível para que a viajante se sentasse e passasse alguns momentos. Conteí quem eu era, de onde vinha e o que faria ali naquele espaço tão delas, das crianças. Observaria e absorveria. Queria que entendessem que não estava ali para invadir, mas pedindo um tempo para pertencer. E se fez, pertenci.

A turma da Professora Nara ficava na Instituição 1 e dela faziam parte 17 crianças. Na Instituição 2 ficavam as turmas das Professoras Elza, com 24 crianças, Professora Clara e Professora Gal, ambas com 25 crianças, com faixa etária entre 5 e 6 anos. Consideramos irrelevante contar especificamente o número de meninas e meninos, tendo em vista que uma turma de Educação Infantil não se divide por gênero, mas se constitui por um grupo de crianças que constrói junto com o adulto

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17).

A Professora Nara está na docência há 35 anos. Teve breve experiência na rede privada de ensino, porém, consolidou a carreira na rede municipal. Com formação no Magistério, graduação em Geografia e especialização em

---

<sup>35</sup> Anexo 2.

Educação Especial, atuou nesta área até se aposentar de um dos períodos, ficando apenas na Educação Infantil, onde está há 15 anos.

*“E eu gosto de trabalhar com educação infantil pela questão de que é o que o professor fala para eles, é como se tivesse Deus falando, eles aceitam, eles obedecem, né? E é tão gostoso de ver a criança, o desenvolvimento dela. Você vê que ela está compreendendo, ela está entendendo. Ela está desenvolvendo. E tem que gostar, né? Por causa que as crianças e a maneira como eles tratam você é maravilhoso, né? Aquele carinho, aquele jeito todo delicado e vem com a gente agradar e a gente vê o desenvolvimento, né? Que é o caso da minha turma, que tem uns ali que já falei assim, eu tenho vontade de morder, eu falei, eu não sou cachorro, mas eu mordo, mas eu amo aquelas crianças”* (Professora Nara, entrevista semiestruturada, outubro de 2022).

A turma tinha as carteiras enfileiradas na horizontal para o agrupamento das 17 crianças, porém, as interações eram praticamente inexistentes. Mesmo quando a professora saía da sala por alguns momentos permaneciam sentadas e conversavam baixinho: *‘Elas não saíam dos lugares e não havia ações de escape para o controle imposto de maneira implícita. As próprias crianças chamavam a atenção umas das outras’* (Diário de Campo, outubro de 2022, Instituição 1). Sinais de que haviam incorporado a obediência manifestada pela professora na fala acima.

Crianças silenciadas que exigiam, daquelas que ousavam subverter o código de obediência quase divino, o mesmo apagamento. Um silêncio que afastava o conflito - tão próprio das crianças que nas situações de disputa descobrem como solucionar seus problemas, distanciava os encontros – mesmo estando as crianças sentadas lado a lado e, anulava as mais breves conversas – não havia espaço para dialogar sobre a vida. As atividades, informações e produções substituíam ou, como bem declarou Benjamin (1994), empobreciam, as experiências na sala de referência.

A Professora Elza é pedagoga, atua há 20 anos na docência e há 15 anos na Educação Infantil, especificamente com o último ano da pré-escola.

*“É o infantil 5 é um pouquinho mais trabalhoso, não é? Já pela questão da alfabetização, das limitações que a gente tem também em virtude da questão de alfabetizar realmente, porque eu gosto de alfabetizar, porém, nos foi repassado que alfabetização seria primeiro, segundo e terceiro ano que eles têm para adquirir esses conhecimentos aí da alfabetização. No entanto, não desmerecendo*

*as nossas crianças, acredito que eles já poderiam sair alfabetizados. Inclusive eu tenho uma aluninha que pelo fônico, assim ela já está conseguindo ler, mesmo com dificuldades. Coisa mais linda. Eu penso que eu teria a maioria já pelo menos silábico assim, com valor saindo. Se a gente pudesse puxar um pouco mais” (Professora Elza, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 2).*

Os métodos e intencionalidades sugerem se sobreporem aos sujeitos. A turma de 24 crianças tinha as carteiras organizadas em pequenos agrupamentos ou semicírculos e isso permitia a interação entre elas, mesmo com as constantes chamadas de atenção feitas pela professora.

*“Já peguei aluno de quarto, quinto ano, que não sabe ler, que não sabe escrever, que você faz uma leitura de um texto para ele. Ele não consegue ter essa visão de mundo esses questionamentos, essas argumentações. Então eu questiono, valeu, e naquela educação infantil, só do lúdico? Valeu a pena que ela educação infantil, que ficava só trabalhando a lateralidade, a motricidade. Então veja que pleno século 21, aluno de quinto ano, que não sabe ler, que não domina a codificação e decodificação, pior ainda que lá na educação infantil trabalhando, se diversos tipos de gêneros textuais, a criança ainda não conseguiu se apropriar dessa visão crítica. Então, veja. Aí eu me frustro ainda mais de pensar que aquele aluno também poderia ter sido meu lá atrás, na educação infantil”. (Professora Elza, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 2).*

Uma recordação marcada pelo fazer e por um não lugar no encontro com essas crianças da pré-escola. Quando convidada a contar sua história buscou uma memória que revelou uma “[...] experiência significativa [...] não só de ressignificação do já vivido, mas também uma ação do presente” (Pena, 2019, p. 173). Alfabetizar era experiência que a colocava no lugar de professora e, ressignificar o universo da leitura e escrita para as crianças da pré-escola, trazia a sensação de que era um quadro que não cabia na moldura.

A Professora Clara é pedagoga com especialização em psicopedagogia e está há 17 anos na docência. Iniciou sua jornada profissional como auxiliar das turmas da Educação Infantil aos 17 anos na rede privada, onde continuou como professora durante e após sua graduação. Ingressou na rede municipal há 10 anos como professora do Ensino Fundamental e há 5 anos assumiu turmas da pré-escola.

*“Eu gosto, eu amo muito a Educação Infantil, eu me encontrei assim, esse de eu sair e voltar depois eu tive certeza que a Educação Infantil é o meu lugar. Na prefeitura, só com o pré de 4 anos e agora de 5*

*anos já faz 2 anos que eu trabalho. Antes, eu trabalhei com 1 ano, 2 anos. Daí depois 3 anos” (Professora Clara, entrevista semiestruturada, outubro de 2022, Instituição 2).*

A turma de 25 crianças estava organizada em agrupamentos que favoreciam o diálogo entre as crianças e a interação com a professora.

*As crianças sentam em grupos. Algumas estão brincando e outras desenhando em suas carteiras. Conversam entre si e com a professora. Enquanto isso, ela organiza a rotina no quadro com a participação das crianças. Combina com elas que irão ao parque mais cedo porque finalmente apareceu o sol. As crianças ficam muito animadas com esse combinado (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2022, instituição 2).*

Vivenciamos a sala de referência como um lugar de troca e o parque como um ambiente de fuga para a professora e as crianças. Desse modo, as relações se construíam amparadas por um movimento que buscava “[...] destramar as janelas e espiar mais longe” (Queirós, 1999, p. 8). Crianças andantes, passeantes e falantes partilhavam vida pulsante com a professora que encontrou seu caminho na Educação Infantil e fez dele uma rota de questionamento a um modelo institucionalizado, decorado e padronizado – mesmo cumprindo com essas determinações, tentava se desviar. A sala de referência era um espaço de relações que colocava professora e crianças em constante busca pelo diálogo, um processo “[...] que precisa ser vivido nas situações concretas do cotidiano, no encontro e no confronto com o outro” (Pena, 2019, p. 181) e que a professora buscava não deixar escapar, de modo que não havia silêncio, mas diversas formas de contar o mundo.

A Professora Gal possui graduação em Pedagogia e Artes Visuais. Está há 10 anos na docência, sendo 7 na Educação Infantil. Atuou na rede privada concomitantemente com a rede municipal como professora contratada. Há 1 ano assumiu como professora concursada.

*“Trabalho no município há 1 ano como concursada. Trabalhava como PSS no município e trabalhava também em escola particular. Sempre trabalhei com educação infantil. É trabalhado mais em cima disso, mais em cima do motor, mais em cima do desenvolvimento da criança, não, não especificamente de conteúdos. Não sei se é essa palavra. Conseguiu me entender? Trabalhei então esses 7 anos e assim, a escola tinha uma didática: um momento do conteúdo em si e da criança estar com giz, com giz de cera, com lápis, com tinta e tal,*

*mas obrigatoriamente o motor todo dia também. A gente tinha que fazer 2 atividades ou uma motora no dia” (Professora Gal, entrevista semiestruturada, outubro de 2022, Instituição 2).*

A turma de 25 crianças estava organizada em duas grandes mesas coletivas e isso favorecia a interação entre elas e a professora:

*A professora escreve a rotina no quadro com a participação das crianças. Percebe-se, pela reação delas, que todos os dias as coisas acontecem do mesmo modo. Enquanto a professora escreve, as crianças comentam com ela que hoje estão em poucas na sala e que podem sentar todas na mesma mesa. A professora esclarece que a razão das outras crianças terem faltado é a chuva, pois quando chove na hora de passar o transporte acabam não comparecendo (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2022, instituição 2).*

A Educação Infantil vivida em contextos distintos, mas que em muito se parecem. Experiências públicas e privadas que se encontravam nas encruzilhadas da separação corpo-mente, manifestadas na “[...] fragmentação de atividades, que se sobrepõem umas às outras” (Santos, 2020, p. 45) quando evidenciada a exigência de que se realizassem tanto atividades no papel quanto ‘motoras’. Nas concepções das escolas a criança incompreendida na sua inteireza. Na vida da professora, o conflito entre cumprir a exigência e libertar a criança das amarras produtivas. Ela seguia, entre tropeços e pés firmes, entendendo que é pelo corpo “[...] que compreendemos onde estamos e onde queremos chegar” (Santos, 2020, p. 80) e que desenhar, cantar, dançar, brincar, correr, pintar, nada está separado.

Consideramos importante trazer, além das falas das professoras, pequenos trechos do que observamos em suas salas de referência, refletindo que os encontros não ocorreram apenas no momento das entrevistas, mas se consolidaram enquanto habitávamos os espaços compartilhados pelas professoras e crianças, a partir de inquietações que apostaram

[...] nas relações, na opção de entrar em contato com os sujeitos, estabelecer diálogos, identificar tensões e conflitos, lidar com o desafio da alteridade, do conhecimento do outro, trazendo assim uma perspectiva humana, em que as histórias dos sujeitos, das instituições e das propostas são valorizadas. Essa compreensão não traz o discurso científico como único, mas como um saber teórico construído no cotidiano das relações sociais, em permanente troca entre visões de mundo (Souza, 2019, p. 49).



Ao nos sustentarmos em uma abordagem que compreende o existir no outro, que as relações se dão entre sujeitos e que são dialógicas, em tempo algum poderíamos ocultar as vozes que compuseram os diferentes espaços e contextos. Nas entrevistas e nas observações transformadas em diário de campo dialogamos com a inteireza das professoras e, por isso, entendemos que “[...] o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas na cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro” (Jobim e Souza; Albuquerque, 2012, p. 115). Cena esta que, dentro de contextos definidos – salas de referência e entrevistas – produziu sentidos e atravessamentos.

Toda relação é uma troca e, por essa razão, para trazer ao debate a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, partindo das narrativas das professoras – entrevistas - e da observação de suas práticas – registros em diário de campo, foi preciso, antes de tudo “[...] compreendê-las em sua inteireza, em sua humanidade, em suas relações – no *entre* [...]” (Pena, 2019, p. 176). Entre as crianças, suas práticas, suas concepções e suas trajetórias, fazeres e dizeres que se apresentam no discorrer da escrita dessa pesquisa.

Os caminhos que trilhamos foram apresentados e a partir de agora nos encontraremos com as crianças, as infâncias e as professoras que habitam as escolas, na busca por entender a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

## 2. VIVENDO AS INFÂNCIAS NA ESCOLA

*“Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação”.*  
Manoel de Barros (2022, p.15)

Para o poeta, sobressai uma infância livre para as descobertas do mundo e em comunhão com o todo. Uma infância sendo parte, agindo, buscando, olhando para dentro das coisas e com tempo para contemplar os dedos sujos de terra, os bichinhos do chão, as frestas na madeira, os fios que voam com o vento. E mais, para compreender com poesia o que os adultos buscam cientificamente.

Para o mundo contemporâneo, prevalece uma infância entre paredes. Os portões da escola se abrem para receber as crianças que passarão de quatro a dez horas em seus espaços. Elas chegam desejosas para descobrir e comungar o mundo, esperam ser parte e pertencer, ouvir e dizer, compartilhar vivências e significar experiências, querem ter paredes, mas também pisar na terra, ser corpo na inteireza e desejam ocupar todos os territórios. Será que a escola consegue acolher as crianças contemporâneas ou permanece sustentada por tijolos adultocêntricos moldados na modernidade?

Responder tal inquietação é travessia em mar aberto, pois compreender como são esses modos de viver as infâncias na escola exige trazer em tela quem são as crianças que habitam essas infâncias no além-mar da escola. Também, se as concepções que direcionam os olhares dos adultos percebem a infância como uma construção histórica, social e cultural e as crianças como sujeitos com vozes a serem ouvidas, que carregam suas histórias e trajetórias, produzem cultura e constroem sentidos sobre a sociedade a partir das relações com o outro.

Ao navegarmos por esse capítulo exploraremos a que infâncias pertencem as crianças na contemporaneidade e quais as influências para a Educação Infantil, sem a pretensão de esgotar a discussão, articulando a construção teórica com as narrativas das professoras e o que os espaços de encontro nos contaram.

## **2.1 As crianças e as infâncias na contemporaneidade: aspectos para pensar a Educação Infantil**

Para que nosso olhar estivesse voltado às infâncias e crianças contemporâneas, de modo algum deixaríamos de observar como a sociedade moderna percebeu a existência destes sujeitos no mundo. A história é um marcador importante que nos mostra a influência europeia nas concepções de infância, nas definições de criança e nas ações pedagógicas que se instituíram, as quais sustentaram e ainda sustentam as práticas nas escolas infantis.

O fio que alinhava essa busca temporal traz as pontas da Sociologia e da cultura, pois, conforme elucidam Moruzzi e Tebet (2010, p. 21) “[...] estamos compreendendo criança e infância enquanto conceitos cultural e socialmente construídos”, de modo que experienciar a infância e ser criança em território americano, latino e colonizado apresenta particularidades e especificidades que diferem de outros países e continentes, “[...] isso porque a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança” (Cohn, 2005, p. 21).

Mario Quintana, poeta e escritor gaúcho que nasceu no início do século XX, conta em verso: “Quando guri, eu tinha que calar à mesa: só as pessoas grandes falavam. Agora, depois de adulto, tenho de ficar calado para as crianças falarem”. A poesia revela contextos históricos dos lugares ocupados pelas crianças. A infância do poeta versificada como devir e futuro, silenciada pelo modelo dos adultos responsáveis por sua formação. Já crescido, encontra uma criança com voz, dotada de pensamento crítico e reflexivo, pronta para ser ouvida e reconhecida, o que só é possível quando o adulto está aberto e “[...] disposto a deixar-se surpreender pelas crianças e a seguir atrás delas para aceder aos seus mundos” (Ferreira, 2002, p. 2), uma vez ser impossível retornar a esse tempo depois de crescido.

Quanto a mim, eu venho há muito desconfiando de que a infância é uma invenção do adulto. E o passado, uma invenção do presente. Por isso é tão bonito sempre, ainda quando foi uma lástima...A memória vai tudo colorindo (Quintana, 2006, p. 277).

Podemos nos apoiar no poeta para relacionar a infância enquanto invenção do adulto às concepções que vão se construindo a partir da compreensão de quem é a criança em cada espaço, tempo e cultura. Tal movimento desvela a infância afastada de um conceito único e definido, mas que se renova continuamente como resultado do avanço da história das sociedades e, assim, permite entender que “[...] o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorrem sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (Kramer, 1999, p. 244). À medida que a sociedade avança vai se percebendo que a infância sempre esteve presente, assim como a busca por teorizá-la, conceituá-la e querer definir quem são ou deveriam ser os sujeitos infantis.

Ao nos determos em uma perspectiva histórica sobre a infância, especificamente europeia, encontraremos o clássico ‘História Social da Criança e da Família’, escrito por Philippe Ariès em 1960, que rompeu com a ideia naturalizada e universal e apontou para uma construção histórica, cultural e social. Como pondera Dornelles (2005), mesmo consideradas as críticas ao trabalho de Ariès, não se consolidam visões diferentes dessa tradição histórica, o que ainda coloca seu estudo como importante.

De acordo com Ariès (2022), na Idade Média, as crianças eram tratadas com pouca importância na sociedade, uma vez que era alto o índice de mortalidade na primeira infância e apegar-se a algo que logo não estaria mais presente parecia não fazer sentido.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 2022, p. 179).

No período medieval crianças e adultos se confundiam. Estava ausente a “[...] consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto, mesmo jovem” (Heywood, 2004, p. 23). Deste modo, não havia um cuidado ou

atenção especial concedido às crianças que sobreviviam; quando cresciam um pouco, tinham sua vida cotidiana misturada à vida dos adultos. Para Ariès, foi a modernidade que reconheceu as especificidades das crianças em relação aos adultos, naquilo que se denominou como ‘sentimento de infância, “[...] que não deve ser entendido como um sentimento que nasce onde era ausente, mas uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos [...]” (Cohn, 2005, p. 22).

Foi no final do século XVI, com a influência da psicologia infantil observada pelos jesuítas, que teve início um “[...] sentimento sério e autêntico da infância [...] pois era preciso conhecê-la melhor para corrigi-la” (Ariès, 2022, p. 188). Havia preocupação com a inocência batismal da criança e o interesse no seu desenvolvimento racional e cristão. A separação entre adultos e crianças teve um viés pedagógico no tocante aos filhos das classes abastadas, restando o trabalho infantil para as classes populares e esse sentimento de infância partia dos “[...] nobres para os pobres” (Kuhlmann Jr., 2015, p. 19).

Apesar da importância concedida às produções de Ariès pelas reflexões que foram possibilitadas a partir do que se entendeu pelo sentimento de infância como construção histórica, social e cultural, não se pode esquecer que o autor apresenta uma realidade europeia a qual não pode ser generalizada para todos os contextos e realidades.

Dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes, o longo período de escravidão brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças (Kramer, 1996, p. 20).

Patricia Corsino (2003, p.18) esclarece que, na história do Brasil, “[...] a escolarização e a emergência da vida privada burguesa e urbana não foram os pilares que sustentaram a construção do nosso sentimento de infância”, tendo em vista que desde a colonização as desigualdades sociais fizeram surgir infâncias distintas, em razão das diferentes classes sociais.

Para o escritor Moysés Kuhlmann Jr. (2015), o desenvolvimento de um sentimento de infância como apresentado por Ariès, sempre esteve presente no Brasil, “[...] possivelmente nas sociedades indígenas que aqui viviam antes

da chegada dos colonizadores” (Abramowicz, 2010, p. 23) e com os jesuítas, que valorizavam a criança e a infância em seu projeto de catequização e civilização dos pequenos indígenas, com a finalidade de moldá-los e transformá-los em mão de obra portuguesa.

Nesse enredo histórico, vemos a infância moderna ser negligenciada e paparicada, amada e educada. Observamos a criança como adulto em miniatura, como tábula rasa, como naturalmente boa e que precisa ser afastada dos perigos da sociedade, como ingênua, inocente, quase incapaz, em desenvolvimento, incompleta e que precisa ser moldada para se tornar adulta, o que nos leva a perceber que “[...] a infância é um artefato social e histórico, e não uma simples entidade biológica” (Steinberg; Kincheloe, 2001, p. 11).

A partir da compreensão dos Estudos Culturais, pode-se dizer, então, que a infância é, também, uma construção discursiva, pois “[...] quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma realidade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (Costa, 2004, p. 77). Ao observar as mudanças acerca das concepções e definições de infância, nota-se que são construídas a partir do olhar do adulto e das percepções que este possui sobre os sujeitos infantis.

O que se percebe é que em qualquer tempo predomina a pretensão de definir etapas de desenvolvimento, estabelecer critérios de como deve ser o sujeito infantil e, com isso, controlar sentimentos, desejos, ações e perpetuar o olhar de formação em adultos. Lembremos, contudo, que a infância pertence à criança e não cabe em modelos.

[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos (Corsaro, 2011, p. 18).

A compreensão da importância dessa categoria social e das diferentes infâncias ganha força no final do século XX, com os estudos da Sociologia da Infância, a qual enxerga as crianças como “[...] agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”

(Corsaro, 2011, p. 16), como pertencentes a uma estrutura geracional definida como infância (Qvortrup, 2011) ou como resultado de uma produção discursiva (Foucault, 2011). Essas são formas recentes de reconhecê-las e de compreendê-las.

Acompanhando esse movimento, nos diferentes países são construídas e aprovadas legislações e documentos que colocam a educação como um direito subjetivo dos sujeitos infantis. No contexto brasileiro, o atendimento às crianças menores de 6 anos de idade até a segunda metade da década de 1990 se sustentava num viés assistencialista, que embora não estivesse vinculado à esfera educativa trazia nas práticas efetivadas princípios de uma educação para a submissão. O ordenamento legal, somado a um olhar de interesse e potencialidade para as crianças e as infâncias, colaborou para reconfigurar as concepções e documentos orientadores do trabalho com as crianças pequenas.

O direito à Educação Infantil como dever e garantia do Estado é sustentado na Constituição Federal (CF) brasileira (Brasil, 1988), em seu artigo 208, incisos I e IV, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), artigo 54, inciso IV e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), artigo 4º, inciso II, como resultado das lutas e conquistas dos movimentos sociais, das mulheres e de trabalhadores na busca pela ampliação dos direitos, a redemocratização do país e os avanços nas compreensões sobre a criança e as infâncias. Como alertam Kramer e Nunes (2013), nesse momento a educação estava marcada por uma trajetória escolar de repetência, evasão ou falta de vagas, que colocava a desigualdade como tema central das discussões sobre fracasso escolar.

Importante registrar também a elaboração e divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009)<sup>36</sup>, documento que traz uma concepção de criança e de Educação Infantil alinhada às discussões teóricas da Sociologia da Infância.

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa,

---

<sup>36</sup> A primeira versão do documento é de 1998.

experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

As DCNEIs, diante disso, não apresentam conteúdos ou orientações didáticas, mas indicam princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas, bem como a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2009). Currículo, nos termos das DCNEI é o

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

O que se apresenta nas DCNEI é a orientação para que currículos e propostas pedagógicas sejam elaborados de acordo com o contexto de cada município ou instituição, respeitando as crianças como sujeitos históricos e de direito, que questionam e constroem sentidos sobre a natureza, a sociedade, o mundo, produzindo cultura. Partindo da concepção de criança trazida pelo texto norteador, o trabalho pedagógico precisa respeitar os princípios que orientam a Educação Infantil brasileira e reflete não apenas a formação social, mas integral das crianças, com ações pautadas em

Princípios Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Princípios Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 16).

Além de manifestar o respeito aos princípios orientadores, as DCNEIs sugerem propostas que incluam a diversidade, prevendo condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.



O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

A autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 21).

Como se observa, o documento em tela buscou abrir espaço para uma Educação Infantil construída coletivamente nos espaços escolares, a partir da percepção dos contextos e necessidades locais, porém, sem deixar de garantir a promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

As DCNEIs sustentaram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), de modo que os eixos estruturantes – interações e brincadeira – buscam assegurar que as crianças da Educação Infantil “[...] aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios [...] e possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p, 37).

Conforme percebemos nas legislações que tratam da Educação Infantil, não há como desconsiderar que as crianças são afetadas pelos acontecimentos históricos, sociais e culturais, da mesma forma que participam e atuam nessas transformações. Os modos de viver na sociedade contemporânea impactam na existência infantil e contribuem na construção das subjetividades das crianças (Steinberg; Kincheloe, 2001). A forma como as crianças acessam as informações sobre o mundo dos adultos modificou a infância, envolvida pela televisão, pelo cinema, pela disseminação da tecnologia, com investidas midiáticas que influenciam crianças consumidoras. Estímulos que fisgam as crianças e passam a impactar a vivência das infâncias também em ambientes institucionalizados.

Imagem 12 – Atividade da criança



Diário de Campo, outubro de 2022.

Imagem 13– Atividade da criança



Diário de Campo, outubro de 2022.

As imagens apresentadas mostram as crianças do contexto da pesquisa participando de atividades que incluem uso de *tablets*, sob o argumento de que a tecnologia é a inovação dos nossos tempos na escola. Como adultos, estamos convencidos que os aparelhos nos conectam com o mundo. Levamos a criança a acreditar nisso também e contribuimos para que cada vez mais e com menos idade, as crianças se desconectem delas e do seu entorno, para mergulhar em estímulos constantes e uso de aparatos que as afastam da natureza, da imaginação, dos diálogos e das trocas. Ações que estão submetidas ao estímulo da indústria cultural e, diante disso, se faz necessário não esquecer que a criança é potente, inventiva e capaz de ressignificar o mundo. São essas crianças que estão presentes nas escolas da infância, que encontram professoras tão conectadas quanto elas e que se revisitam em uma

sociedade contemporânea permeada por discursos pouco refletidos e práticas pouco participativas para as crianças. Tal cenário, em que cada vez sabemos mais da infância e das crianças, expõe um paradoxo, que se manifesta na nossa incapacidade de lidar com essa geração, sabida de muitas coisas, mas cada vez mais enredada em processos regulatórios de seus modos de ser, pensar e existir.

Essas breves notas acerca das compreensões históricas da infância e da vida das crianças na contemporaneidade nos encaminham para refletir sobre a ação docente na pré-escola.

## **2.2 Ser criança e ser professora na escola das infâncias: a experiência infantil e a docência na pré-escola**

Milan Kundera (1984, p. 42) escreveu, em 'A insustentável leveza do ser', que

O ser humano, guiado pelo sentido da beleza, transpõe o acontecimento fortuito e faz dele um tema que, em seguida, inscreverá na partitura da sua vida. Como o compositor faz com os temas de uma sonata, está sempre a voltar a ele, a repeti-lo, a modificá-lo, a desenvolvê-lo, a transpô-lo.

Trazemos para o texto a ideia inspirada na obra literária, de que a escola é um tema que se inscreve na partitura da vida de uma grande parcela da população brasileira. Sua marca é profunda nas histórias de cada sujeito e ela está presente em memórias, lembranças, apagamentos, amizades e relações. Para Kundera (1984, p. 70), ainda, "[...] enquanto as pessoas são novas e as partituras musicais de suas vidas ainda só vão nos primeiros compassos, podem compô-la em conjunto e até trocarem os temas".

Para a criança pequena, a chegada na escola representa os primeiros compassos de uma partitura que passa a ser composta longe dos cuidados e atenção exclusiva da família e nos leva a percorrer caminhos para entender o que é ser criança na escola da infância, que escola a recebe e o que é ser a professora que desvenda com os pequenos esse mundo que se abre junto com o portão que os separa da vida familiar.

Pela legislação brasileira, nos termos da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), as crianças de 4 anos devem estar matriculadas na pré-escola, de modo que se inicia, nas palavras de Abramowicz (2019, p. 19-20), “[...] um processo de escolarização da Educação Infantil [...]”, organizado por políticas de avaliação, currículos unificados e alfabetização. A autora afirma, ainda, que o modelo proposto à Educação Infantil rouba dela a infância,

[...] sendo o paradoxo atual, uma educação infantil sem infância, cujo objetivo é fazê-la gravitar em torno da escola, sendo colonizada por ela. É isto que vive a Educação Infantil. As crianças sendo escolarizadas, alfabetizadas precocemente, introduzindo-se apostilas já prontas e pasteurizadas, e antecipando-se todas as consequências desse processo de uma escolarização sem infância: fracasso escolar, racismo precoce, interdição do corpo, da brincadeira e da alegria.

Se atentarmos aos programas governamentais para a educação e as normativas que se instauraram no país a partir de 2016, tendo como ponto de partida a BNCC (Brasil, 2017), é possível entender que o discurso proferido pela autora não se trata de algo extremista, descontextualizado, ingênuo ou alarmista, mas reflete a concepção de infância como dependente e a criança como sujeito educável a ser preparado para o futuro, defendidas nos textos legislativos que passaram a vigorar.

Em abril de 2019 o governo federal anunciou o Decreto nº 9.765 (Brasil, 2019), que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementando programas e ações voltadas à promoção da alfabetização ‘baseada em evidências’<sup>37</sup>, tendo por finalidade melhorar a qualidade desse processo e combater o analfabetismo. Em suas diretrizes, o decreto priorizava a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, incentivava práticas para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia<sup>38</sup> na Educação Infantil e estimulava os hábitos de leitura e apreciação literária em ações que integravam as famílias. No que se refere à Educação Infantil, o material

---

<sup>37</sup> A alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas. Desse modo, uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência, dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos. [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf).

<sup>38</sup> De acordo com a PNA, literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, assim como sua prática produtiva. A literacia diz respeito ao ensino e à aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf).

denominado Caderno PNA destacava que a habilidade essencial a ser desenvolvida nesta etapa é a *consciência fonológica*, tendo em vista que ao ser promovida na Educação Infantil, contribuirá com o processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O que pudemos perceber com a entrada da PNA no contexto da Educação Infantil brasileira é que a visão preparatória para o Ensino Fundamental e, mais ainda, a ideia da pré-escola como capaz de solucionar os problemas da etapa educacional seguinte, tal qual se entendeu na década de 1970 (Abramowicz, 2015), permanece como um fantasma que volta para assombrar as crianças com atividades repetitivas de treino e reprodução, ignorando a atuação desses sujeitos enquanto atores sociais e produtores de cultura.

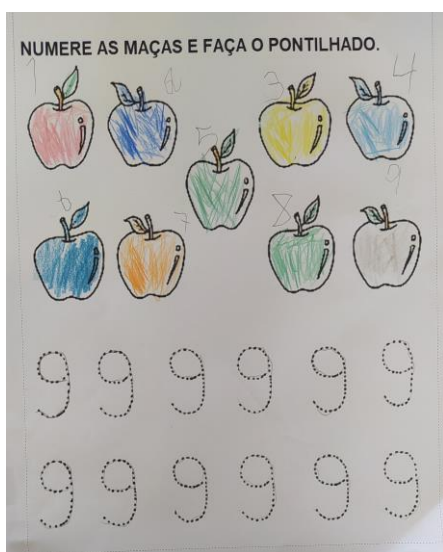
Além disso, mesmo com a revogação do referido Decreto em 12 de junho de 2023, para a entrada do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556 (Brasil, 2023), os desdobramentos deixaram como herança no cenário educacional os livros didáticos para a Educação Infantil, fornecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Tais livros deveriam estar em harmonia com a BNCC e com a PNA, sem esquecer do enfoque técnico-científico na alfabetização, orientação que resultou em materiais nos modelos tradicionais das cartilhas<sup>39</sup>, com atividades descontextualizadas e voltadas ao treino do código alfabético. Na prática, as Secretarias de Educação aderem à proposta, a obrigatoriedade do uso dos livros se ausenta nas escolas, mas as propostas ofertadas para as crianças em suas salas de referência ainda se parecem com aqueles caminhos pontilhados que se cobrem de lápis segurados por pequenas mãos curiosas. Tais encaminhamentos, no fundo, não as levam a lugar algum, ou quem sabe, “talvez na outra ponta, alguém pudesse pensar: menino vaga-lume, flor, menino estrela, a brisa mais forte veio te buscar”<sup>40</sup>, porque imaginar e brincar ainda é a rota de fuga das crianças. As imagens 12 e 13 recolhidas na pesquisa dizem pouco ou nada sobre as crianças por focarem nas expectativas e interesses dos adultos.

---

<sup>39</sup> De acordo com o dicionário, cartilha significa livro que ensina os primeiros rudimentos de leitura, seguir os métodos, bem como é sinônimo de silabário. <https://www.dicio.com.br/cartilha>.

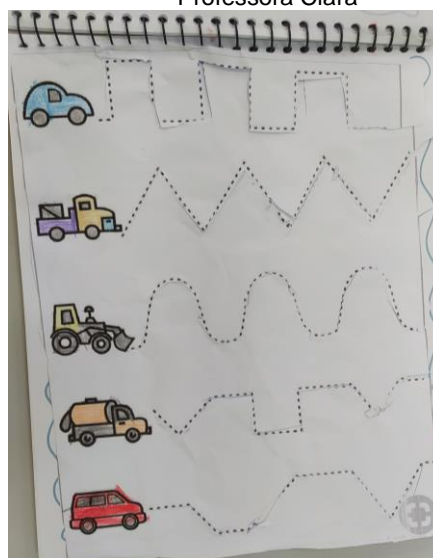
<sup>40</sup> Trecho da música Vagalumes – O Teatro Mágico.

Imagem 12 – Atividade da criança  
Professora Nara



DIÁRIO DE CAMPO – outubro de 2022

Imagem 13 – Caderno da criança  
Professora Clara



DIÁRIO DE CAMPO – outubro de 2022

Com elas observamos a chegada e permanência de “[...] didáticas aplicacionistas na Educação Infantil [...]” (Barbosa; Gobatto 2022, p. 315), as quais são pensadas não apenas por grupos empresariais e instituições não educacionais, com a comercialização de planos de ação articulados a sistemas apostilados e livros didáticos destinados às crianças, mas também pelas próprias redes de ensino, que elaboram projetos que devem ser aplicados por todas as turmas de todas as escolas. Acompanham esses materiais uma proposta de orientação ao professor, no formato de manual, que inclui o planejamento com as sequências de atividades, fornece orientações de como as docentes devem agir, o que devem perguntar às crianças e quais as possíveis respostas (Gobbato; Boito; Barbosa, 2018). Sobre isso, destacamos as narrativas das professoras entrevistadas que nos contam como são elaborados os projetos encaminhados às escolas pela SME.

*“Então nós trabalhamos com projetos, aonde a gente pesquisa na BNCC os códigos, né, para trabalhar em cima do que está na BNCC que os projetos vêm para nós. Veio da prefeitura. Que daí todo mundo do município trabalha aquele projeto. Antes a gente pegava assim, digamos, uma escola trabalhava saúde, outra trabalhava meio de transporte. Agora não, agora eles dão o que nós devemos seguir e a gente segue. Agora nós estamos com moradia. Daí vai do assunto, que vai um pouco a moradia, mas eu também vou para o lado da alfabetização, né. Que daí vai seguindo, encaixando”.* (Professora Nara, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 1).

*“Mas é, a gente tem é, os planos, né. Vem os planos de aula que a gente tem que seguir, vai fazendo. Não está dito assim: é obrigado. Mas vem. Projetos de 15 em 15 dias. Algumas coisas sim. Algumas coisas vêm, outras não. Ele vem o roteiro, por exemplo, agora a gente está trabalhando tipos de moradias. Vem algumas atividades, não é necessário a gente seguir aquelas. As que estão ali vem como sugestão. A gente não é obrigado. A gente não pode mudar o projeto, né. Não pode mudar: ah, não quero trabalhar moradias vou trabalhar, sei lá, trânsito. Isso não pode, mas pode mudar as atividades, sim, pode. A gente tenta adaptar, tenta ir fazendo assim de uma maneira bem lúdica, com bastante brincadeira. Material impresso vem sugerido sim. Podemos trazer outras. Mas no plano tem em torno de 4 a 5 opções. Tem que ter atividade impressa”.* (Professora Gal, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 2).

*“Então assim, há uns anos atrás não existia projeto. Então agora, quando voltou da pandemia, na pandemia, eles colocaram os projetos. Daí a gente trabalhava por projetos, mas cada um por si assim, bem livremente. Se quisesse fazer 5 dias, você fazia. Se quisesse fazer 20, fazia, era livre. Cada um fazia o seu jeito. Eu sempre trabalhei com o tema, porque eu acho assim que que rende mais, e vai mais, sei lá, eu gosto de trabalhar assim. E agora é obrigatório trabalhar projeto, tá? Então, eles implementaram isso. Na pandemia a gente trabalhava muito com o papel, né? Que essas atividades para casa e a gente tinha que escolher, fazer devolutivo tudo aquilo, né? Até para fazer um relatório que a gente tinha que fazer e tudo mais, né? E depois que voltou, daí a prefeitura fez assim, ó: eles pediram pra gente lançar um tema da escola e daí esse tema ia pra lá, eles sorteavam os temas e quem era sorteado fazia o projeto. O projeto em si e daí cada mês, cada 15 dias é mandado os projetos para a gente aplicar. Daí eles mandam de lá com as atividades, tudo. E daí a gente vai aplicando. Daí é feito o plano de aula. É, eles mandam uma sugestão, você não precisa fazer. Praticamente, quase nunca uso as mesmas atividades. Uma ou outra raramente. Sabe porque daí, naturalmente, a gente já tem um jeitinho ali de trabalhar. E daí eles sugerem algumas coisas impressas e eu não gosto muito de trabalhar, então alguma coisa eu pego umas 2 ou 3 atividades, mas não muito. Eu prefiro não trabalhar muita coisa impressa, então é mais lúdico mesmo, mais o brincar”.* (Professora Clara, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 2).

As narrativas acima revelam os mesmos projetos e temas, as mesmas atividades e propostas, que impossibilitam a proposição de práticas diferenciadas (Marina; Wolf, 2022) mesmo se tratando de escolas, crianças e interesses diversos. Uma decisão que parte do adulto e que reflete o esvaziamento da escuta, do diálogo, da observação, da investigação e da construção coletiva, demonstrando como é desafiador “[...] para todos os docentes perceber a criança como centro desse processo, ouvindo sua voz e estabelecendo relações horizontais com ela” (Marina; Wolf, 2022, p. 64).

Ao mesmo tempo, um fazer impositivo disfarçado de autoria docente, que nos resta claro quando às professoras é permitido ‘lançar um tema da



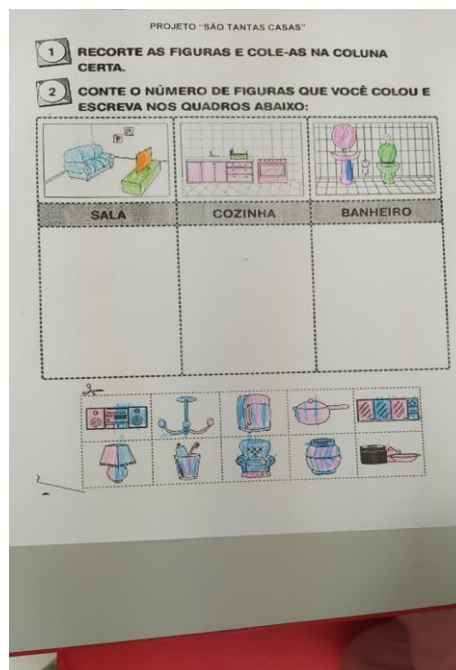
escola', o qual entrará em um sorteio que determinará quais serão os assuntos dos projetos a serem aplicados. Mesmo não havendo obrigatoriedade em realizar todas as atividades sugeridas nos projetos, estando as professoras supostamente livres para fazerem tais escolhas, há uma determinação de que “*não pode mudar o projeto*”, afastando, com isso, “[...] a criatividade e a construção de saberes entre educadoras e educandos” (Vercelli; Stangherlim, 2020, p. 228), prevalecendo a reprodução e as propostas descontextualizadas das vozes e saberes das crianças.

Imagem 14 – Atividade da criança  
Professora Nara



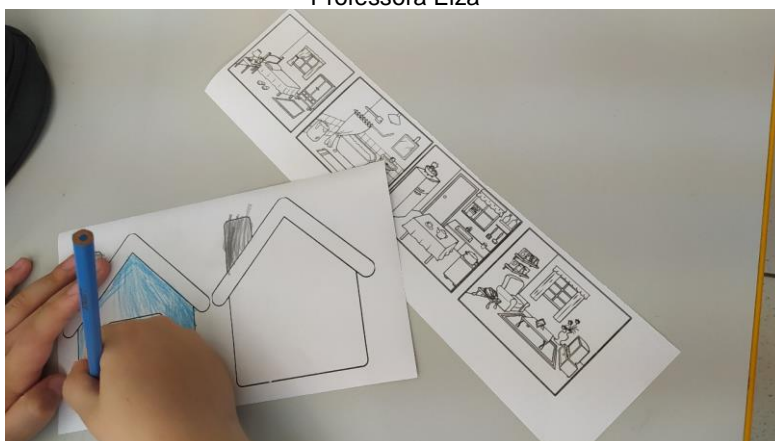
DIÁRIO DE CAMPO – outubro de 2022

Imagem 15 – Atividade da criança  
Professora Gal



DIÁRIO DE CAMPO – outubro de 2022

Imagem 16 – Atividade da criança  
Professora Elza



DIÁRIO DE CAMPO – outubro de 2022



Imagem 14 – Caderno da criança  
Professora Nara



DIÁRIO DE CAMPO – outubro de 2022

O que observamos ser chamado de projeto, na prática, se afasta de um trabalho compreendido como uma produção investigadora (Martins, 1999) e se aproxima das atividades mecanizadas, compiladas e sugeridas em tantos outros manuais, a exemplo do livro didático.

O trabalho com projetos tal como a atitude do professor, pode ser definido como uma postura do educador que vai além de uma metodologia. É um 'vir a ser', um processo que tem por base objetivos em comum, a serem atingidos individual e coletivamente, procedimentos e ações a serem realizadas e, principalmente, que está pautado em relações interativas com os membros do grupo (Proença, 2018, p. 59).

Um projeto se (re)constrói no cotidiano e ao se “[...] examinar a hipótese ou o argumento de uma criança, torna-se parte de um processo contínuo de levantar e responder questões para todos” (Edwards, 2016, p. 154). Forma-se, nas crianças, uma postura investigativa (Freire, 2000) que parte da curiosidade e das perguntas que convocam à imaginação, à comparação, à reflexão e à elaboração de novas perguntas, de modo que as crianças sejam parte e não apenas executoras de atividades sobre determinado tema.

A curiosidade se mostra, de acordo com Paulo Freire (2000, p. 35), “[...] como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital”. Um projeto avança à medida que o professor acolhe as perguntas e sugestões, percebe as

observações e narrativas das crianças e, a partir de um movimento reflexivo, conduz à exploração de territórios ainda não percorridos (Edwards, 2016).

“*Vocês verão as casas nos livros, em vídeos*” – disse a professora Clara ao informar que o novo tema do projeto seria “São tantas as casas”<sup>41</sup>. Rapidamente uma das crianças questionou: “*Vamos sair ou não para ver as casas?*” Uma pergunta que se apresentou como sugestão para uma etapa do projeto ou mesmo como disparadora para que o diálogo avançasse, na busca da professora por compreender a razão pela qual existia o interesse da criança em sair do espaço da escola para observar as casas na rua. “*Dessa vez não será possível*”, respondeu a professora, encerrando o diálogo sem esclarecer a razão de não poderem fazer o passeio.

As crianças ofereceram pistas de que poderiam dar continuidade coletivamente ao projeto lançado, mesmo que não tenha partido delas a escolha pelo tema. Ao apresentar como sugestão o passeio para observação, a criança demonstrou interesse pela proposta e garantiu ao projeto o seu percurso dinâmico (Proença, 2018), que permitiria a ampliação, individual e coletivamente, daquilo que foi proposto originalmente, transformando o que “[...] inicialmente era ordinário, comum, em uma pesquisa extraordinária, de encantamento e de muitas descobertas” (Proença, 2018, p. 83).

Acolher o que é dito pela criança para dar continuidade a uma proposta já iniciada, tomar como ponto de partida uma investigação que é do seu interesse ou promover o diálogo a partir de uma hipótese levantada exige que nos voltemos, conforme tensionam Daniela Guimarães e Silvia Barbosa (2009, p.51), para “[...] pensar a criança como outro que deve ser visto em suas potencialidades e não apenas conhecido pelas suas características e necessidades” e para compreender que “[...] o papel do professor se foca na provocação de ocasiões de descoberta por meio de um tipo de escuta atenta e inspirada na estimulação do diálogo e da (co)construção de conhecimento das crianças” (Edwards, 2016).

---

<sup>41</sup> Conforme já mencionado, no contexto investigado os projetos são encaminhados quinzenalmente às escolas pela SME. No período da pesquisa de campo acompanhamos o trabalho das professoras com o tema “São tantas as casas”, o qual encontra-se no anexo 3.

Nesse contexto, trazemos os diálogos entre duas crianças e a Professora Gal durante a proposta que relaciona as letras do alfabeto, recitadas em sequência, a uma palavra que inicie com a letra indicada:

*“- L de? questiona a professora.  
- Leão, língua - respondem algumas crianças  
- Cílios – fala uma das crianças.  
- São palavras com LA-LE-LI-LO-LU. Laranja, limão.”*

*“- Q de? questiona a professora.  
- Queijo, quarta, quinta – respondem algumas crianças.  
- Sexta – grita uma das crianças.  
- Sexta é com S – explica a professora”  
(DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2).*

Fica claro que as respostas elaboradas pelas crianças não se originaram no vazio e tampouco no desconhecimento. Houve uma provocação que poderia ter levado a professora a questionar as crianças sobre essas hipóteses, investigar que outros saberes traziam e, assim, avançar com novas perguntas. Contudo, as crianças foram corrigidas e seus saberes invalidados, nos levando a refletir sobre “[...] a visibilidade e a invisibilidade das crianças nas relações com os adultos” (Guimarães; Barbosa, 2009, p. 51). Relações que são atravessadas por discursos que passam a determinar as experiências no contexto das escolas das infâncias. Importante refletirmos que aquilo que é proposto no cotidiano da escola se constrói a partir da maneira como se olha para a criança e que imagem se tem dela. No meio disso tudo, corpos que precisam ser contidos, constrangido, regulados, afastados do imprevisível.

Larrosa (2003) nos convoca a pensar na imagem que temos do outro como uma contradição. Vemos primeiramente a criança generalizada, ocupando o lugar de um outro sobre o qual o adulto sabe muito. Então, temos a criança como “[...] além do que sabemos e do que esperamos, [...] algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (p. 187). Afastar a imagem de criança idealizada e homogeneizada e construir uma percepção a partir do encontro com as crianças reais que habitam os espaços da escola das infâncias é um desafio. O autor elucida que esse encontro não é

[...] nem apropriação, nem um mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o desconhecido que não pode ser reconhecido nem apropriado (Larrosa, 2003, p.197).

A experiência do encontro está em “[...] poder experimentar a transformação do que não está posto, mas ainda é desconhecido, ou seja, um encontro que não está definido *a priori*, mas começando pela possibilidade de uma realidade mútua, compartilhada” (Guimarães; Barbosa, 2009, p. 51). O encontro com o sujeito da experiência transforma o que se conhece sobre ele e ser professora das infâncias é fazer desse encontro o impulso para reconhecer a singularidade das crianças que estão ali, diante dos olhos, todos os dias.

Portanto, é urgente compreender que o fazer docente se constitui em uma ação relacional que se distancia da pedagogia transmissiva. A ação das professoras das infâncias não se sustenta em ministrar aulas ou preparar conteúdos que se acomodam em disciplinas (Barbosa, 2016) se quisermos colocar em prática uma pedagogia participativa. O papel do adulto se pauta na escuta e olhar atentos às crianças para conhecê-las (Ostetto, 2022) e com elas dar sentido “[...] ao que somos e ao que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21), a partir de práticas que oportunizem descobertas, relações e experiências.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2002, p. 21).

“E as coisas aquela vez. Eram qual foram e são. Só que tínhamos os pés um tanto fora do chão”<sup>42</sup>. Emprestamos parte da música para pensarmos sobre o papel da experiência na vida das crianças que habitam as escolas das infâncias. A experiência é aquilo que nos atravessa, nos marca e, nas palavras de Larrosa (2002, p. 27-28) nos “[...] sublinha sua qualidade existencial, sua relação com a existência, com a vida singular [...] e nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Ainda, segundo o autor, “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão,

---

<sup>42</sup> Trecho da música *Experiência*, de Chico César.

mas é uma abertura para o desconhecido [...]”. Para experienciar é necessário tirar os pés um tanto fora do chão para criar, descobrir, surpreender, se expressar. Assim fazem as crianças que, “[...] novidadeiras, no experimentar elas vão, entre alegrias e tristezas, conhecendo o mundo sem pedir licença” (Ostetto, 2004, p. 11) e, precisam encontrar nas escolas, adultos que percebam e potencializem a sua forma de significar o mundo.

Audaciosamente, até aqui, poderíamos dizer que tudo isso nos leva a entender o que é ser criança e ser professora na escola das infâncias. Mas, com ponderação, conduzimos para a reflexão de que as políticas públicas e de governo encaminham o fazer nas escolas das infâncias – por meio de currículos, projetos, sistemas de avaliação e de gestão, estruturam modelos de formação continuada de professoras e equipes técnicas e acabam por definir quem é a criança que frequenta seus espaços diariamente. Além disso, Alexandra Pena (2019, p. 177) nos leva a olhar para a forma como as professoras assumem seu papel docente junto às crianças, evidenciando que, para além dos modelos que se impõem externamente,

As relações estabelecidas entre adultos e crianças na pré-escola estão fortemente marcadas pelas concepções de crianças e educação construídas por essas mulheres ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Todos os adultos foram crianças. De fato, alguns ocuparam a infância, essa categoria na estrutura social, como agentes sociais, com vozes ouvidas, emoções acolhidas, como protagonistas de sua jornada. Outros a experimentaram sob excessiva vigilância, rigidez disciplinar e um quase anonimato. A escola vivida, a infância ocupada e a criança protagonizada não abandonam qualquer sujeito apenas porque ele cresce e se torna adulto. Ao contrário, emprestam-lhe as vestes cada vez que se deparam com as crianças do agora, do hoje, da vida e da escola. E é na escola que os adultos docentes se encontram com a alteridade da infância (Baroukh; Fonseca, 2022) e ali se percebem como ‘estrangeiros da infância’ (Voltolini, 2011). Quando perguntadas sobre infância e o que é ser criança, as professoras assim se manifestaram:

*“Como que eu vou definir uma criança para você sendo que eu tenho tantas ali, tão diferentes umas das outras e tão iguais, criança sendo criança. Criança é um universo assim fantástico. Um ser em desenvolvimento que te surpreende constantemente e que a gente menospreza. Na minha visão, hoje a gente menospreza as crianças da educação infantil. Eles têm condições sim, de ir além cognitivamente falando, e nada impede da gente fazer todo esse trabalho, porque tempo a gente tem é só a gente se organizar, né? Vejo isso e falo para você hoje que muitas vezes o meu tempo pedagógico não foi tão bem organizado para fazer esse desenvolvimento com as crianças. Mas como um ser ali, não em branco, porque eles trazem muito conhecimento para a gente. As crianças trazem as vivências que eles têm em casa. É fantástico você conseguir explorar isso, então esta criança, que já traz um certo conhecimento este ser em desenvolvimento que precisa ser, nem lapidado, eu acredito que a gente precisa dar subsídios para esta criança, para ela conseguir se desenvolver melhor. Que eu teria me desenvolvido muito melhor, se tivesse me dado muitos subsídios, muitas portinhas que eu pudesse abrir e que não foram na época abertas e que hoje eu tento abrir. Falho, não é? Mas é isso que eu questiono, sabe? A gente pode até ter um leque enorme de possibilidades com a criança. Então por que é que a gente não abre todo o leque? Por que é que eu tenho que abrir o leque só um pouquinho? Por que que eu não posso explorar ele inteiro, global, holisticamente? Entende, então eu penso como ser humano, como mãe que eu poderia fazer muito mais pelos meus alunos, pelas minhas crianças” (Professora Elza – Instituição 2 – Entrevista semiestruturada).*

*“Ah, eles têm que ser livres, né. Eles têm a forma deles de pensar. Eu acredito assim que a gente tem, eles têm o que eles trazem de casa, né? Alguns têm menos, outros tem mais. Então assim, eles têm que ser livres para eles conhecer o que os outros sabem, né? Pra gente fazer essa mistura. Eu acho que quando eles chegam aqui, a gente tem que acolher eles do jeito que eles são, né? Uns mais quietinhos, uns que não tem tanta, tanto esse movimento, né, esse conhecimento de mundo e os que têm menos. Então e ali a gente, vai fazendo aquele ampliar, né. Aquele que tem menos, a gente vai tentando colocar mais e o que tem mais a gente vai dosando ali para ele também, né? Então é isso. Eu acho que eles têm que ser livres, que eles têm que brincar, que eles têm que ter o momento deles de pensar, de falar, de escutar também, né? De aprender também que o que o adulto tem, né, o seu papel ali, mas eu prezo muito que eles estejam sempre juntos, que a gente faça coisas juntos, sabe?” (Professora Clara – Instituição 2 – Entrevista semiestruturada).*

*“Bom para mim, assim ser criança não é uma coisa fácil pra criança. É, eles estão num momento que eles não sabem ainda, né, eles não sabem ainda se defender, eles ainda não sabem o que realmente querem, então eles precisam de pessoas para fazer isso para eles, né. Ter as pessoas que, que os defendam, que os protejam, né. Mas, ao mesmo tempo, é o momento maravilhoso, né. É a imaginação, a fantasia, a brincadeira, né? Um momento mágico mesmo, difícil, mas eu acho que mágico, eu acho, assim que a criança é muito fácil de você manipular, por isso que você sempre tem que ter alguém pra proteger, né. Então é um momento, por isso que eu acho que não é fácil ser criança é, eles são muito vulneráveis. Mas, ao mesmo tempo, é um momento muito bonito, porque é o momento que eles se*

*encantam, né. Um momento encantador, eu acho. Nesse momento, assim eles são simples, humildes, né. Uma coisa assim não tem palavra. Mágica, eu acho, né. O momento, é, a infância é um momento difícil, né. Se a gente olhar assim hoje, com um olhar de adulto, mas eu acho que também é um momento mágico mesmo assim, aquele momento prazeroso de brincadeira de né, faz de conta” (Professora Gal – Instituição 2 – Entrevista semiestruturada).*

*“Agora que tem uns que estão indo, né? Que já está no final do ano, né? Que deles estão fazendo 6 anos, né? Ai, mas eu acho assim que eles são tão pequenininho para eles estarem assim, como que vou dizer, essa fase que é o brincar, o aproveitar. A gente está exigindo muito deles nessa questão. Claro que tem que ali, quando a gente começa, é tudo por, a divisão das salas é por cantinhos, né? E agora eu já mudei por causa da questão, por causa da alfabetização, por causa do lado direito do lado esquerdo, por causa dos números, essas coisas. E daí a gente. Eles querem o que, tem que ter horário da brincadeira. Qual que é o objetivo da criança vir pra escola, é o entrosamento, a socialização, as brincadeiras, entender, né? E querem que a criança, assim, já amadureça numa fase assim que o dela, assim era só aproveitar, brincar, só socializar a escola, entendeu? E eles tão cada vez exigindo mais disso” (Professora Nara – Instituição 1 – Entrevista semiestruturada).*

As falas, ao mesmo tempo que nos mostram uma criança livre, que pode brincar, que tem sua própria maneira de ser, de pensar e de agir no mundo e que compartilha a escola com professoras que acolhem, enxergam a potência de cada uma e valorizam o aprender construído coletivamente, ainda nos escancaram a ideia de criança frágil, manipulável, indefesa, que precisa ser protegida, um ser em desenvolvimento que conta com o adulto para receber as aprendizagens necessárias, neste caso, as que envolvem a alfabetização. O que ainda vigora, quando falamos da atuação docente na Educação Infantil, é o foco no ensino e na transmissão dos conhecimentos já produzidos e não na aprendizagem como processo construtivo (Rocha, 2001) que perpassa as experiências propostas.

No trabalho do(a) professor(a) de Educação Infantil, há um fazer que perpassa a responsabilidade na construção de um contexto acolhedor e participativo para a educação e o cuidado das crianças, envolvendo organizar os espaços físicos, pensar os tempos, produzir e selecionar materiais, organizar os percursos e propostas oferecidos aos grupos, em ações que se concretizam, redimensionam-se e ganham vida no encontro com as crianças pequenas. Assim, há também um fazer subjetivo, relacional, composto na postura de um(a) professor(a) disponível e aberto(a) para ser e estar com as crianças, escutar suas teorias e explicações sobre o mundo, compartilhar significados e narrativas, enfim, construir com elas ações de cuidado e educação permeadas de acolhimento (Barbosa; Gobatto, 2022, p. 318).

O escritor uruguaio Eduardo Galeano nos presenteia, em seu texto 'A função da arte 1', com o momento em que Santiago Kovadloff leva seu filho Diego para conhecer o mar. Ao chegarem para este encontro, o menino se viu sem poder falar diante da beleza e imensidão do que via. Quando conseguiu proferir qualquer palavra, Diego disse ao pai com a voz trêmula: “- Me ajuda a olhar!” (Galeano, 2002, p. 12). Um convite para que o adulto compartilhe suas experiências e também se abra a ouvir o que a criança tem a dizer sobre o fato que a ela se inaugura. Convites que chegam cotidianamente nas escolas das infâncias e que buscam serem abertos e lidos pelas professoras. Porém, nem sempre isso acontece.

*- Tem maçã verde? – pergunta uma criança.  
- Tem sim, mas a maçã é sua e você pode pintar como quiser – enfatiza a professora.  
- Tem maçã verde, vermelha e amarela – conta uma das crianças.  
A professora pede silêncio e as crianças se calam (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).*

Crianças que carregam de fora para dentro dos muros da escola suas experiências e conhecimentos construídos a partir das suas relações sociais e culturais. Por isso, para ser professora na Educação Infantil, se faz necessária “[...] a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer do professor” (Barbosa, 2016, p. 136). Mas, não apenas com o objetivo do ensino, marcado historicamente pela lógica transmissiva, e sim compreendendo a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, como um espaço de escuta, socialização, cuidado e educação integral das crianças pequenas (Barbosa; Gobatto, 2022).

*Enquanto conta a história a professora explica a narrativa. Ao finalizar a história todas voltam para suas carteiras e a professora diz que cada uma desenhará no caderno a sua casa, como ela é. Poderão desenhar dentro ou fora da casa, do jeito delas. Pede para que peguem seus cadernos, abram na última tarefa e esperem que ela irá marcar onde escreverão. Passa em todas as carteiras mostrando onde será registrado o título da atividade e as crianças ficam com o dedinho no ponto indicado na folha.  
- Esperem que a professora vai dizer o que fazer. Não façam nada até eu mostrar no quadro o que é para fazerem – explica a professora.*



*Escreve no quadro MINHA CASA (repete cada sílaba e diz para que escrevam), pergunta o nome de cada letra e que palavra é possível escrever com ela.*

*É o momento de desenharem e a professora procura uma música para escutarem ao fazerem seus registros.*

*- Minha casa é bem grande – conta uma criança.*

*- Então quero ver o desenho – rebate a professora.*

*(DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).*

Imagem 17 – Atividade, Professora Nara



DIÁRIO DE CAMPO – outubro de 2022

Nos deparamos, pois, com um caminho em construção, uma vez que a lógica adultocêntrica ainda sustenta as experiências proporcionadas às crianças nas escolas das infâncias, de modo que “[...] na formação das crianças – e dos indivíduos como um todo –, não há emancipação pela via do silenciamento, nem pelo controle exacerbado da ação” (Buss-Simão; Rocha, 2017, p. 88). Além disso, “[...] se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então, o verbo mais importante é escutar” (Rinaldi, 2021, p. 227).

*As crianças estão animadas no tapete. Conversam, riem, fazem brincadeiras. A professora fala que a bagunça é tão grande que vão ficar com o bumbum sentado e braço cruzado para exercitar o silêncio, que ficarão sem recreio. Uma das crianças grita:*

*- Eu quero ficar sem recreio!*

*- Olha, ele está dando risada. – diz uma das meninas.*

*A professora não responde, pega o notebook e abre o vídeo que será mostrado para as crianças. Enquanto o vídeo não começa uma menina olha para o calendário na parede e diz que teremos muitos feriados, indicando os dias marcados em vermelho. A professora explica que os domingos estão na cor vermelha. A menina diz que os feriados também. A professora mostra que sim, mas que naquele caso, são os domingos (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2).*

*Durante a chamada algumas crianças conversam, não participam da dinâmica e focam a atenção nos colegas ou em objetos pessoais. Sempre o mesmo grupo diz qual é o nome que a professora tira da cartola. Percebe-se que não há muito interesse por parte das crianças e a professora diz que não ouve a voz de algumas delas cantando. O grupo passa a cantar mais alto, porém, muitas delas continuam sem cantar. Duas meninas que sentam bem próxima à professora são as mais empolgadas. Cantam animadas e falam os nomes que saem da cartola. A professora chama a atenção que algumas crianças estavam conversando muito no início da aula e continuam durante a chamada:*

*- Se ficarem conversando desse jeito a profe tem que parar, esperar vocês e continuar. Assim não dará tempo de ir para o parque.*

*As crianças entendem o recado e passam a se concentrar na chamada (DIÁRIO DE CAMPO, out.2022, Instituição 2).*

Nas salas de referência, códigos são estabelecidos em sua quase totalidade pela professora. As crianças atuam como coadjuvantes das decisões que as envolvem e em muitos momentos os diálogos que poderiam surgir como enfrentamento para o silêncio sobre o papel social da escola da infância se esvaziam. Ampliar “[...] a participação efetiva das crianças, na busca por retirá-las da posição periférica ou da posição de subalternidade frente às discussões pedagógicas que lhes dizem respeito [...]” (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 42) é caminho importante a ser traçado para superar a relação verticalizada e hierarquizada entre crianças e professoras. A escola das infâncias ainda se mostra como espaço impositivo e coercitivo das ações dos pequenos.

Por essa razão Walter Kohan (2019, p. 11) afirma que a “[...] escola não tem infância”. Em um resgate do significado grego da palavra *skholé* como lazer ou tempo livre, a escola que nasce como um espaço para perder tempo ou para liberar o tempo destinado a outras atividades. Tempo para cultivar a si e aos outros, distante da lógica produtiva do capital, logo se tornou um espaço no qual não se pode perder tempo e onde cada vez se tem menos tempo, necessitando, inclusive, justificar a produtividade com que “[...] se experimenta o tempo” (Kohan, 2019, p. 11), como vemos no trecho narrado pela professora Elza.

*“É hoje eu vejo assim que a minha prática é 70% mais lúdica. E que de repente a gente podia fazer uma inversão. Tipo 70% a alfabetização e 30% a questão mais de ludicidade. Que é importante, sim, é muito importante, mas é uma questão que a gente está*

*trabalhando demais o lúdico, a questão motora ampla e não está trabalhando essa questão de vir pra escola e aprender” (Professora Elza – Instituição 2 – Entrevista semiestruturada).*

Para Kramer (2006, p. 811) “[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos”. Porém, ainda permanece uma cultura pedagógica de transmissão, treino, repasse de conhecimento e a efetivação de um fazer pouco reflexivo (Rech, 2004).

[...] não há nenhuma dúvida de que os modos como organizamos a vida cotidiana nas instituições educacionais têm grande importância na formação das crianças. No entanto, a valorização do cotidiano e sua compreensão como elemento fundamental de uma pedagogia não têm como se enraizar em concepções de educação que estão atentas apenas às normas, às transmissões de conteúdos e às avaliações (Barbosa, 2013, p. 214).

O cotidiano engloba um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que se encontra “[...] o lugar do ritual, do repetitivo, mas que escuta o extraordinário que existe no dia a dia. O cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas” (Barbosa, 2013, p. 219). As crianças, desde pequenas, estão inseridas e expostas aos hábitos socioculturais do seu coletivo, o que inclui a escola. Esse cotidiano escolar contempla a novidade e o imprevisível, o que em nada se parece com a rotina rotineira imposta às crianças.

O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade *aiônica* para constituir uma experiência de infância. As crianças aprendem, com o apoio de seus educadores, a decidir sobre os usos de seus próprios tempos – os pessoais e os coletivos, a alegrar-se com suas possibilidades, criar acontecimentos, é isso que cria, em toda a criança, experiências e repertórios que a acompanharão por toda a vida, em sua alegria de viver, e que trarão, a partir das suas singularidades, juntamente com a potência do coletivo, a novidade ao mundo (Barbosa, 2013, p. 220).

Observando as infâncias – sem qualquer generalização, mas tomando como fonte aquelas que deram sentido a essa pesquisa - inseridas em rotinas e cotidianos, entendemos o quanto a Educação Infantil não está pronta para

elas. O mundo da escola é o mundo do adulto. E nesse lugar pensado ‘pelos grandes’ talvez não caibam o tempo de contemplar, a falta de pressa, o desejo de sentir o vento ou catar pedrinhas ou pintar só de uma cor. Falta espaço para as escolhas, os sentimentos, o pensar e o ser criança. Realmente, o adulto precisa estar disponível para ser atravessado pela imaginação, a criatividade, as perguntas acompanhadas de respostas já elaboradas, a gargalhada e os gritos de quem descobre o mundo pelos seus olhos. As crianças não precisam que o adulto veja por elas, mas desejam que ele esteja ao lado para acompanhar o que viram.

A escola das infâncias tem respostas prontas que não desaguardam das crianças porque, afinal, o adulto tudo sabe e elas precisam aprender. Ele diz o tamanho do traço, o lugar do desenho, a hora de falar, de sentar e até de rir. E como é belo acompanhar a rota de fuga e as pequenas estratégias para escapar da rigidez.

*Uma das meninas, sentada na ponta da mesa coletiva, conversa sozinha e parece fazer teatro com os materiais. Outras crianças implicam e pedem que fique quieta. Ela justifica fazendo as amigas rirem:*

*- Minha borracha fala comigo (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).*

*Uma menina fica em pé se olhando e dançando no espelho e a professora diz para ela voltar para o tapete. Dois meninos conversam:*

*- Olhe o tamanho do meu tênis – diz um deles.*

*- Somos mais grandes que a turma da manhã – comenta o outro (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).*

*Em uma das carteiras há um pote coletivo com lápis de cor e giz de cera. As crianças recorrem a ele quando a cor que desejam não está em seus estojos. Percebe-se que é uma estratégia das crianças para sair do lugar e passear um pouquinho pela sala. Mais uma vez o olhar vigilante da professora não deixa passar a fuga e ela as repreende, argumentado que “tem criança que tem os lápis que precisam e ficam indo buscar na lata só para passear pela sala”. Ela descobriu a estratégia (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).*

Aprendamos com as crianças. Neste fluxo aprendente, na sequência olharemos para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pela lente dos documentos orientadores, do aprofundamento de conceitos, do discurso das professoras e das práticas pedagógicas.

### 3. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

*“Nosso conhecimento não era de estudar em livros.  
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.  
Seria um saber primordial?  
Nossas palavras se ajuntavam uma na outra  
por amor e não por sintaxe”.*  
Manoel de Barros (2010, p. 450)

O poeta sente as crianças e descreve aquilo que deveria ser o descobrir na infância. Encher os sapatos de areia, gelar o nariz no vento, sentir as texturas das árvores, pegar os gravetos e rabiscar o ar para escrever seus versos. Abrir seu mundo e tocar o lugar do outro durante as brincadeiras inacessíveis aos olhos de quem já cresceu. Inaugurar o cotidiano da escola para além das folhas de papel, do calendário, de como está o tempo ou de quantas crianças vieram e faltaram.

Nas escolas da infância o olhar adulto deveria buscar ver o que as crianças percebem sobre o mundo e não as atropelar com os conteúdos escolares que farão parte das suas vivências por longos anos. As infâncias escoam nos espaços transformados em salas de aula e carregados de atividades repetitivas e por tantas vezes descontextualizadas da vida, do desejo e de quem é a criança. O adulto espera que ela chegue na próxima etapa – neste caso, o Ensino Fundamental - preparada para enfrentá-la.

O que isso quer dizer? O que é preparar uma criança para aquilo que a escola de Ensino Fundamental espera dela? É o que buscaremos responder enquanto tecemos este capítulo. Fio a fio e ponto por ponto discorreremos sobre o que pensam, dizem e fazem as professoras no cotidiano das escolas das infâncias, a partir de nossa pesquisa de campo e análise dos documentos.

#### **3.1 Um movimento de travessia: o que dizem os documentos orientadores sobre a transição?**

Ao buscarmos o significado das palavras transição, continuidade, integração e articulação – presentes nas políticas públicas educacionais quando se trata da chegada da criança da Educação Infantil no Ensino Fundamental – encontraremos similitudes.

O dicionário nos dirá que ‘transição é passagem de um estado de coisas a outro, mudança’; também nos apontará que ‘continuidade é algo sem interrupção’; mostrará, ainda, que ‘integração é tornar inteiro’ e afirmará que ‘articulação é adequação entre partes, inter-relação’<sup>43</sup>. Derivadas do latim, em síntese, essas palavras nos ditam tratar-se de ‘passar, ir adiante, aquilo que é inteiro, completo, perene, ininterrupto; junção, união, ligação’. Um amparo linguístico que sustenta o que está grafado nos documentos orientadores e curriculares tanto nacionais, quanto do estado do Paraná e do município de Guarapuava/PR e que são tão caros à organização das propostas às crianças<sup>44</sup>.

A LDBEN n. 9394 (Brasil, 1996) em seu Art. 29, com redação alterada pela Lei nº 12.796 (Brasil, 2013) – que amplia a faixa etária de escolarização obrigatória de quatro a dezessete anos - esclarece que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (Brasil, 1996). Tal definição representou um passo importante para a valorização e respeito à autonomia da Educação Infantil, conforme nos apresenta Barbosa (2006, p. 6, grifo nosso):

É importante lembrar que, na nova LDB, a educação infantil está presente no capítulo da educação básica, isto é, juntamente com os ensinos fundamental e médio, o que aponta para a **necessidade de articulação e não de subordinação entre eles**.

O texto legislativo brasileiro marca o compromisso assumido pelo Ministério da Educação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Deste evento, realizado em Jomtien no ano de 1990, resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien, produzida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como marca a afirmação de que ‘toda pessoa tem direito à educação’<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> Disponível em <https://www.dicio.com.br/>

<sup>44</sup> Nesse item optamos por tratar exclusivamente do conceito de transição apresentado nos documentos orientadores, deixando para o item subsequente o aprofundamento conceitual de transição.

<sup>45</sup> Preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), disponível em <http://forumeja.org.br>.

O número alarmante de crianças sem acesso à escola – em especial as meninas - e como consequência, os altos índices de analfabetismo e abandono escolar resultaram na assinatura da Declaração de Jomtien pelos países signatários. O documento apresentava “[...] a necessidade de garantir uma educação básica e fundamental a todas as crianças e jovens, e destaca a importância de que se incluam metas nessa direção nos planos nacionais de educação de cada nação” (Lira; Lara, 2022, p. 2841).

Uma educação universal, que permitisse a todas e todos o acesso aos espaços escolares, buscando a redução dos índices de analfabetismo e possibilitando a aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais que permitirão enfrentar os desafios sociais, tecnológicos e econômicos (Unesco, 1990). Ao se falar em universalização, a infância não poderia ficar de fora desse discurso. Serpenteando a criança está a educação compensatória explicitamente apontada quando se coloca como meta a “[...] expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências” (Unesco, 1990)<sup>46</sup>.

Atrelado ao ideário de compensar a criança pela ausência de oportunidades fora da escola em razão da sua condição social, o documento evidencia a preparação – já na primeira infância – como a possibilidade de melhoria da educação básica, afirmando que

[...] as pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica [...] (Unesco, 1990).

O documento produzido pela Unesco em 1990 colocou a “[...] infância em cena [...]” (Lira; Lara, 2022, p. 2850), indicando a necessidade investimento na primeira da escolarização, com a justificativa de reduzir as desigualdades sociais e garantir o sucesso no mundo produtivo, o que deixou evidente a ideia de criança como futuro e conferiu à pré-escola o caráter preparatório para os demais anos escolares.

---

<sup>46</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), Objetivos e Metas número 8, item 1, disponível em <http://forumeja.org.br>.

Sob o argumento da educação para todos, fazem ecoar a ideia de criança como futuro, e da importância da educação precoce como preparação para os anos de escolarização primária, sustentando e encaminhando práticas preparatórias na pré-escola (Lira; Lara, 2022, p. 2850-2851).

De todo modo, não nos prenderemos a tais detalhes, tendo em vista que já trouxemos essa discussão anteriormente, destacando que a Educação Infantil, de acordo com a LDBEN e as DCNEIs, possui objetivos próprios que não se subordinam aos do Ensino Fundamental. Aqui, buscaremos apenas situar as marcas temporais dos textos orientadores.

Ainda no final da década de 1990, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) para crianças de 0 a 6 anos surge como

[...] um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (Brasil, 1998. p. 3).

Destaca-se que o RCNEI foi produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e integrou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Frente à possibilidade de avanço para a educação e a elaboração de um documento especificamente voltado para a Educação Infantil, se mostrou necessário “[...] verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas” (Cerisara, 2002, p. 335).

O documento, em sua versão final, foi organizado em três volumes – Introdução, que revela as concepções de criança e os princípios orientadores da Educação Infantil; Formação pessoal e social, que destaca a construção da identidade e autonomia; e Conhecimento de mundo, que contempla os eixos música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Para cada um desses eixos, o RCNEI aponta uma estrutura comum de organização: apresenta o eixo e sua relação com a criança e a aprendizagem; indica os objetivos para as crianças de zero a três anos e para as de quatro a seis anos, os quais organizarão a prática das professoras



para promover nas crianças as capacidades (Brasil, 1998) indicadas no referencial; os conteúdos; as orientações didáticas; as orientações gerais para as professoras e a bibliografia.

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado **evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental** e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (Cerisara, 2002, p. 337, grifo nosso).

Percebemos com essa proposta organizacional e instrumental do fazer docente, alimentada pelas indicações de sequência de atividades, orientações acerca dos recursos didáticos e sua utilização, indicação das ações permanentes e a sugestão de projetos, a busca por selar o caráter educativo e de cuidado da Educação Infantil e, conseqüentemente, o apagamento da possível autoria das professoras, há tempos inferiorizadas pelo modelo assistencialista concedido às escolas da infância. Esse modelo “[...] acaba por ocultar uma discriminação do professor de educação infantil que, devido ao seu histórico de má formação em nosso país, não necessita de investimentos que passem de manuais para direcionar seu trabalho” (Arce, 2001, p. 270).

Um professor com competência polivalente, capaz de trabalhar com conteúdos de áreas diversas e ao mesmo tempo definido como profissional sem formação adequada (Brasil, 1998), que deve assumir seu papel de aprendiz e ser comprometido com a prática que desenvolve, qual seja, neste caso, observar e seguir o referencial proposto. Evidente, portanto, que as práticas sugeridas ao serem acolhidas “[...] estabelecem mecanismos que acabam por fixar um modo de ‘ser criança’” (Bujes, 2002, p. 164).

Diante disso, ao falar da concepção de criança, o documento afirma se tratar de uma “[...] noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época” (Brasil, 1998), porém, também a percebe como aquela que “[...] deve ser encaixada na prática pedagógica” (Lisboa; Quillici; Prado, 2016, p. 17). Esse encaixe refere-se ao

formato organizado por eixos e conteúdos, demonstrando a grande presença do Ensino Fundamental nas práticas da Educação Infantil (Corsino, 2012).

No tocante ao momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o texto apresenta em seu volume 1, denominado Introdução, o item 'Passagem para a escola', no qual enfatiza o quanto esse momento significativo e de grandes mudanças para a criança pode causar insegurança e ansiedade (Brasil, 1998). Sobre isso, sugere ao professor da Educação Infantil que se coloque atento e disponível durante o ano todo para que as crianças possam manifestar suas angústias e que aproveite para realizar “[...] projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série [...]” (Brasil, 1998, p. 84).

Observa-se que a travessia das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sempre se tratou de temática relevante nos documentos orientadores, ainda que o RCNEI não aborde a continuidade dos processos de aprendizagem e foque apenas em ações de caráter prático, como rituais de despedida.

Mesmo se tratando de um documento importante na história da Educação Infantil brasileira, o qual recebeu inúmeras críticas em razão de seu caráter hegemônico e instrucional do fazer pedagógico, não nos estenderemos em seus dizeres por se tratar de ser letra superada pela implementação das DCNEIs, cuja primeira versão é de 1998 e sua revisão de 2009, com publicação no ano de 2010. O documento agrupa princípios, fundamentos e indicações para orientar as políticas públicas, bem como a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2009), e também não se furta em apresentar a preocupação com os diferentes momentos de transição das crianças.

De acordo com o texto, mesmo as transições cotidianas não podem escapar da observação atenta e reflexiva de quem acompanha as crianças nos espaços pedagógicos. O tópico sobre Avaliação sugere que as instituições de Educação Infantil devem garantir:

**A continuidade dos processos de aprendizagens** por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de

transição vividos pela criança (**transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental**) (Brasil, 2009, p. 29, grifos nossos).

Na sequência o texto aponta para a articulação com o Ensino Fundamental, indicando a necessidade de continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, um desafio quanto à transição da Educação Infantil para a próxima etapa (Kramer; Nunes, 2013). Sobre isso, as DCNEIs elucidam que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para **garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças**, respeitando as especificidades etárias, **sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental** (Brasil, 2009, p. 30, grifos nossos).

Podemos perceber que as DCNEIs orientam para que as propostas pedagógicas, no tocante às transições cotidianas e entre etapas, sejam elaboradas percebendo as crianças como sujeitos históricos e de direito e ampliando o espaço para uma Educação Infantil construída coletivamente. Os direitos da criança e o respeito à infância estarão garantidos nas práticas pedagógicas não escolarizantes pautadas no desenvolvimento integral da criança, indissociando o cuidar e o educar, nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo e nas experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo.

A letra entoada na escrita das DCNEIs não perdeu seu ritmo e seu canto ecoa no texto do documento que surgiu na sequência. Foi por essa razão que nos detemos um tanto mais nesta harmonia. Em 2017, a BNCC foi homologada sob a regência da composição que a antecedeu, incluindo a concepção de criança, os eixos estruturantes – interações e brincadeira - e os princípios éticos, políticos e estéticos que, se relacionam com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).

Apesar de tais notas permanecerem na composição do novo documento, com a homologação da BNCC observou-se uma descaracterização das DCNEIs no tocante ao currículo (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021), o qual era entendido “[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as

experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009, p. 12). Na Base ele passa a ser visto como a indicação de “[...] um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e, sobretudo, pela proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos a cada campo e grupo etário” (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021, p. 39).

Conforme apresentado, um texto merecedor de muitas críticas, em razão da universalização das aprendizagens infantis emolduradas por tabelas etárias que reduzem o fazer cotidiano dos espaços pedagógicos a objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sustentados por códigos alfanuméricos.

Ao listar ‘objetivo de aprendizagem e desenvolvimento’, a Base distancia-se das diferenças individuais entre crianças, entre as instituições de educação infantil e entre as comunidades e os mais diversos contextos das regiões brasileiras. Propor objetivos de desenvolvimento supõe que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem e que os fatores ambientais dos contextos sociais têm pouca influência na aprendizagem (Pereira, 2020, p. 81).

Para a BNCC, aprender na Educação Infantil institui-se como um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017). O documento afirma que “[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiência [...]” (Brasil, 2017, p. 42).

Tais objetivos estão codificados sequencialmente e por grupos etários, o que demonstra o caráter de manual a ser seguido e que sustenta a ideia de que para aprender “[...] é preciso fazer um caminho único” (Gonçalves; Carvalho, 2021, p. 226), evidenciando o enquadramento de crianças e docentes, bem como dos currículos, a um formato hierárquico, classificatório, prescritivo e regulatório (Gonçalves; Carvalho, 2021).

Trazemos essa reflexão inicial por considerarmos necessária acerca de um documento deveras contraditório, porém, não nos aprofundaremos nesta melodia, mas deixaremos essa nota desafinada para composições futuras. A BNCC chega ao cenário nacional após intensos debates iniciados em 2014,

sustentada pela Constituição Federal de 1988 que reconhece, em seu Artigo 210, a necessidade de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

A normativa constitucional conferiu ao Artigo 26 da LDBEN a redação de que “[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]” (Brasil, 1996). Uma aparente contradição, tendo em vista que ao mesmo tempo que sugere valorização da diversidade, indicando que “[...] as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Brasil, 2017, p. 11), se ancora em um rol mínimo, taxativo e universal de conteúdos, afastando as singularidades de alunas e alunos.

Percebe-se que a Educação Infantil não estava incluída no texto legislativo de 1996, alteração que ocorreu em 2013 por meio da Lei 12.796, determinando, no Artigo 26 da LDBEN, a educação dos 4 aos 17 anos como obrigatória. Tal feito é resultado da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que modifica o Artigo 208, inciso I, da CF de 1988, que trata da educação básica obrigatória e gratuita. Com isso, a Educação Infantil passa a compor a legislação que determina uma Base Nacional Comum, conforme indica o Artigo 26 da LDBEN:

**Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, grifo nosso).

Homologada em 2017, a BNCC sugere que estados, municípios e instituições de ensino elaborem seus currículos e propostas pedagógicas tomando seu texto por referência, uma vez que nele estão elencadas as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica.

Ao apresentar as proposições para a Educação Infantil, a BNCC estabelece que a prática docente e a escolha das experiências apresentadas

às crianças sejam permeadas pelo conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, definidos como seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que garantiriam

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 35).

Sobre 'aprendizagem', a BNCC indica que esses seis direitos permeiam a organização curricular estruturada em cinco campos de experiências - O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações - os quais se estruturam em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, agrupados por faixas etárias.

Os campos de experiência assim se denominam a partir do estabelecido pelas DCNEIs no tocante aos saberes e conhecimentos experienciados pelas crianças. De acordo com a BNCC, os campos de experiência “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos acontecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38). Uma organização vista como oportunidade de distinguir o currículo da Educação Infantil das demais etapas da educação básica.

Propor um currículo organizado a partir de Campos de Experiência, cujo fundamento se dá em pedagogias ligadas às metodologias de projeto e que buscam romper com a lógica escolarizante de compartimentalização dos saberes em áreas disciplinares e de metodologias de trabalho baseadas em tarefas de coordenação motora e daquilo que chamou-se em outras épocas de exercícios de prontidão para a alfabetização (Pereira, 2020, p. 79).

De todo modo, o que chama a atenção neste aspecto e traz em tela mais uma vez a controvérsia do documento, é que ao elencar os campos de experiência e indicar quais são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada um, acaba por definir previamente quais serão as experiências vivenciadas pelas crianças (Carvalho, 2021), afastando a possibilidade de um planejamento centrado na criança e colocando o foco em

conteúdos de aprendizagem (Pereira, 2020), o que também delimita e restringe a ação e a autoria docente.

Não seria o caso de agora, outra vez, **diante da Base Nacional Comum Curricular, retomar, verter e reverter** as lutas que somente a nós competem, nos campos do currículo e da didática, **para assegurar a cada professor o caráter autoral de sua profissão e a liberdade criadora de suas palavras livres?** (Corazza, 2016, p. 136, grifos nossos).

Escapa, mais uma vez, a oportunidade de pensar em um currículo para a Educação Infantil identificado com a realidade educacional brasileira. O que prevaleceu foi um “[...] processo de colonização da concepção de currículo de Educação Infantil baseada em uma epistemologia eurocêntrica” (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021, p. 39), que se estruturou a partir de um modelo educacional italiano.

A proposição de uma organização curricular por campos de experiência para a Educação Infantil brasileira inspirada no modo de organização curricular italiano denota uma perspectiva eurocêntrica que desconsidera o contexto da educação brasileira e o acúmulo de pesquisas desenvolvidas na área de Educação Infantil nas últimas duas décadas (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021, p. 39).

Nesse momento consideramos importante trazer essas ponderações sobre a BNCC tendo em vista que sua organização amparou a (re)elaboração dos currículos estaduais e municipais, em específico, os documentos do estado do Paraná e do município de Guarapuava/PR. Destacamos que não se trata de aprofundarmos as discussões acerca desses documentos como um todo, mas de analisarmos de que modo a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental está contemplada.

Ao final do capítulo que trata da Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta o tópico ‘Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental’, indicando que este momento necessita de atenção por parte da escola e dos professores para que “[...] haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças [...]”. Enfatiza que a nova etapa se consolide “[...] com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (Brasil, 2017, p. 51), contudo, não explicita de que forma isso deve ocorrer (Pereira; Ortigara; Vieira, 2022).

O texto chama a atenção ao trazer em sua elaboração o indispensável equilíbrio entre a continuidade das aprendizagens e o respeito aos saberes das crianças ao mesmo tempo que indica a “[...] síntese de aprendizagens esperadas para cada campo de experiência [...]”, as quais são compreendidas como “[...] elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (Brasil, 2017, p. 51).

Nota-se que ao indicar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para agrupamentos etários e síntese de aprendizagens ao final da Educação Infantil, o texto pode induzir à construção de currículos que padronizam o fazer pedagógico nos espaços infantis, unificam as infâncias e propõem práticas fragmentadas e antecipatórias, que acabam por preparar as crianças para a próxima etapa e não garantir as especificidades da educação das crianças até 6 anos de idade.

As instituições de educação infantil devem organizar suas propostas pedagógicas considerando o currículo como um conjunto de experiências culturais, nas quais são articulados os saberes da prática e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana. Trata-se de favorecer o acesso a bens e práticas culturais, o convívio com a natureza e a ampliação de experiências de aprendizagem, desenvolvendo a formação cultural de adultos e crianças, pelo conhecimento de si, do outro e do mundo, num movimento que valoriza a autonomia, a colaboração e as produções infantis. Assim, o trabalho da educação infantil toma como referência a própria criança e o contexto em que se realiza a prática pedagógica (Nunes; Kramer, 2020, p. 36).

Na (re)elaboração dos currículos à luz ou à sombra da BNCC, tanto do estado do Paraná quanto do município de Guarapuava/PR, observamos que a transição entre as etapas foi contemplada nos textos. A relação de continuidade e integração está presente no Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) observando a

[...] articulação dos currículos e das práticas pedagógicas que envolvem essas etapas, de modo que as instituições de ensino sejam incentivadas a traçarem formas de tornar essa transição tranquila, pautada na relação e continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.



O texto em muito se aproxima com o definido na própria BNCC, porém, o tópico intitulado 'Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental' discorre preocupação maior com a alfabetização das crianças do que com a forma como a transição entre etapas poderia ser estruturada e efetivada. Sobre isso, o Referencial paranaense aponta uma prática pedagógica preparatória para a futura escolarização da criança:

**[...] primordialmente na Educação Infantil, o professor deve organizar atividades que favoreçam a compreensão da função social da escrita** com o intuito de captar as intenções comunicativas dos textos e ampliar o repertório vocabular das crianças. Essas são **aprendizagens essenciais que antecedem o ensino técnico dos procedimentos para a escrita** (Paraná, 2018, grifos nossos).

O documento paranaense sustenta, ainda, que “[...] infância, criança e as singularidades deste período de vida devem, na Educação Infantil, assim como no Ensino Fundamental, ser o foco do processo de ensino-aprendizagem, pautados nos mesmos princípios” (Paraná, 2018), que são neste caso, a ampliação progressiva da leitura e da escrita.

Podemos discordar do Referencial nesse momento e ressaltar que os princípios da Educação Infantil não são os mesmos do Ensino Fundamental, especialmente se nos ampararmos nos documentos orientadores elaborados especificamente para as crianças e suas infâncias vividas em espaços pedagógicos.

Se considerarmos a BNCC - controversamente – veremos que as duas etapas, mesmo que em um ideal de continuidade, estabelecem suas especificidades. As interações e a brincadeira estão presentes como os eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme já apresentado nas DCNEIs. Isso significa que tal princípio conduz as experiências “[...] nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p. 35). Diante disso, a entrada na cultura escrita parte do interesse, curiosidade e conhecimento das crianças (Brasil, 2017), bem como das experiências vividas também fora da escola.

A alfabetização, feita a partir de etapas pré-determinadas pelo professor, com textos simples e descontextualizados, com práticas e

formas de ler meramente escolares, além de desconsiderar as construções do sujeito, tem adiado a leitura e a escrita de textos reais e significativos (Corsino, 2003, p. 104).

A Educação Infantil não é etapa para que as crianças deem conta de executar listas de tarefas construídas pelos adultos - ler, escrever, falar, desenhar, pintar, esculpir – ou, “[...] serem submetidas a práticas pedagógicas artificializadas envolvendo a linguagem escrita em nome da preparação para o futuro escolar” (Carvalho, 2015, p. 137). É tempo de levantar hipóteses, confrontá-las, perceber o mundo por meio da partilha de experiências socialmente construídas e exploração das múltiplas linguagens, em situações que despertarão “[...] a curiosidade sobre as palavras, sobre os seus significados e também sobre como escrevê-las e lê-las, que façam com que as crianças gostem, queiram saber cada vez mais e que se sintam confiantes [...]” (Baptista, 2022, p. 19) para que se apropriem dessa prática cultural e sua função social.

Isso se difere da proposta para o Ensino Fundamental, que foca no desenvolvimento de competências e habilidades específicas para cada um dos componentes curriculares, a partir da divisão em áreas do conhecimento, sugerindo que alunas e alunos desenvolvam tais competências e habilidades ao longo dos nove anos de escolaridade. Essa preocupação com o conhecimento já traz prejuízos para a vivência da infância, por isso não há razões práticas ou legais para adiantar esse processo ou atender ao chamado de preparação para etapas futuras.

**A pré-escola não é uma escola de Ensino Fundamental adaptada para crianças menores. Levar em conta as especificidades de uma escola voltada para as crianças** que vivem a primeira infância requer conhecer e considerar, **na organização dos tempos e espaços e no projeto curricular das instituições educativas**, os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais das crianças de zero a seis anos (Baptista, 2022, p. 15, grifos nossos).

Desse modo, resta claro que os princípios que regem as duas etapas iniciais da educação básica não são os mesmos, porém, o texto estadual atua como referência na construção dos currículos municipais e a ideia de uma Educação Infantil preparatória, especialmente nas questões de leitura e escrita,

acaba por sustentar as práticas pedagógicas da pré-escola e o que se difunde como transição entre as duas etapas.

É o que se observa em documento do município contexto da nossa pesquisa, o Referencial Curricular de Guarapuava – Princípios para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Guarapuava, 2020), quando trata da transição das crianças. O texto inicia sustentando que a chegada ao Ensino Fundamental consiste em compreender a trajetória das crianças na escola da infância, o que carrega a ideia de respeito aos sujeitos infantis, seus sentimentos e o que as mudanças representam para eles. Porém, o parágrafo seguinte deixa claro o entendimento de que concebe a Educação Infantil uma etapa preparatória:

**Ao se estabelecer a necessidade de preparar os alunos para adentrar a etapa seguinte**, no município de Guarapuava compreende-se que eles precisam ser capazes de se desafiar no fazer pedagógico a partir das demandas infantis, compreendendo gradativamente a organização de conteúdos dos componentes curriculares, além dos conceitos e regras presentes no cotidiano da escola (Guarapuava, 2020, p. 276, grifo nosso).

Preparar os alunos para a etapa seguinte. As crianças ainda nem chegaram no Ensino Fundamental e já se tornaram alunas, o que representa deixar escorrer pelas mãos a poesia da infância, o tempo das investigações, as andanças sem pressa pelos espaços, os convites ao imaginário e a potência dos argumentos sem preocupação com as certezas.

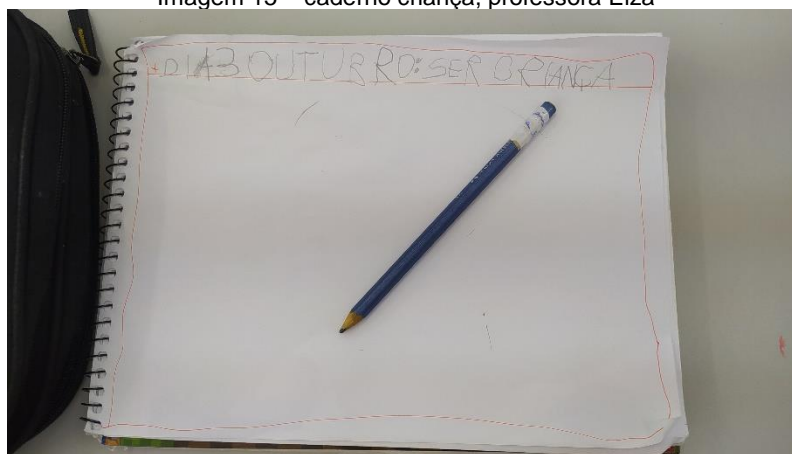
Embora o texto legal<sup>47</sup> **traga como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, e proponha a integração entre as atividades educativas** e os cuidados necessários a esta faixa etária, buscando objetivos mais específicos para este nível de ensino, **nenhum destes pressupostos excluem, necessariamente, a ideia de ‘preparo’**. Pois, esta ideia permeia as concepções de infância, de desenvolvimento infantil e de linguagem, ganhando nuances e contornos conforme o ponto de vista que se adote. É no trabalho diário, nas práticas educativas e nas relações entre adultos e crianças que se pode observar se a criança é ou não vista e tratada pela ótica da falta, da carência, do que precisa ser suprido etc. (Corsino, 2003, p. 92, grifos nossos).

---

<sup>47</sup> Apesar da presente citação fazer referência à LDBEN, a BNCC também sustenta em seu texto o desenvolvimento do sujeito integral.

O devir torna as salas estéreis, as carteiras do alunado – fazendo uma ponte com a sugestão do referencial municipal - porto seguro do adulto e a prática da professora ação “[...] subordinada a uma sequência repetitiva de atividades que desconsideram a ludicidade como traço fundamental das culturas infantis, cabendo-lhe apenas a tarefa de adequar os diferentes tempos das crianças ao tempo único das atividades previstas” (Carvalho, 2015, p. 136). Os espaços das descobertas passam a ser ambientes de realização de tarefas condicionadas, preparatórias e que se tornarão, ao chegarem no Ensino Fundamental, repetitivas.

Imagem 15 – caderno criança, professora Elza



DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2022

Na imagem, um mundo reduzido a uma folha de caderno. As hipóteses transformadas em cópias dos traçados impostos pelo adulto, no lugar por ele definido e no momento por ele decidido. Escrita e leitura tratadas simplesmente como um código a ser reproduzido e não como linguagem, propostas que privilegiam treinos e práticas de coordenação motora esvaziados de sentido cultural e social (Baptista, 2022). A criança, coadjuvante da história que deveria ser escrita a muitas mãos no espaço de referência ou, neste caso, na sala de aula.

Poderíamos entender, então, que há uma proibição para que notas sobre as práticas de letramento estejam presentes nas composições que tratam da Educação Infantil e, em específico, da pré-escola. Destacamos que não há como afastar essas práticas do cotidiano das crianças, porém, o trabalho docente precisa ser guiado por “[...] indicativos emergentes de

pesquisas que subsidiem as práticas docentes, em oposição à antecipação do currículo do ensino fundamental” (Tebaldi; Carvalho, 2023, p. 3), compreendendo que não são as práticas com a leitura, oralidade e escrita que estão em tensionamento, “[...] mas um projeto social desigual, orientado por uma educação compensatória para a população de baixa renda” (Tebaldi; Carvalho, 2023, p. 3).

Isso nos leva a compreender que não são os exercícios de treino, repetição, preparação e antecipação de conteúdos que precisam estar presentes na pré-escola, mas as práticas sociais de leitura, escrita e as construções de narrativas orais pelas crianças. Estas farão sentido se contextualizadas e sustentadas pelos eixos norteadores das interações e da brincadeira (Tebaldi; Carvalho, 2023) e pelos princípios éticos, políticos e estéticos presentes tanto nas DCNEIs quanto na BNCC, mas que parecem esquecidos nos documentos do estado e do município quando estes sugerem a preparação entre etapas.

Importante apontarmos que a aceitação sem reflexão do que dizem os documentos orientadores leva professoras da infância a propostas voltadas para a antecipação da escolarização e/ou preparação para o Ensino Fundamental. Na contramão, a análise crítica e atenta dos conceitos trazidos nesses documentos possibilita encaminhamentos que promovem o diálogo, a descoberta, a experiência e a interação em espaços acolhedores e que convidam a criança a desvendá-los.

**As propostas educacionais para a pequena infância podem variar** de uma proposta educacional para a submissão até a articulação **de propostas educacionais que levam à vivência de experiências ricas e diversificadas** em um lugar de vida e emancipação; de um espaço de jogo e recreação **a uma proposta fechada associada à escola, com o objetivo de preparar as crianças para a escolaridade posterior** (Kuhlmann Jr., 1999, p. 51, grifos nossos).

Percebe-se, assim, a importância da proposição de práticas – incluindo experiências de leitura, oralidade e escrita - que respeitem as especificidades das crianças que ocupam as escolas da infância sem retroceder ao entendimento de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória. Compreender que apenas uma “[...] relação solidária, e não de sujeição, entre

as duas etapas garantirá trajetórias escolares exitosas, respeitadas com as crianças e suas infâncias e com seu direito de participar ativamente das culturas do escrito” (Baptista, 2022, p. 15).

Uma composição em continuidade, de modo a garantir os direitos da criança, estar atento aos seus interesses, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados posteriormente. Eis o encontro entre o final da etapa da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental, um canto uníssono de respeito aos saberes que foram construídos pelas crianças a partir das interações e da brincadeira e que serão o ponto de partida para as novas notas que serão incluídas nessa partitura. Para tanto, buscamos conhecer como as músicas foram tocadas e se o fato da pré-escola estar na escola do Ensino Fundamental interfere na melodia, assim como avançamos, para além do que nos contam os documentos orientadores, na discussão sobre transição e de que modo as escolas pesquisadas dialogam acerca dessa temática.

### **3.2 A pré-escola na escola do Ensino Fundamental: transição ou preparação?**

A pré-escola longe do Centro de Educação Infantil (CMEI) marca o contexto para o qual voltamos nosso olhar e atenção. As escolas do Ensino Fundamental se abriram para receber as crianças de 4 e 5 anos que passaram a ocupar as salas de referência - muitas vezes compartilhadas com as turmas do 1º ao 5º ano – os corredores, pátios e demais espaços antes pensados apenas para as crianças grandes. As crianças pequenas chegaram e se adaptaram. Um encaixe nem sempre preciso, afinal, estar na escola do Ensino Fundamental significa acompanhar um tempo que corre, não feito um rio cheio de aventuras e descobertas, mas nas marcações do relógio definido pelo adulto, em que 15 minutos de recreio e os breves momentos reservados para o parque devem ser suficientes para brincar e se encantar. Afinal, o tempo na escola deve ser aproveitado e, assim, preenchido por atividades, assumindo um modelo de “[...] organização rígida dos espaços internos e dos tempos da instituição, de modo que pouco favorece a livre expressão, a criatividade, a ludicidade e a espontaneidade das crianças” (Lira; Drewinski, 2020, p. 7).

“Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação. Ali a gente brincava de brincar [...]” (Barros, 2010, p. 9). Trazemos um trecho do poema de Manoel de Barros como um convite para pensarmos os lugares vividos pelas crianças de 4 e 5 anos antes da obrigatoriedade de estarem matriculadas nas escolas. Para além de uma construção entre muros e portões, fosse a casa ou o CMEI, ali estava um lugar onde se poderia viver de brincar e também brincar de viver, sem a preocupação em nomear o tempo, a rotina ou o fazer, pelo menos assim deveria ser.

Como já mencionamos, com a homologação da Lei n. 12.796 (Brasil, 2013), a qual ampliou a obrigatoriedade para parte da Educação Infantil, o município pesquisado adotou a estratégia de incluir as turmas de pré-escola em instituições de Ensino Fundamental e em jornada parcial. Esse modelo se deu na busca por cumprir o estabelecido pela Lei n. 13.005 (Brasil, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE e definiu em suas diretrizes, como meta 1 para o decênio 2014-2024, universalizar, até 2016, “[...] a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade [...]” (Brasil, 2014) e como estratégia para o cumprimento da meta, “[...] estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos [...]” (Brasil, 2014), o que não aconteceu. De acordo com o censo escolar de 2022, apenas 12,2% das crianças matriculadas na pré-escola brasileira ocupam vagas em tempo integral<sup>48</sup>, o que representa a precarização na oferta de vagas, assim como, no entendimento do papel da pré-escola, que ocupando a escola de Ensino Fundamental, acaba por passar a mensagem de uma etapa preparatória para a futura escolarização.

A educação é um campo de disputa [...]. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creche e pré-escola e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação Infantil dos princípios formulados para creche e pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 75).

---

<sup>48</sup> Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf)

Ao falarmos das crianças da pré-escola ocupando as escolas de Ensino Fundamental nos deparamos com uma clara fragmentação entre creche e pré-escola e na conseqüente escolarização da Educação Infantil. Tratar da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em um contexto no qual as crianças da pré-escola já ocupam a escola em que estariam quando chegassem ao 1º ano nos apontou a desatenção para esse período de travessia. Do mesmo modo que nos levou a buscar e entender as tantas transições que se sucedem cotidianamente, ao mesmo tempo que esses acontecimentos vão nos constituindo enquanto sujeitos.

‘Naquele dia eu estava um rio. O próprio. Achei em minhas areias uma concha. A concha trazia clamores do rio. Queria que os passarinhos do lugar escolhessem minhas margens para pousar. E escolhessem minhas árvores para cantar. Eu queria aprender a harmonia dos gorjeios’. Esse recorte poético de Manoel de Barros nos conduz a acompanhar um percurso imagético dos tantos e distintos papéis que ocupamos durante a vida e a quais encontros esses papéis nos levam. Estamos constantemente inseridos no que Urie Bronfenbrenner (1996) denominou de ambiente ecológico. A casa, o trabalho, a rua, a escola, a sala de referência, cada qual contendo sua estrutura organizacional. Se mergulharmos mais internamente nessa estrutura encontraremos a pessoa em desenvolvimento habitando seu ambiente imediato, o seu rio em curso, sem esquecer que todos os ambientes se interligam e atuam sobre os sujeitos.

Os microssistemas (como a casa ou a sala de atividades) constituem-se nos padrões de atividades e relações que nele são experienciados. O mesossistema, como o centro infantil ou a escola, promove e envolve as inter-relações entre microssistemas (entre as várias salas, entre a escola e a família). Acontecimentos num dos microssistemas podem afetar o que acontece no outro. O exossistema refere-se a contextos que não são diretamente experienciados pela criança em desenvolvimento, mas que afetam ou podem afetar a criança e o que acontece no microssistema de pertença. Como exemplo pode apresentar-se o local de trabalho dos pais. O macrossistema refere-se às crenças, valores, ideologias e rituais que existem numa cultura (Oliveira-Formosinho; Lima; Sousa, 2016, s.p.<sup>49</sup>).

---

<sup>49</sup> Informo que a ausência de paginação se dá em razão do e-book adquirido em livreria portuguesa não constar determinada referência, de modo que optamos por indicar o capítulo do qual foi extraída a



Nesse percurso que não para, corre e percorre como o rio de Manoel de Barros, nos deparamos com as mudanças de papel, de comportamento e de posição social, chamadas por Bronfenbrenner (1996) de transições ecológicas. Nascer, ir à escola, mudar de cidade, de casa, entrar na faculdade, casar, conseguir um emprego, ter filhos e tantos outros lugares que assumimos têm o poder de alterar a maneira como somos tratados, como agimos, o que fazemos e, inclusive, o que pensamos e sentimos.

Genericamente, transições são os principais eventos ou processos que ocorrem em períodos específicos ao longo do curso da vida. Eles geralmente estão ligados com mudanças que ocorrem na aparência, em atividades, nos relacionamentos, além das transformações relacionadas ao uso do espaço físico e social e/ou modificações em contato com convicções, discursos e práticas condicionadas pela cultura, especialmente quando tais modificações têm a ver com mudanças no ambiente (Vogler; Crivello; Woodhead, 2008, p. 6, tradução nossa).

A vida é marcada por travessias e atravessamentos e as transições nos envolvem como “[...] processos que passam por várias camadas e duram anos, abrangendo múltiplas continuidades e descontinuidades de experiências” (Vogler; Crivello; Woodhead, 2008, p. 3, tradução nossa). Assim, o tempo experienciado na escola não está distanciado desse movimento. Um movimento múltiplo, que não abarca apenas o caminho até o Ensino Fundamental, mas toda uma vida, que se movimenta a partir das ‘transições horizontais’ (Vogler; Crivello; Woodhead, 2008; Oliveira-Formosinho; Passos; Machado, 2016), as quais ocorrem no cotidiano e estruturam “[...] o deslocamento de crianças ao longo do tempo e espaço, dentro e fora das instituições” (Vogler; Crivello; Woodhead, 2008, p. 3, tradução nossa). Desse modo, podemos entendê-las como aquelas que fazem parte das experiências diárias das crianças e também as que ocorrem no interior da escola<sup>50</sup>.

Apesar de não ser o foco dessa pesquisa o aprofundamento acerca das transições horizontais, de modo algum se afasta a importância das escolas da infância estarem atentas ao movimento contínuo de transição que acontece em

---

citação. Capítulo III – Do modo solidário ao modo solitário: a conquista das transições bem-sucedidas.

<sup>50</sup> Texto extraído do documento “Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar – Portugal”, disponível em <https://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/56>.

seu cotidiano, tendo em vista que “[...] os processos de transição que as crianças vivenciam têm muita influência no seu crescimento e aprendizagem” (Formosinho; Monge; Oliveira-Formosinho, 2016, p. 9), por isso a importância dos adultos em observar, registrar, escutar e refletir acerca da transição cotidiana.

A professora diz para que levantem do tapete e se espalhem pela sala. Uma das crianças acha que está com febre e a professora diz para que vá até a direção verificar a temperatura.

Com uma tira de papel na mão, a professora pergunta:

- O que é isso?

- Uma carta – responde uma das crianças.

- Um papel – diz outra.

- Não – diz a professora, que continua – eu fiz um encantamento e transformei todas vocês nessa tira de papel. Tudo que eu fizer com a tira, vocês terão que fazer igual.

As crianças se olham sorridentes e empolgadas.

A professora estica e encolhe o papel. As crianças pulam.

Amassa o papel. As crianças se abaixam e se encolhem.

Gira o papel. As crianças rodam no lugar.

Dobra o papel para frente. As crianças se curvam.

Coloca o papel no chão. As crianças deitam.

Rola o papel. As crianças rodam deitadas no chão.

As crianças riem e se divertem com a proposta trazida pela professora.

Para finalizar, a professora pede para se levantarem e canta:

- “Levantar um braço, levantar o outro, fazer bambolê e mexer o pescoço. Olhar para o teto, olhar pro sapato, escolhe um amigo e dá um abraço”.

Após a brincadeira voltam para suas carteiras e continuam a rotina.

É momento de contar quantos meninos e quantas meninas vieram. Comemoram quando percebem que acertaram o número de meninos (8) e de meninas (7) (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2).

A professora convoca a pausar a rotina para então retornarem às propostas dirigidas. Uma transição em continuidade, no momento em que parece perceber a necessidade de aguardar o tempo das crianças, que se mostravam cansadas e desinteressadas naquilo que estavam fazendo.

Ao voltarmos nosso olhar para as turmas da pré-escola, na busca por entender o movimento vivido pelas crianças que se encaminham para o 1º ano, nos deparamos com as ‘transições verticais’ (Vogler; Crivello; Woodhead, 2008; Oliveira-Formosinho; Passos; Machado, 2016), em que a idade da criança inaugura sua travessia para uma nova etapa<sup>51</sup>, bem como representam mudanças fundamentais de uma condição a outra (Vogler; Crivello; Woodhead,

---

<sup>51</sup> Texto extraído do documento “Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar – Portugal”, disponível em <https://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/56>.

2008). Destacamos que as transições verticais são as que mais preocupam docentes e familiares, que tentam desvendar de que modo a criança lidará com essa nova experiência, especialmente quando o que está em jogo é a mudança de etapa escolar, a qual muitas vezes vem acompanhada de uma mudança de ambiente, de estrutura, de escola. Culturalmente, os movimentos verticais e horizontais são representados pelos 'ritos de passagem' (Vogler; Crivello; Woodhead, 2008).

A noção de rito de passagem normalmente se refere à sinalização cultural típica de transições que ocorrem apenas uma vez no curso da vida, também chamadas de transições verticais para distingui-las das transições horizontais que se repetem diariamente ou que podem até acontecer de um momento para o outro. Também podemos entender como as experiências cotidianas que as crianças pequenas passam quando de casa para a pré-escola ou outros ambientes na rotina diária (Vogler; Crivello; Woodhead, 2008, p. 24, tradução nossa).

Tomamos um primeiro respiro para conceituarmos as transições que costuraram e ainda tecem a vida de todos os seres humanos em desenvolvimento, não apenas as crianças. Carregamos as marcas de rituais que configuraram e ainda fazem parte das transições verticais a que nos submetemos: rituais para a entrada de um novo ano, a festa do primeiro aniversário da criança, o chá revelação para comunicar uma gravidez, os eventos de formatura que marcam o encerramento de cada uma das etapas escolares, a festa de quinze anos. Mas o que isso tem a ver com a escola, especialmente das infâncias? Podemos dizer que “[...] as transições não são hoje momentos e vivências esporádicas das crianças, mas constituem um modo de viver” (Oliveira-Formosinho; Passos; Machado, 2016, s. p.<sup>52</sup>).

Esse viver nos convida a tempos de pausa e de respiros, tantas vezes negligenciados da vida as crianças pela pressa adulta de querer produzir, mas não brotar. Para brotar precisa semear com calma e mais uma vez pausar e respirar. Há “[...] complexidade envolvida nesses processos” (Oliveira-Formosinho; Lima; Sousa, 2016, s. p.<sup>53</sup>) de ser semente e depois brotar. Uma

---

<sup>52</sup> Informo que a ausência de paginação se dá em razão do e-book adquirido em livraria portuguesa não constar determinada referência, de modo que optamos por indicar o capítulo do qual foi extraída a citação. Capítulo II O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas

<sup>53</sup> Informo que a ausência de paginação se dá em razão do e-book adquirido em livraria portuguesa não constar determinada referência, de modo que optamos por indicar o capítulo do qual foi

metáfora da qual nos apropriamos para contar que a transição também é sair de um lugar para o outro, de um momento para o outro ou de um instante a outro.

Talvez a pré-escola esqueça disso em alguns momentos e se lembre em outros, porque a fila e a oração na entrada da escola não foram apagadas da rotina. De qualquer maneira, a Educação Infantil guardava em um baú de memória músicas para a hora do lanche, para ir ao parque, para ouvir uma história. Modos que marcar, embora muito estereotipados, os momentos de passagem de um instante a outro, de informar às crianças que uma transição aconteceria. Respiro e pausa, mesmo que dentro de uma rotina rotineira. Trazemos isso não querendo voltar a qualquer estereótipo, mas pensando em “[...] um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro” (Freire, 2004, p. 73). Porém, o está sendo não está. Mais uma vez procuramos a suspensão do tempo.

Encontramos os acontecimentos como em avalanche, em atropelo. O lanche, as atividades, a ida ao banheiro, a saída para o recreio. As crianças ali, no meio do furacão, sem parar para olhar, ouvir, dizer. Ao tentarem são repreendidas, afinal, não temos tempo a perder. Pequenos escapes como buscar um livro após uma atividade, procurar um lápis em cima da mesa da professora, ir beber água e demorar mais um pouco olhando a escola, transições que são marcas do cotidiano, mas que são engolidas e não percebidas pelo adulto como os momentos de encerrar algo para iniciar outro. Até a chegada para o Ensino Fundamental quantas outras transições a criança e a professora já viveram e quantas vezes elas não foram vistas e nem entendidas.

Nesse momento, nos voltamos novamente para os encontros com as duas instituições pesquisadas e para o diálogo com as professoras Clara, Elza, Nara e Gal, que deram voz e corpo ao nosso percurso que buscou conhecer a pré-escola na escola do Ensino Fundamental e de que modo a transição entre essas etapas da educação básica assume seu curso de continuidade - as crianças não deixam de ir para a escola e continuam sendo crianças - ou é arrebatada por uma descontinuidade em caráter de antecipação e preparação,

---

extraída a citação. Capítulo III – Do modo solidário ao modo solitário: a conquista das transições bem-sucedidas.

que faz a criança passar mais tempo na realização de atividades sistematizadas.

“Tempo, tempo, tempo, tempo. Entro em um acordo contigo”, assim cantou Caetano Veloso em sua Oração ao Tempo. Esse tempo, que é fundamental para a organização de um cotidiano que se estende às escolas das infâncias também faz um movimento de aceleração, de pressa, de antecipação, de falta de tempo, sendo quase que impossível, no mundo contemporâneo, entrar em um acordo com ele.

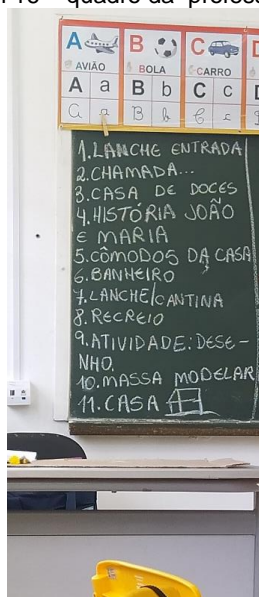
O tempo é um tema fundamental para a organização da escola infantil, pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças, mas à vida de seus pais e também dos seus professores. O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. É o tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender esse passado, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o. Compartilhar a experiência do passado para, assim, pensar e projetar possibilidades para o futuro. Viver o presente. É o tempo que nos oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva (Barbosa, 2013, p. 215).

É o tempo também que nos aprisiona. Félix Guatarri – citado por Maria Carmen Barbosa - no final da década de 1970, anunciou em seus escritos que as crianças estavam expostas, nas escolas da infância, ao tempo acelerado do capital, em uma dinâmica de produtividade e com o passar do tempo, sem a marca da experiência. Professoras e crianças passam pela entrada para a sala de referência, passam pelo lanche, passam pelas propostas e atividades, passam pela rotina anotada sem vida, passam pelas oportunidades de conversa, passam e apenas passam. Do mesmo modo que passa o tempo na ausência da experiência relacional a que nos convoca uma escola habitada por adultos e crianças. Destacamos que “[...] o tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. [...] O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados” (Carvalho, 2015, p. 124) e cada momento é, para elas, inaugural.

Nas escolas da infância o tempo está organizado em uma rotina regulada pelos interesses do capital, pensada no número e na duração das atividades. A imagem de uma das salas de referência pesquisada, que destaca

a rotina organizada, sem a participação das crianças, no início da jornada, demonstra, nas palavras de Carvalho (2015, p. 124) a ausência de “[...] qualquer reflexão sobre a intensidade da experiência temporal vivenciada pelas crianças durante a realização das propostas”. Nessa rotina não cabe o inesperado do cotidiano. Apresenta-se, de acordo com Barbosa (2013), o tempo do capital como uma ‘pedagogia implícita’ que se manifesta na pressa, na produtividade, na fragmentação e na ausência de tempo.

Imagem 16 – quadro da professora Elza



DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2022.

Um tempo que se entrelaça às propostas planejadas e que são apresentadas às crianças em forma de atividades. Um tempo a ser ocupado para realizar tarefas que apresentam como resultado um produto final, que muitas vezes “[...] desconsidera as crianças enquanto produtoras de culturas infantis e interlocutoras ativas do processo educativo” (Carvalho, 2015, p. 124). Propostas que partem do adulto e que devem ser realizadas no tempo ‘dos grandes’, em um cotidiano de controle sobre o tempo infantil. Essa regulação adulta perpassa também as transições horizontais que acabam por ocorrer em descontinuidade, pois há sempre que encerrar uma atividade para que outra seja realizada na sequência.

Isso nos leva a pensar, conforme Oliveira (2012), sobre quais são as experiências das crianças com e no tempo. Esse conceito de temporalidade se

mostra necessário para refletirmos que, “[...] ao contrário do tempo imposto pelo capital, a temporalidade da infância é o sentido de sua própria existência, vivido e experimentado por meio de relações e experiências” (Prado, 2006, p. 39) nos contextos da Educação Infantil. Porém, eis um ponto de tensionamento, pois “[...] pensar o tempo no cotidiano da educação infantil tendo em vista criar rupturas está vinculado à ideia de romper com a compreensão do tempo linear e com a dinâmica de aceleração” (Barbosa, 2013, p. 217) e assumir que a temporalidade é um estar sendo como processo, pulsação e acontecimento (Oliveira, 2012).

Terminada a rotina a professora informa a turma que agora irão conversar.

- Eu quero brincar – diz um dos meninos.

- Depois, bem depois – atesta a professora.

- Agora vocês vão montar a casinha de doces e todos irão participar – completa.

- Não!! – diz um dos meninos.

- Ui, ui, ui com você – comenta a professora.

As crianças são chamadas para o tapete e a professora leva a casinha feita de papelão para que decorem com as embalagens. Aguardando as orientações, elas riem, conversam, dançam na frente do espelho e brincam baixinho – ficam observando a professora para não serem pegadas pelo olhar vigilante e que as faz parar de se divertir entre si.

A professora acomoda a casinha em uma das carteiras. Chama uma criança de cada vez, entrega a embalagem já com a fita adesiva colada e indica onde a criança deve colar na casinha. Quando a casinha já está com muitos rótulos deixa que colem onde quiserem. A professora entrega o celular para que uma das crianças fotografe cada colega colocando as embalagens na casinha.

Como precisam esperar a vez começam a se alvoroçar no tapete. Levantam, trocam de lugar, querem ver de perto a atividade, preferem brincar e acabam rindo e falando em voz alta. São repreendidas pela professora: - Depois não sabem porque ficam sem recreio.

Todos colam as embalagens e a atividade é encerrada. A professora diz para que fiquem no tapete para ouvirem a história ‘João e Maria’. Ela vai buscar o livro e ao retornar senta na cadeira para iniciar a contação. As crianças estão atentas e aguardam ansiosas a história. Um menino levanta a mão e a professora diz que ele vai falar depois, pois agora irá ouvir a história (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2).



DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2022

Conforme observamos a rotina e a sequência das atividades propostas na sala de referência, percebemos que essa estrutura de organização opera um fazer comum e padronizado (Barbosa, 2006). Do mesmo modo, confirma o tempo cronometrado na pressa, em que as crianças se aceleram para atender os horários das instituições (Barbosa, 2013), para acompanhar o ritmo das outras, para cumprir a tarefa que lhes foi proposta. Elas precisaram esperar e não puderam realizar coletivamente a atividade, nem escolheram a embalagem ou qual o tamanho da fita que usariam para colá-la, nem puderam observar os detalhes da casa de papelão e discorrer sobre ela, nem decidir se iriam brincar ou conversar. Todas devem fazer tudo junto e ao mesmo tempo, como um modelo fabril ameaçado pelo tempo que controla a produtividade. Ao encerrarem uma, já havia outra, também com a finalidade de algo a ser produzido.

As ações das crianças são reguladas por tempos fixos – fragmentados, sequenciais, lineares – estabelecidos pelos adultos, sem encadeamentos: nem intelectual, nem corpóreo, isto é, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam – produtivas ao sistema e improdutivas para a vida das



crianças. Uma rotina de vida sem sentido, as ações não deixam marcas (Barbosa, 2013, p. 216).

Observamos propostas e atividades com início, meio e fim, em um percurso linear e previsível que segue rotinas que ritualizam o tempo e impossibilitam que as crianças expressem suas ideias, intenções e pontos de vista (Carvalho, 2015). No momento em que, ao “[...] retomar a atividade, a professora pergunta quem ainda não encontrou nenhuma casa e entrega as folhas tiradas dos livros para que recortem” (Diário de Campo, outubro de 2022), afasta a possibilidade de investigação, pesquisa, descoberta e debate acerca do encaminhamento proposto. Presente o esvaziamento do sentido, da escuta, da narrativa e das interações e evidente o caráter protocolar da proposta. Um tempo a ser cumprido e não experienciado que se sustenta nos projetos que devem ser aplicados de quinze em quinze dias.

A escola da infância é “[...] um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano” (Barbosa, 2013, p. 218). As crianças não podem passar pela escola e nem ver o tempo passar por elas quando se encontram envolvidas nas suas descobertas. É preciso que haja sensibilidade por parte da professora que promove os encontros e oferece propostas para perceber que a escola da infância também é lugar de conhecer e mostrar seus repertórios e suas referências. As crianças são singulares e chegam dispostas a brincar, conhecer e criar acontecimentos junto com o grupo ao qual pertencem. Sobre isso, trazemos um momento compartilhado em uma das salas de referência que nos mostra a potência do brincar no cotidiano das crianças e como as narrativas expostas pelas crianças nos contam de suas histórias, trajetórias e experiências.

Quem termina a atividade coloca dentro de um pacote plástico e pega massinha para brincar na carteira. Uma das crianças faz uma porção de batata frita e sai vendendo pela sala. Outras preparam pizza e avisam que no cardápio tem de calabresa, milho, frango e morango com brigadeiro. A professora pede para fazerem uma casa com a massinha, pois estão com o projeto da moradia. Diz, ainda, para que façam a casa em que moram ou a casa que eles quiserem. Chega o lanche (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2).



DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2022

Mais uma vez o tempo de produção se apresenta e se apropria do imaginário e da fantasia, esquecendo que “[...] em torno da massa de modelar vemos articularem-se, na história, as outras referências à experiência da criança, aos personagens e mitos do seu mundo” (Rodari, 1982, p. 121). O brincar deu lugar à atividade, ao pretexto para encaixar o tema do projeto e afastar a profundidade das ações das crianças, que enquanto brincam “[...] desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses” (Barbosa, 2013, p. 220).

Problematizamos, com isso, que o tempo da pré-escola presente na escola do Ensino Fundamental e em período parcial, passa a ser compreendido a partir do *chrónos*, o tempo cronológico que organiza horários, que apresenta passado-presente-futuro (Barbosa, 2013), um tempo igual para todos, o tempo do adulto, o nosso tempo. E ele se sobrepõe às temporalidades, ao tempo da experiência, que é substituído por atividades que muitas vezes não dialogam com os interesses das crianças. Quando pensamos no tempo e na temporalidade como teia para uma transição vertical em continuidade, entendemos que o tempo da Educação Infantil é o tempo do Ensino Fundamental e as crianças se adaptaram a ele, de modo que as práticas pedagógicas “[...] que nasceram nos processos iniciais da educação infantil, hoje estão sendo substituídas por práticas de escolarização:

compartilhar a vida, brincar e narrar. Três modos não lineares de viver e contar o tempo” (Barbosa, 2013, p. 218), também de contar e viver a infância da escola.

Habitá-la é compor a muitas mãos as paredes, as mesas, o chão, as estantes e os armários. É escolher em coletivo a disposição das carteiras – já que elas não podem sair das salas de referência – para não esquecer que aprender está na troca, na sensibilidade do olhar e na atenção da escuta. Exige da professora observação minuciosa dos interesses das crianças para, então, selecionar materiais que serão organizados em contextos que possibilitarão a investigação. Necessita, também, confiar na potência das crianças e no seu modo de organização dentro dos grupos.

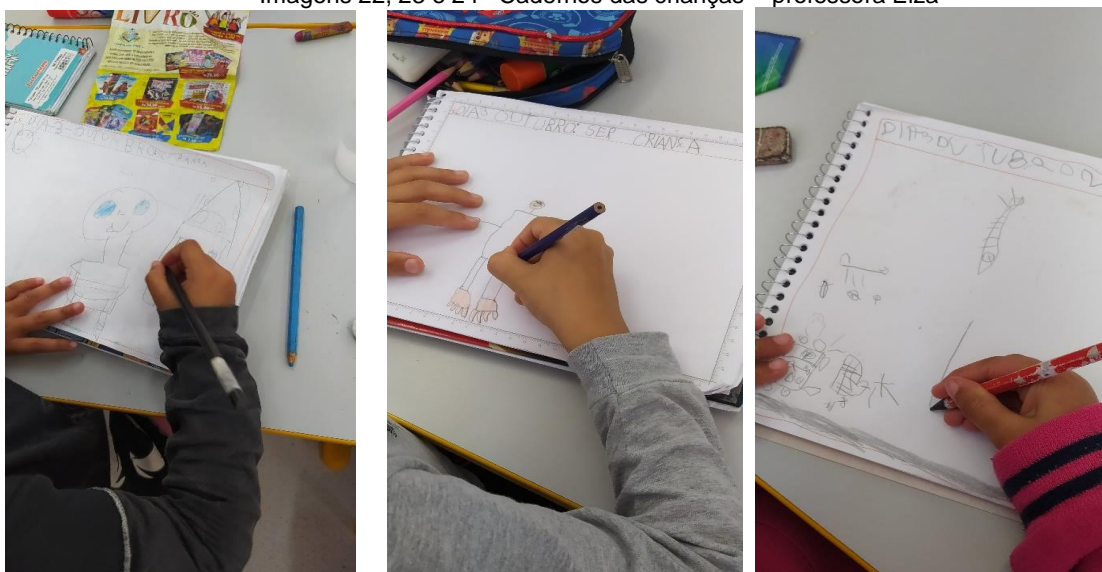
Um adulto que carrega uma imagem positiva da criança dá a ela possibilidade de tomada de decisão, que permite a escolha das propostas de interesse e a conduz a experienciar o tempo. Mas as turmas da pré-escola estão inseridas na escola do Ensino Fundamental, não nos esqueçamos. Assim, é importante pensar nos materiais oportunizados às crianças e quais as investigações realizadas por elas a partir do que se encontra disponível nas salas, compreendendo que “[...] a materialidade que nos rodeia implica, e muito, nas condições com que vamos apreendendo o mundo” (Redin; Fochi, 2014, p. 52). Repertórios materiais e estéticos deveriam fazer parte das experiências cotidianas na escola da infância, porém, o que observamos nos encontros ao longo da pesquisa, foi a repetição de propostas e referências com ênfase no treino da linguagem escrita, sem que as crianças participassem criticamente da cultura escrita (Brito, 2012).

Após copiarem explica o que é a proposta e diz que mudou de ideia. Que fariam um recorte de figuras de revistas do que é ser criança e colariam no caderno. Agora irão desenhar o que é ser criança. Um menino pergunta se pode usar canetinha e ela diz que não porque passa para a outra folha e ilustra com o papel borrado do calendário. Vai até o quadro faz vários rabiscos e pergunta para as crianças:  
- Gosto de brincar de patinete. Isso é patinete?  
- Não, isso é rabisco – a turma responde em coro.  
A professora continua dizendo que não é para fazer rabiscos e é para desenhar bem bonito, bem caprichado para ‘me impressionar’. Comenta que alguns desenharam que ‘misericórdia’, não dá para entender. Pede para que não esqueçam o chão porque as pessoas não flutuam. As crianças conversam e a professora diz para trabalharem mais com a mãozinha e menos com a boca (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2).

O diálogo entre a professora e as crianças direciona nosso olhar para “[...] repensar a prática, o que requer levar em conta as manifestações da criança e aliar à teoria um olhar sensível [...]” (Kramer, 2021, p. 55). E nesse entrelaçamento as crianças acabaram por se assumir “[...] como alguém que não sabe e precisa ser ensinada. As práticas não propiciam à criança viver a infância como experiência com a cultura” (Kramer, 2021, p. 40), ao contrário, favorecem, mais uma vez, as práticas aplicacionistas de uma pedagogia transmissiva.

Quando todas as crianças retornam do banheiro a professora explica a atividade que será realizada. Contextualiza que na história ‘João e Maria’ tem duas casas. A casa que eles moram com o pai e a madrasta e a casa de doces. No caderno, as crianças deverão desenhar uma das casas. Eles podem escolher, mas a professora acha mais legal a de doces (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2).

Imagens 22, 23 e 24– Cadernos das crianças - professora Elza



DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2022

Imagem 25 – Cadernos das crianças - professora Elza



DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2022

A história de hoje é A CASA. A professora escreve no quadro e mostra a palavra CASA no alfabeto em cima do quadro. Ela chama a turma no tapete para assistir a história no computador. É o momento de desenharem e a professora procura uma música para escutarem ao fazerem seus registros (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).

Imagem 26 – Cadernos das crianças - professora Nara



DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2022

Imagem 27 – Cadernos das crianças - professora Nara



O caderno de desenho esteve presente quase que diariamente – substituído apenas por folhas impressas - nas propostas conduzidas pelas professoras, fosse para desenhar a história contada, copiar os enunciados do quadro ou para colar atividades impressas. Acompanhado do lápis para escrever, da borracha, do giz de cera e dos lápis de cor, não havia espaço para que suas folhas fossem coloridas de canetinha, afinal, poderia ‘passar’ para a outra folha. O desejo da experiência negado. Mais uma vez a sala de referência se parece com a sala de aula sustentada em uma ‘pedagogia reducionista (Brito, 2012), limitando o universo das crianças às páginas de um caderno. Importante compreender que “[...] a seleção e a diversidade de materiais oferecidos às crianças em diferentes situações vai nortear a vontade e o impulso criativo de cada uma [...]” (Friedmann, 2020, p. 71).

Assim como os cadernos, também estão nos armários os brinquedos que são disponibilizados às crianças em momentos definidos na rotina, como perto do horário de ir para casa. Brinquedos industrializados e alguns com a intenção de explorar a coordenação motora, as letras e os números. A professora organiza as mesas separando os espaços e as crianças escolhem aquele que mais interessa. Sabemos que hoje “[...] os materiais que mais incentivam a criação ainda são os mais simples e mais abertos ao imaginário, pois brincar é uma atividade simbólica que permite a transformação constante” (Redin; Fochi, 2014, p. 53), porém, as salas de referência não contam com esse tipo de material, afinal, a prioridade está na linguagem escrita e na realização de atividades.

Algumas mesas estão arrumadas com potes e caixas com jogos. Quando guardam o caderno podem ir brincar nos espaços preparados pela professora. Na mesa de pecinhas coloridas algumas crianças constroem um castelo e dizem que precisa fazer a ponte (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).



Imagens 28 e 29 – Espaços de brinquedo - professora Nara



DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2022

A professora não brinca com elas. Apenas observa e em algum momento faz uma intervenção, em especial na mesa onde estão os potes com letras e números de EVA, interagindo com as crianças na construção de palavras. Também chama a atenção para que não forcem as rodinhas dos carrinhos e não derrubem as pecinhas porque pode estragar. Na caixa de fantasia meninas e meninos pegam as pulseiras, que se tornam braceletes de heróis (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).

Imagens 30, 31 e 32 – Espaços de brinquedo - professora Nara



DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2022

A construção desse item se propôs a dialogar e perceber se a presença das turmas de pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental, assume um caráter de transição ou de preparação para a etapa futura. Ao discorrermos

sobre a temática, voltamos nosso olhar para o conceito de transição, para o tempo, as temporalidades e os materiais, na intenção de entender se pertencem à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental. Porém, retornaremos a falar da transição, tendo em vista que se faz importante reconhecer o que dizem as professoras pesquisadas sobre isso. Lembramos que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental faz parte das chamadas transições verticais, em que a idade origina a passagem de uma etapa a outra, de uma ambiente para outro, de relações e papéis.

A pré-escola já está ocupando a escola do Ensino Fundamental, de modo que o rito de passagem marcado pela saída de uma escola exclusivamente da Educação Infantil para chegar em outra até pouco tempo exclusiva do Ensino Fundamental não se sustenta. Porém, apesar disso, a pré-escola, no momento da transição, precisa viver esse rito de passagem.

As transições educativas podem ser, dependendo de como são vividas e apoiadas, generativas ou degenerativas. Podem constituir uma ocasião de crescimento e aprendizagem ou uma ocasião de paragem, regressão, insucesso. Como tudo na infância (e na vida), o modo de experienciar as situações é de grande relevância. É no modo de as viver que precisamos construir a pedagogia das transições. Essa relação de conhecimento com o modo como foi aprendido diz-nos que a natureza da experiência de transições depende de como elas são vividas pelas crianças, famílias e profissionais. Diz-nos ainda que esse modo de experienciar depende dos apoios e recursos disponíveis, o que constitui um grande desafio quer para quem educa crianças muito pequenas quer para quem investiga as transições (Oliveira-Formosinho; Passos; Machado, 2016, Capítulo II O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas<sup>54</sup>).

Em nossos diálogos compreendemos não haver uma preocupação ou alguma estratégia, tanto por parte da escola quanto por parte das professoras, para abordar a transição com as crianças, famílias ou mesmo colegas que atuam no Ensino Fundamental, como observamos nas falas na sequência.

‘A única coisa é que eu sempre estou conversando porque como eu te falei, se a gente faz o calendário, que é uma coisa diária, que é feito, que daí os meses do ano que daí assim já associando nossa ó, já tá chegando com dezembro, que que é dezembro? O que que vai acontecer com terminar dezembro? Ah, nós vamos pra outra sala.

---

<sup>54</sup> Informo que a ausência de paginação se dá em razão do e-book adquirido em livraria portuguesa não constar determinada referência, de modo que optamos por indicar o capítulo do qual foi extraída a citação.



Isso sempre que eu estou falando, Oh, bem, não vai ser mais eu, vai ser outra professora, vai ter outra sala e daí essas coisas assim' (Professora Nara, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 1).

'Eu acho que não. Na minha visão, não. Eu acho assim que eles. É assim. Não, não, não especificamente. Eu não acredito que não. Não percebi assim que tem. A gente vai, na medida do possível, preparando eles. Mas não, não tem essa ação. Eu pelo menos não percebi. Assim, a gente já vai deixando eles, é, por exemplo, antes eles iam, os pais, levavam até na sala. Agora eles já estão fazendo fila, eles já estão assim, tendo essa mentalidade. Eles já estão tendo o recreio juntos. A gente tá cuidando, né, que sempre tem alguém cuidando do recreio. Recreio dirigido e tudo mais. Mas é essas medidas que têm' (Professora Gal, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 2).

'Nunca foi feito nada assim de diferente, de comunicação, assim, sabe, de fazer essa apresentação, alguma coisa assim. A gente conversa naturalmente assim, né? De agora em diante eu sempre estou falando para eles: vocês vão para outra turminha, o primeiro ano, é um pouco diferente. Vão começar a trabalhar com o caderno. Vocês vão ter, né, mais atividades ligada a isso, né, outra professora' (Professora Clara, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 2).

'Eu já mostrei pra eles o que é um caderno de linhas, o que é um caderno quadriculado. Para que que serve. Aonde a gente começa a escrever, aonde a gente tem que terminar, o sentido da escrita e eu já fazia isso com o caderno desenho, traçando as linhas, marcando o início até o final e tal de cima para baixo, é isso, ele já estão cientes. Nós fomos visitar uma única vez a turma da do primeiro ano. Lá, eles viram o livro didático que a professora estava trabalhando com o livro didático, mas eles também já têm conhecimento, né? Mesmo que a gente pegue os outros anos para Record, ele já tem um certo conhecimento do que é um livro didático. E eles só vão saber o que é o primeiro ano estando lá. Por mais que você tente preparar o como é tudo na vida, não é? É, eles só vão se desenvolver estando lá no primeiro ano. Por mais que eles tenham certo conhecimento do que que é, de como é o primeiro ano, eu acredito que o que mais assim vai mexer com eles é a questão dos agrupamentos. Que a gente trabalha sempre agrupado de 2 a 2, ou então os grupos de 4 ou a hora do brinquedo que o primeiro ano não tem, né? Então eu acredito que essa divisão do tempo, a disposição das carteiras também fica meio um baque sim, digamos para eles quando eles chegarem lá' (Professora Elza, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 2).

As professoras nos contaram que o assunto da transição surgiu em conversas com as crianças, quando explicaram sobre as mudanças de sala, de professora e o uso de cadernos específicos. De todo modo, mencionaram ser importante pensar em estratégias para a transição, mesmo que as crianças já estejam inseridas na escola e vivenciem, com supervisão de algum profissional da escola, o recreio junto com as turmas do fundamental, bem como

estabelecer diálogo com as professoras desse agrupamento para pensar práticas acolhedoras no início do 1º ano.

Posteriormente, ao serem questionadas sobre o caráter preparatório da Educação Infantil, as professoras disseram que sim, mesmo uma delas indicando que não deveria ser, porém, a prática é de preparação para o Ensino Fundamental, o que se manifesta fortemente em razão das críticas a uma proposta que favoreça as relações e o brincar e comparações das aprendizagens das crianças.

‘Eu acho que é preparatória. É fundamental. É fundamental, é um momento onde todos eles estão no mesmo processo ali. Porque é como eu te falei, alguns vão chegar sem quase nada de conhecimento do mundo e alguns vão chegar muito evoluídos nesse sentido. Então o que a gente faz aqui é tentar fazer com que todos sejam mesmo, o mesmo ali momento para desenvolver aquilo, né. Então, hoje em dia, o que que acontece, as crianças ficam muito na TV, muito dentro de casa, a pandemia proporcionou muito isso para as crianças, né. É muito cômodo a gente ficar em casa assistindo uma TV assistindo um filme. Eles aprenderam isso, a estar no celular, né. Então, assim é o que que a educação infantil hoje proporciona é com que eles saiam disso. Que eles tenham outra visão, que eles conheçam o mundo. Que eles brinquem, que eles pulem corda, com que eles se equilibrem, que eles rolem e tudo mais, né. Então é isso que eu espero dele, sabe. Que eles sejam preparados, estejam preparados para aquele conhecimento maior que eles vão adquirir, né, com o primeiro ano e segundo. Então assim, ó. Existia uma visão, ou existe, na verdade, existe uma visão que essa criança ela tem que sair daqui é, escrevendo já, entendeu? E acompanhando, tendo uma noção de organização de caderno de escrita, e eu não acredito nisso’ (Professora Clara, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 2).

‘Acho que sim. Por mais que não seja, não deveria ser a função ela é, né. A educação infantil deveria ser bastante valorizado o social, mas ele tem sim, tem sim um fundo de preparação para o fundamental’ (Professora Gal, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 2).

Os dados sugerem que a presença da pré-escola na escola do Ensino Fundamental parece colaborar para afastar a transição e assume o caráter preparatório das crianças para a chegada ao 1º ano. Os tempos e materiais seguem a lógica produtiva, de atividades de treino, as quais muitas vezes são desarticuladas e descontextualizadas. É preciso esclarecer que apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar metodologias e estratégias

de aprendizagem próprias da etapa seguinte. Trata-se de proporcionar, em cada fase, experiências significativas<sup>55</sup>.

Uma travessia em mar revolto que nos conduziu a uma aproximação com as narrativas das professoras e suas práticas pedagógicas para desvendar se quem está na pré-escola é criança ou aluno.

### **3.3 As narrativas docentes e a prática pedagógica na pré-escola: ser criança ou ser aluno?**

“Eu vi um menino correndo, eu vi o tempo. Brincando ao redor do caminho daquele menino”, assim Gal Costa deu voz à letra de Caetano Veloso e nos fez um convite a refletirmos sobre os tantos redores que arrebatam as crianças ao longo de suas infâncias e de suas vidas. Redores feitos de transições, de passagens, de rituais e de fazeres próprios daqueles agentes ativos, com voz, vez e potência na produção das próprias culturas, mas também sobre os quais os adultos falam, como se já soubessem tudo sobre eles (Larrosa, 2010) e sobre os quais lançam conceitos e definições. É nesse discurso produzido pelo adulto sobre as crianças que as relações escolares e não escolares se estabelecem. Enquanto a criança corre, corre também o tempo de brincar, de descobrir, de conquistar, de sentir, de se expressar (cantando, dançando, interpretando papéis, conversando, desenhando, chorando), de existir em inteireza. Acompanhando esse tempo feito de redores e experimentações estão o controle, o disciplinamento e a coação, presentes em diversos espaços sociais e do qual a escola não escapa.

“As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas”. Oliveira-Formosinho (2007) relembra o princípio educativo inglês que avançou da educação familiar para os sistemas educativos públicos ocidentais, chegando às políticas educativas e ao cotidiano das escolas, bem como, acomodando o distanciamento entre as propostas pedagógicas e a realidade em que se inserem crianças e adultos.

A persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de

---

<sup>55</sup> Texto extraído do documento “Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar – Portugal”, disponível em <https://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/56>.

participação (o modo pedagógico transmissivo) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas, [...] que pensam a criança como ser participante e não em espera de participação, [...] mas pela regulação burocrática da escola que o autor anônimo do século XX, lentamente produziu (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 13).

A escola burocratizada por avaliações e índices educacionais, as crianças ingressando em seus espaços aos quatro anos de idade de maneira mandatória e as práticas propostas pelas professoras cada vez mais organizadas em “[...] rotinas rígidas, nas quais se privilegiam espaços, tempos e atividades em que estar sozinho se sobrepõe a interações entre as crianças” (Horn, Barbosa, 2022, p. 06). Jamais correríamos no equívoco de tornar isso como hegemônico, inclusive em razão de que muitas docentes subvertem e enfrentam o sistema escolarizante imposto à Educação Infantil, porém, o que as políticas públicas oferecem como orientações para as escolas da infância, inclusive com a possibilidade de inserção das turmas de pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental, bem como os projetos e materiais ofertados pelas próprias secretarias de educação, atuam para que a burocratização sustente a organização das escolas que recebem as crianças e conduzem a prática das professoras para o entendimento de que as experiências se reduzem a conhecimentos e saberes a serem transmitidos e não (co)construídos.

Desse modo, criança e aluno se consubstanciam. No cotidiano em que nos inserimos e a partir da reflexão acerca das narrativas e práticas das professoras que construíram com a pesquisadora esse caminho, percebemos que há uma criança-aluno ocupando salas e corredores das escolas da infância. De modo algum queremos naturalizar o que presenciamos, mas também não podemos deixar de problematizar o que efetivamente acontece. De um lado temos um “[...] sujeito social, que produz cultura e é nela produzido, que brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica ao longo do processo histórico que constitui a vida humana” (Kramer, 2021, p. 35) e, de outro, temos alguém que precisa ser disciplinado, ensinado, que se deixa formatar e que recebe instrução (Sarmiento, 2011). Ambos ocupam as salas e as narrativas das professoras, mesmo naquelas em que as docentes buscam suavizar a rigidez imposta pelo modelo aplicacionista, conforme percebemos no trecho abaixo.

*‘O infantil 5, na minha opinião, tinha que ser mais puxado da questão pedagógica, que eles têm capacidade. No cognitivo deles está borbulhando e cabe a nós, né, darmos uma orientação e fazer com que realmente se apropriem desse conhecimento mais formal. [...] Essa questão da gente ficar com a motricidade apenas, a lateralidade, noções espaciais, isso eu penso que a gente trabalha diariamente, mesmo sem ter que ter isso, agora só vou trabalhar com lateralidade, agora só noções espaciais aqui dentro da sala. Então a gente trabalha isso, apesar de não dizer agora nós vamos fazer essa coisa, agora vamos fazer esta. **E também dá tempo de você trabalhar o pedagógico, o acadêmico. O conhecimento formal realmente. Mas a orientação é que a gente fique mais com a ludicidade**’ (Professora Elza, entrevista semiestruturada, dezembro de 2022, Instituição 2, grifo nosso).*

Hoje estão presentes 18 crianças, sendo 10 meninas e 8 meninos. Neste momento aproveita para trazer noções matemáticas. A professora diz: 10 mais 8 é igual a 18. O ajudante do dia é convidado a juntar as duas mãozinhas fazendo 10 e a professora coloca mais 8 dedos iniciando a contagem. Depois ela vai até o calendário que está pendurado na parede do fundo da sala e conta com as crianças até chegar no número 18, como forma de mostrar a representação do número (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2).

As crianças retomam a atividade e a professora avisa que devem coordenar a mãozinha com os olhos para copiarem do quadro. Reforça que deve ser bem caprichado o desenho das letrinhas. Ao caminhar entre os grupos fala das letras que estão escritas erradas e é enfática ao dizer que em cima da carteira apenas lápis de escrever e borracha (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2).

Para a professora, é preciso dedicar mais tempo para aquilo que considera mais importante, conteúdos relacionados à leitura, escrita e noções matemáticas, afinal, no último ano da pré-escola eles são capazes de receber maiores conhecimentos sobre isso. Desse modo, a organização das propostas explora “[...] pouco a oralidade, a expressão gráfica ou plástica, o teatro e a literatura e dá-se muita ênfase ao treinamento motor, a exercícios repetitivos e cópia” (Nunes; Kramer, 2020, p. 46), num claro momento em que a criança empresta seu lugar de investigadora – pouco ou nada existente, nesse caso – para que a aluna receba os ensinamentos propostos pela professora.

Pensar as práticas com crianças como lugares em que – para muitos adultos, especialmente professores – parece insustentável ser criança e estar com crianças, brincando, rindo, se emocionando, ensinando, assumindo, sim, a responsabilidade de ser adulto e a necessidade de dar respostas às necessidades infantis, mas sabendo ao mesmo tempo ousar a alegria, a descontração, o espírito e a mudança (Kramer, 2021, p. 34).

Há um distanciamento entre as crianças e a professora, ancorado no desejo do adulto de que assumam uma cultura escolarizante própria das etapas futuras, centralizada em lápis, borrachas e cadernos, assim como nas carteiras que controlam os movimentos, o brincar e a exploração da sala que convivem. Percebemos isso, quando “A professora pergunta para a turma se as cadeiras têm tachinhas ou espinhos, já que não conseguem ficar sentadas” (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2), em uma clara referência ao modelo tradicional que, de maneira etérea ocupa as escolas contemporâneas, revelando que por estarem frequentando esse espaço, as crianças “[...] passam a ser submetidas a uma série de expectativas institucionalizadas” (Chamboredon; Prévot, 1986, p. 43), entre elas a de que devem se comportar e, para isso, precisam ser disciplinadas.

A partir das práticas instituídas, é nas instituições educativas que o corpo-criança é transformado em corpo-aluno. Com o propósito de imobilidade, de um corpo mecanizado, os contextos escolares valorizam a repetição ao invés da criação, o individualismo em oposição às práticas colaborativas, atuando de modo controlado sobre os movimentos, mas também nas percepções e modos de aprender da criança (Santos, 2020, p. 41).

Há, então, o silenciamento da voz. “Enquanto pintam a professora cola a consigna da atividade nos cadernos. As crianças conversam baixinho e a professora logo pergunta quem está pintando com a língua” (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1). Da mesma forma, “As crianças conversam e a professora diz para ficarem quietas porque tem ‘serviço’. A turma é um silêncio” (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).

Mas também se impõe o controle do corpo, evidenciado quando “Uma menina fica em pé olhando, cantando baixinho e dançando em frente ao espelho. A professora diz para ela voltar e sentar no tapete” (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2). Na escola, “[...] ser criança é, então, ajustar o corpo a um padrão considerado adequado pela burocracia escolar” (Probst; Kraemer, 2012, p. 508). Observamos que o padrão está no sentar, ouvir, esperar, fazer e brincar quando recebe a ordem para isso. A criança paralisa frente ao adulto e essa “[...] imobilidade compromete e bloqueia as experiências dos sujeitos no mundo, pois é no movimento que o corpo vive, se comunica, percebe, cria, aprende, interage” (Santos, 2020, p. 41).

Importante reportar que existe resistência ao controle e que ela se apresentou nos nossos encontros, quando nos deparamos com uma “Sala em movimento, com crianças que pintavam os desenhos, brincavam umas com as outras, entravam debaixo das carteiras, brincavam com os lápis, conversavam sobre os programas e vídeos que gostavam de assistir” (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2). Corpos em movimento e em constante troca e diálogo, fugindo da rigidez imposta pela rotina, o que permitiu às crianças liberdade para fazerem suas escolhas. Existiam ali, naquelas salas, crianças que desejavam viver suas infâncias de corpo inteiro, imersas em experiências sobre o mundo, que proporcionariam “[...] ressignificações a todo o momento, dentro da escola ou mesmo fora dela, afinal, o corpo traz consigo uma forma de estar no mundo, de abraçar as situações vividas, é linguagem viva” (Santos, 2020, p. 43). A criança vive em inteireza e se comunica não apenas pela fala ou pela escrita, mas também por gestos, expressões, o que exige do adulto um olhar sensível e uma escuta atenta, inclusive, dos silêncios.

Enquanto aguardam a professora de informática chegar, farão um alongamento. Algumas crianças não participam no início. Quando a música recomeça, todas se sentem à vontade para participar. Finalizam e a professora pede para retornarem às carteiras. Ela coloca uma música com sons de água no celular e diz para cruzarem os braços, fecharem os olhos e acalmarem o corpo. As crianças deitam as cabeças na mesa e algumas suspiram de olhos fechados (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 2).

Ao convidar as crianças para acalmarem o corpo, a professora acolhe um momento de passagem de uma atividade a outra, de um momento a outro do dia de maneira sensível e contínua. Situação que comunica às crianças que pausar também faz parte do cotidiano e que “[...] a troca constante sujeito-corpo-mundo se dá, também, no descanso, que permite reflexão, pensamentos diversos, internalização de percepções” (Santos, 2020, p. 41) e não apenas nos momentos de atividade dirigida ou no desenrolar da rotina repetitiva que domina o início das tardes e manhãs nas escolas da infância.

Acalmar o cotidiano e também brincar no cotidiano: “*Eu procuro fazer sempre. Eu procuro fazer mais brincar do que outras coisas, sabe*” (Professora Clara, entrevista semiestruturada, dez. 2022, Instituição 2) e “*Todo dia nós vamos no parquinho que, meu Deus do céu. O parquinho é a coisa que eles*

*mais amam. É a questão de ordem ali*” (Professora Nara, entrevista semiestruturada, dez. 2022, Instituição 1). O brincar, dentro e fora das salas de referência, em espaços de repouso e movimento, com diferentes materiais (Horn, Barbosa, 2022) é direito da criança, não apenas por estar determinado nos documentos orientadores, mas porque deve ser respeitado como forma da criança estar e agir no mundo.

De todo modo, não poderíamos deixar de abordar que o brincar e o parque se apresentam nas narrativas das professoras, porém, no cotidiano da sala de referência, a criança tem seu lugar preenchido pelo de aluno e seu corpo cuidadosamente formatado para ocupar as carteiras, olhar para a frente – mesmo que a organização da turma seja lado a lado, ouvir a professora e aguardar suas ordens para poder realizar qualquer ação. Assim, “[...] o corpo-aluno que assume o lugar do corpo-criança introjeta a ordem e a disciplina que lhe foi imposta, habituando-se a não se movimentar, a não se maravilhar com as coisas do mundo” (Santos, 2020, p. 46). O controle dos corpos está internalizado nas crianças e elas passam a chamar a atenção de colegas que se arriscam a não se submeter à rigidez imposta.

As crianças dizem que quem termina tem que cruzar o braço (o código de conduta está bem definido).

- Já pode recortar? – pergunta uma das crianças.
- A professora não mandou recortar – responde outra criança.
- Tem que esperar todo mundo terminar de pintar – esclarece a professora (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).

Termina o recreio e a professora chama para irem ao banheiro. Quem fica na sala continua a atividade. Tem criança circulando pelo espaço e é censurada pela colega que sentencia, fazendo com que sente:

- A professora vai te pegar porque você está de pé (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).

Terminando as vogais, passa a escrever os numerais no quadro, explicando como é o traçado. Enquanto isso, duas crianças vão até as mochilas, que ficam penduradas na parede do fundo da sala, para tomar água na garrafinha. Aproveitam para conversar. Estabelecido mais um momento de escapar da ‘aula’.

- É para tomar água e não ficar de papo – repreende a professora. Elas silenciam e voltam para as carteiras (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).

Retornando para a sala, a professora passa álcool nas mãos das crianças e diz para balançarem até secar. As crianças riem e passam a se balançar animadas, quando a professora interfere:



- É para balançar a mão porque não passamos álcool na perna (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2022, Instituição 1).

Nos encontros vividos e sentidos entre a partida do outono e a chegada da primavera, as narrativas e a ação das professoras subverteram, escaparam, propuseram refazeres, mas também silenciaram, aprisionaram, controlaram, cercearam. Na rota de fuga as crianças conversaram, dançaram, balançaram, tomaram água, riram, escaparam. Na contradança e na contramão, seus corpos e seus discursos resistiram ao apagar da luz. Elas persistiram crianças mesmo quando revelado o desencontro entre o que elas eram e o que o adulto esperava que delas se revelasse, o aluno. Essa criança-aluno, era criança e, mesmo quando ocupava o lugar de aluno, não esquecia quem era.

## O PONTO DE CHEGADA DESTA TRAVESSIA

*“Tenho o privilégio de não saber quase tudo.  
E isso explica  
o resto.”*

*Manoel de Barros (2010, p. 69)*

Viviane Mosé, em seu poema “Toda Palavra”, nos diz que “[...] Toda palavra deve ser anunciada e ouvida [...]. Toda palavra é bem-dita e bem vinda”. Assim, nos encontramos no ponto de chegada dessa travessia, relembando que tecemos em coletivo a escrita desse texto. Uma pesquisadora, um tema e muitas vozes foram responsáveis por costurar cada parte dessa colcha que não se finda, ao contrário, permite que muitas outras vozes amarrem seus dizeres a essa pesquisa.

Aqui, trazemos, como fizemos ao longo de toda essa trama, vidas compartilhadas em dias denominados letivos. Palavras bem-ditas sem as quais não seria possível chegar. Dizeres e fazeres que nos convidaram a atravessar os portões das escolas, as portas das salas de referência e os dias de crianças e professoras para buscar respostas sobre o último ano da pré-escola, as práticas pedagógicas propostas, se estas favoreciam ou dificultavam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ali, naqueles espaços e no meio de tantas vozes, mergulhamos nos encontros desafiados pela escuta e observação para compreender experiências, percursos profissionais e concepções que sustentavam as professoras e suas práticas. Sem desvios, pausamos nas leituras dos documentos orientadores para conhecermos o que revelavam sobre a transição entre as etapas escolares, bem como, nas vozes de teóricos que deixaram as marcas de seus textos e que nos permitiram sustentar essa escrita realizada a muitas mãos.

Entre poesia, literatura, arte, teoria, encontros e trajetórias descobrimos respostas, mas também, nos deparamos com tantas outras perguntas. Ao chegarmos nas salas de referência das duas instituições – lembrando que a pré-escola está inserida na escola de Ensino Fundamental - percebemos formatos, organizações e decorações quase idênticas que nos levaram ao entendimento de que existia uma determinação para que certos cartazes compusessem as salas. As crianças ocupavam as carteiras organizadas em

coletivo, porém, nos deparamos com códigos de silenciamento e controle, mas também com crianças brincando, dialogando e descobrindo em movimento com colegas e professoras.

Os encontros, durante as entrevistas semiestruturadas, se deram por conversas calorosas, atentas e reflexivas, partilhadas por professoras dispostas a contar suas histórias. Estivemos juntas em inteireza para dialogar sobre suas trajetórias profissionais e as benesses e dificuldades de atuarem no último ano da pré-escola. Nesse diálogo pudemos compreender que a Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental se revelou um campo em disputa, que perpassava a preparação para o 1º ano, os debates sobre alfabetização – arrebatados por atividades de treino – e a garantia ao tempo de brincar, experienciar e descobrir. As práticas pedagógicas propostas estavam carregadas de atividades prontas – enviadas como sugestão pela SME em projetos quinzenais com temas sorteados a partir das indicações das escolas – que se distanciavam das orientações trazidas nos documentos orientadores e que evidenciaram uma prática aplicacionista. Do mesmo modo que a rotina se tornou o momento para incluir as noções matemáticas e propostas preparatórias para a alfabetização.

Ressaltamos que o caráter preparatório da Educação Infantil esteve explícito nos diálogos com as professoras e que a transição para o 1º ano não era algo pensado, preparado ou organizado, existia apenas uma conversa com as crianças sobre o fato de mudarem de turma, de professora e que passariam a usar cadernos. Como já estavam inseridas na edificação destinada para o Ensino Fundamental, não percebiam a necessidade de tratar especificamente desse movimento vivido pelas crianças que se encaminham para o 1º ano. Porém, revelaram que seria importante pensar em ações de diálogo entre as professoras das etapas – conversas, formações, alinhamentos - e propostas de interação entre as crianças da pré-escola e do 1º ano.

Tecemos a transição a partir dos documentos orientadores, que revelaram o ideal de continuidade e não de ruptura, mas também o caráter preparatório para a futura escolarização da criança. Teoricamente nos sustentamos no conceito de transição a partir das mudanças de papel, de comportamento, de posição social, definidas como transições ecológicas,

assim chamadas porque são processos que nos acompanham ao longo de toda a vida, que é marcada por travessias e atravessamentos, em continuidades e descontinuidades de experiências.

A escola não se distancia desse movimento, pois faz parte da vida das crianças. Sobre isso, nosso olhar esteve voltado não apenas para a transição vertical, de uma etapa escolar a outra, mas também para as transições horizontais, que fazem parte do cotidiano de dentro e de fora da escola, como encerrar uma atividade e ir para o recreio, lanche, ir para casa. O modo como elas aconteciam no cotidiano das salas de referência, mesmo não sendo o objeto dessa pesquisa, também não deixou de ser observado e nos revelou que em muitos momentos as crianças vivem os acontecimentos em avalanche, sem pausa, em atropelo.

Por essa razão, também ajustamos nossas lentes para percebermos além dos espaços compartilhados, os tempos e as temporalidades – exercidos com pressa e marcados na produtividade – sem que às crianças fosse concedida a experiência da contemplação, da pesquisa e da investigação. Os materiais e as materialidades – resumidos a folhas com atividades prontas, caderno de desenho, lápis de escrever, de cor e giz de cera – estando reduzidos os repertórios estéticos que deveriam fazer parte das experiências cotidianas. O corpo da criança-aluno, marcado por práticas de controle e silenciamento, mas também por escapes brincantes como é próprio da infância.

Nessa trama nos perguntamos se fomos capazes de responder aquilo que nos propusemos quando iniciamos essa travessia. Em ousadia afirmamos que sim. Adentramos em águas desconhecidas, experienciamos suas turbulências, sentimos, ressignificamos, nos modificamos e respondemos o que procuramos com o primeiro mergulho. Acompanhando as práticas pedagógicas das professoras que conosco mergulharam, entendemos que não nos coube dizer se seus fazeres favoreciam ou dificultavam a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, afinal, eles acompanharam aquilo que estava imposto e determinado por um sistema, em fusão com as suas experiências profissionais e com suas concepções de criança, que se confundem com as concepções de aluno. Assim, restou claro que as práticas pedagógicas propostas se sustentaram nos alunos e alunas e não nas crianças

e o que vimos foi um primeiro ano dentro da pré-escola. Aliado a isso, nos deparamos com o desconhecimento sobre o significado da transição, inclusive, naquilo que estava definido nos documentos elaborados para a Educação Infantil. Desse modo, não havia transição pensada, organizada e dialogada com as crianças, ficando evidente a preocupação em prepara-las para a chegada no Ensino Fundamental.

Desde o início nosso olhar esteve voltado para a transição. Ao final, percebemos que estivemos mergulhadas em travessia, pois entendemos que atravessar é “[...] mais abrangente do que transitar. [...] Não é simplesmente passar de uma situação para outra, mas interpretar os sentidos que o corpo encontra para o significado da passagem” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 3). Nos grandes ou pequenos atravessamentos a transição é a vida que nos atravessa.

Podemos garantir que fomos atravessadas por essa pesquisa e partindo da interpretação e de tudo que sentimos durante esse percurso, compreendemos que ela não se encerra, ao contrário, ela brota e cria raízes. Desse modo, não nos furtamos do compromisso em devolver o que encontramos ao longo dos nossos encontros e, para isso, deixamos aqui a proposta de organizarmos encontros dialógicos, já indicados junto à equipe gestora que nos acolheu, para que possamos discutir a transição como uma pedagogia de travessia, como parte do currículo, como forma de pensar e planejar não apenas as transições verticais, mas também as horizontais que acontecem cotidianamente.

Nossa responsabilidade com a pesquisa também é chegar na ponta desse novelo que se encontra emaranhado – as crianças, as professoras e professores das infâncias, as salas de referências e as escolas. Aquelas nas quais nos inserimos e com as quais dialogamos mas, também, as que chegarão por interesse nessa temática. Por essa razão, impossível nos afastarmos de puxar esse fio e iniciarmos a passagem pela fina fresta da agulha que tece os fazeres pedagógicos voltados às crianças da pré-escola que aguardam a travessia para o Ensino Fundamental. Destacamos que, distante de qualquer presunção de modelos ou receitas, propomos indicadores, alternativas e o diálogo para que esse fio possa encontrar passagem pela

fresta. Para tanto, partimos dos dados apresentados e analisados para a tessitura desse texto e construímos um caminho para inspirar o processo de transição das crianças, assim como a construção de uma pedagogia que evidencie a escuta e a participação.

Assim, na busca por gradativamente nos afastarmos das pedagogias transmissivas e nos aprofundarmos na pedagogia participativa ou pedagogia em participação, que nos leva a prestar atenção de maneira especial ao modo como as crianças atuam no cotidiano das escolas das infâncias, trazemos alguns indícios que se aproximam dos eixos de análise dessa pesquisa e que provocam algumas reflexões sobre mudanças possíveis da prática pedagógica dentro de um sistema estabelecido, organizado, determinado e definido pelo adulto.

Ao nos voltarmos para os espaços compartilhados pelas crianças e professoras, destacamos que a organização das carteiras, as ambientações padronizadas nas paredes e a ausência de brinquedos e materiais disponíveis marcavam o adultocentrismo e o caráter produtivo da pré-escola.

Deste modo, como forma de buscar o rompimento com o olhar transmissivo e permitir a participação das crianças na organização dos espaços que se faz em coletivo, poderíamos pensar como indicadores para esse eixo um movimento co-construtivo de disposição e preparação dos ambientes, no qual as crianças também sugerem os cartazes que irão para as paredes e esses são elaborados em conjunto; jogos, livros e brinquedos disponibilizados permanentemente, de modo a favorecer as transições horizontais nas salas de referência; destaque para as produções das crianças, definindo com elas como e por quanto tempo poderão compor a sala ou os espaços externos; espaços externos das escolas ocupados com mais frequência pelas crianças, propiciando ambientes favoráveis à troca com seus pares, à exploração e descoberta, ao corpo que se movimenta e entra em contato com a areia, a terra, a grama, as árvores, as diversas texturas, aromas, cores e referências; transformação da sala em um lugar de escuta e diálogo, reduzindo o tempo nas carteiras, organizando propostas que permitem a investigação do espaço, respeitando os saberes das crianças e permitindo que estes sejam partilhados, e validados.

A relação com o tempo dentro das escolas, marcada pela rotina regulada no número e duração de atividades, afasta da criança a experiência. Como indicadores para que as crianças possam vivenciar a temporalidade nas propostas que a elas são apresentadas, se faz necessário refletir acerca da quantidade de atividades selecionadas e do tempo disponibilizado para que sejam realizadas. Portanto, reduzir as propostas, torná-las mais reflexivas e dialógicas e permitir mais tempo para que as crianças explorem e investiguem se faz necessário. Além disso, ampliar os materiais ofertados e permitir que as crianças decidam quais querem usar, afastando o uso apenas de cadernos de desenho, recorte de figuras e folhas impressas com imagens estereotipadas e que reduzem o processo criativo das crianças a pintar com lápis de cor e usar lápis grafite para escrever.

A experiência com o tempo durante a organização da rotina – participativa e não apenas voltada para o treino de conceitos matemáticos ou marcados pela repetição de letras e seus sons – e durante as propostas, precisa levar as crianças a discussões capazes de ampliar seus repertórios culturais, artísticos e sociais e não apenas à execução de um comando ou enunciado. Necessário, também, afastar o percurso linear de início, meio e fim das propostas para permitir a pesquisa, a descoberta, o debate e a retomada daquilo que já foi proposto. As crianças precisam de tempo para descobrir e do diálogo para refletir.

Importante, também, construirmos caminhos para que a transição seja debatida com as famílias, compreendendo o papel da pré-escola e o ciclo de continuidade entre as etapas; promover a articulação entre docentes de ambas as etapas para análise e reflexão sobre as concepções, normativas, expectativas, papel do docente e as realidades que se inserem nos cotidianos, além do envolvimento das crianças no processo, para que sejam construídas pontes entre as turmas com o acolhimento das crianças pelas próprias crianças do 1º ano.

A transição, enquanto travessia, é algo que não nos paralisa, ao contrário, ela nos impulsiona e nos movimenta. É também a pausa e o respiro, a xícara de café no meio tarde, o livro de história lido pela criança deitada no

tapete enquanto espera o próximo convite da professora. A transição enquanto travessia é a vida se fazendo na própria vida.

Como falamos de vida, de travessia e de atravessamentos, essa pesquisa, vida em acontecimento, de modo algum foi capaz de responder a todas as perguntas que surgiram durante o percurso e nos deixou o desejo de continuar perguntando, mas agora, para as crianças. Assim, essa colcha vai sendo tecida em continuidade, envolvendo a vida da pesquisadora e sendo colorida por fios e tramas que não se esgotam, mas que se refazem em cada ponto. Acabamos? Talvez por enquanto, porque na travessia da vida, já nos disse Paulo Freire, “[...] o bonito do ser humano é a certeza do inacabamento”.



## REFERÊNCIAS

Abramowicz, A. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: Abramowicz, A; Tebet, G. G. C (org.). **Infância & pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João, 2019.

Abramowicz, A. **Estudos da Infância no Brasil encontros e memórias**. São Carlos. EdUFSCAR, 2015.

Abramowicz, A.; Moruzzi, A. B. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos, EdUFSCar, 2010.

Arce, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 251-283, abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QgzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Ariès, P. **História Social da Criança e da Família**. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

Baptista, M. C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 16 (Edição Especial), p. 15-32, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>. Acesso em: 01 abr. 2023.

Barbosa, M. C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: Cancian, V. A; Gallina, S. F. S; Weschenfelder, N. (Orgs.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria/Brasília: UFSM, Centro de Educação Infantil Ipê Amarelo/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 131-140. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nxsncve0>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Barbosa, M. C. S. Tempo e Cotidiano - tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3513005/mod\\_resource/content/1/185-366-1-SM.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3513005/mod_resource/content/1/185-366-1-SM.pdf). Acesso em: 21 jan. 2023.

Barbosa, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Barbosa, M. C. S; Gobbato, C. A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, Maceió, v.14, n. especial, p. 312-331, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1266>. Acesso em:

em: 21 jan. 2023.

Baroukh, J. A.; Fonseca, P. F. **Venha conhecer o mundo!** Subjetividade e experiência na Educação Infantil. São Paulo: Panda, 2022.

Barros, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2022.

Barros, M. de. **Poesia completa.** Lisboa: LeYa, 2011.

Barros, M. de. **Menino do mato.** São Paulo: LeYa, 2010.

Brasil. Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023: Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília. DF, 13 jun. 2023.

Brasil. Decreto n. 9765, de 11 de abril de 2019: Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília. DF, 11 abr. 2019.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017.

Brasil. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. DF, 25 jun. 2014.

Brasil. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e define a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília. DF, 04 abr. 2013.

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2009.

Brasil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. V. 1, 1998.

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. DF, 16 jul. 1990.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

Britto, L. P. L. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. *In*: Faria, A. L. G. de; Mello, S. A. de. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2012.

Bronfenbrenner, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

Bujes, M. I. E. Que infância é esta? *In*: **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0712t.PDF>. Acesso em: 28 mai. 2023.

Bujes, M. I. E. Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1 (37), p. 164-175, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GovernoeSubjetividadeBUJES.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Benjamin, W. **Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Buss-Simão, M.; Rocha, E. A. C. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3215>. Acesso em: 01 jun. 2023.

Camargo, G. B.; Garanhani, M. C. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Pesqui.** São Paulo, SP, v. 48, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/tqZdY5x8srgT8V3twD8vwrS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.

Carvalho, R. S. de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517/17497>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Carvalho, R. S. de; Bernardo, G. A. V.; Lopes, A. O. Educação infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 33-57, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12639>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Castro, L. G. Conhecer os espaços com as crianças: escuta como postura ética. *In*: Kramer, S.; Pena, A.; Toledo, M. L. P. B.; Barbosa, S. N. F. **Ética pesquisa e prática com crianças na Educação Infantil**. 1ed. Campinas: Papyrus, 2019.

Cerisara, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Chamboredon, P; Prévot, J. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

Cohn, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Corazza, S. M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, n. esp. (supl.), v. 39, p.135-144, dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23591>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Corsaro, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Corsino, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Corsino, P. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. 2003. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

Costa, M. V.; Silveira, R. H.; Sommer, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

Costa, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2004.

Costa, M. V.; Bujes, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Dornelles, L. V. **Infâncias que nos escapam**. Da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

Edwards, C. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. *In*: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. **As cem linguagens da criança** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

Ferreira, M. Criança tem voz própria (pelo menos para a Sociologia da Infância). **A página da educação**. Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa, 2002. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21460/2/84402.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Foucault, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2011.

Fochi, P. S. Será que um dia os arco-íris terão cores? In: Gai, D. N.; Ferraz, W. (Orgs.). **Parafernalias II: Currículo, cadê a poesia?** Porto Alegre: INDEPin, 2014. p. 98-113. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319653344\\_Sera\\_que\\_um\\_dia\\_os\\_arco-iris\\_terao\\_cores](https://www.researchgate.net/publication/319653344_Sera_que_um_dia_os_arco-iris_terao_cores). Acesso em: 21 jan. 2023.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

Freitas, M. T. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del Rei, n. 29, p. 28-37, jan./jun. 2007. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_29](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_29). Acesso em: 18 fev. 2022.

Freitas, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, M. T.; Jobim e Souza, S.; Kramer, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

Freitas, M. T.; Jobim e Souza, S.; Kramer, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

Friedmann, A. **A vez e voz das crianças**. São Paulo: Panda educação: 2020.

Galeano, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

Gamboa, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735>. Acesso em: 21 mar. 2023.

Guarapuava. **Referencial Curricular de Guarapuava – princípios para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Prefeitura Municipal de Guarapuava. Secretaria Municipal de Educação. Guarapuava, PR: 2020.

Guatarri, F. **Experiências, descobrimentos, perspectivas**. Barcelona: Gedisa, 1985.

Guimarães, D.; Barbosa, S. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?” – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: Kramer, S. (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Editora Ática. 2009. p. 50-64.

Gobbato, C.; Boito, C.; Barbosa, M. C. S. Uma docência sem autoria: o uso do livro didático na Educação Infantil. In: Santos, M. W. dos; Tomazzetti, C. M.; Mello, S. A. (Orgs.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

Gomes, R.; Souza, E. R. De; Minayo, M. C. de S.; Malaquias, J. V.; Silva, C. F. R. da. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In*: Minayo, M. C. de S.; Assis, S. G.; Souza, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185-221.

Gonçalves, C. B. V.; Carvalho, J. M. Os códigos alfanuméricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e as brincadeiras das crianças. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 2019-240, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48507>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Heywood, C. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Horn, M. da G. S; Barbosa, M. C. S. **Abrindo as portas da escola infantil**: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

Japiassu, H. As máscaras da ciência. **Revista IBICT**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.13-15, 1977. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/93/93>. Acesso em: 21 mar. 2023.

Jobim e Souza, S., Albuquerque, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana- Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8124/9331>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Kohan, W. A devolver (o tempo d)a infância à escola. *In*: Abramowicz, A.; Tebet, G. G. (Orgs.). **Infância & pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João, 2019. p. 11-14.

Kramer, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2023.

Kramer, S. **Educação como resposta responsável conhecer, acolher e agir**. Campinas: Papirus, 2021.

Kramer, S. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: o que você faz com os resultados da sua pesquisa? *In*: Kramer, S.; Pena, A.; Toledo, M. L. P. B. de; Barbosa, S. N. F. (Orgs.). **Ética**: pesquisa e prática com crianças na Educação Infantil. 1ed. Campinas: Papirus, 2019. p. 235-254.

Kramer, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In*: Freitas, M. T., Jobim

e Souza, S., Kramer, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.57-76.

Kramer, S. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

Kramer, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: Kramer, S.; Leite, M. I. (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-38.

Kramer S.; Nunes, M. F.; Corsino, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

Kramer, S.; Pena, A.; Toledo, M. L. P. B.; Barbosa, S. N. F. **Ética**: pesquisa e prática com crianças na Educação Infantil. 1ed. Campinas: Papirus, 2019.

Kuhlmann Jr, M. Educação Infantil e currículo. *In*: Faria, A. L. G. de; Palhares, M. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados/FE Unicamp; São Carlos: Editora UFSCAR; Florianópolis: Editoria da UFSC, 1999. p. 51-65.

Kuhlmann Jr, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

Kundera, M. **A insustentável leveza do ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Larrosa, J. **Pedagogia profana** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona: Espanha, n. 19, p. 20 – 28, jan./ fev./ mar./ abr. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago 2023.

Lira, A. C. M.; Lara, A. M. de B. Nos rastros do discurso: a ampliação da obrigatoriedade de matrícula e a pré-escola como preparatória. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2833-2856, out./dez. 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/12702>. Acesso em: 28 dez. 2022.

Lira, A. C. M.; Drewinski, J. M. de A. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20487>. Acesso em: 28 dez. 2022.



Lisboa, C.; Quillici, A.; Prado, M. A concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI. **Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR – 30 anos do HISTEDBR (1986-2016): Contribuições para a História e Historiografia da educação brasileira**, Campinas, jul. 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/861-2839-1-pb.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Maia, M. “Isso é o que eu não sei responder”: o currículo nas palavras das crianças. *In*: Kramer, S.; Pena, A.; Toledo, M. L. P. B.; Barbosa, S. N. F. **Ética: pesquisa e prática com crianças na Educação Infantil**. 1ed. Campinas: Papirus, 2019. p. 99-124.

Manzini, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista\\_na\\_pesquisa\\_social.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf). Acesso em: 22 set. 2022.

Marcondes, N. A. V.; Brisola, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 34, p. 201-208, jul. 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Marina, L.; Wolf, C. C. A criança como centro da ação gestora: desafios na Educação Infantil. *In*: Ostetto, L. E. (Org.). **Registros na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2022, p. 55-71.

Martins, M. C. **Arte: o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores – a celebração de metamorfose da cigarra e da formiga**. (Tese de doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

Minayo, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

Minayo, M. C. S. Introdução. *In*: Minayo, M. C. S.; Assis, S. G.; Souza, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

Minayo, M. C. S.; Deslandes, S. F.; Neto, O. C.; Gomes, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Moruzzi, A. B.; Tebet, G. G. Instituições. *In*: Abramowicz, A.; Moruzzi, A. B. (Orgs.). **O plural da infância**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010. p. 19-36.



Neto, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: Minayo, M. C. S.; Deslandes, S. F.; Neto, O. C.; Gomes, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

Nunes, M. F.; Kramer S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In*: Kramer, S.; Nunes, M. F.; Carvalho, M. C. (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2020. p. 31-48.

Oliveira, C. E. de A. **Temporalidades no/do cotidiano da Educação Infantil**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Juiz de Fora (UFMG), Juiz de Fora, 2012.

Oliveira-Formosinho, J.; Lima, A.; Sousa, J. de. Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. *In*: Formosinho, J.; Monge, G.; Oliveira-Formosinho, J. **Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Portugal: Porto Editora, 2016, *e-book* disponível em <https://biblioteca.wook.pt/reader/index.html>.

Oliveira-Formosinho, J.; Passos, F.; Machado, I. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. *In*: Formosinho, J.; Monge, G.; Oliveira-Formosinho, J. **Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Portugal: Porto Editora, 2016, *e-book* disponível em <https://biblioteca.wook.pt/reader/index.html>.

Oliveira-Formosinho, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. **Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro**. Artmed: Porto Alegre, 2007.

Ostetto, L. E. (Org.). **Registros na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2022, p. 55-71.

Ostetto, L.E. Educação infantil: tempo e lugar de se fazer criança no mistério e na magia da experiência partilhada. *In*: Delgado, A. C. C.; Mota, M. R. A.; Albuquerque, S. S. (Orgs.). **Tempo & lugares das infâncias: educação infantil em debate**. Porto Alegre: Ippoa, 2004. p. 11-20.

Paraná. **Referencial Curricular do Paraná**. Secretaria do Estado de Educação. Curitiba, PR: 2018.

Pena, A. Diálogo, encontro e agir ético: a contribuição das histórias de vida para a formação de professores. *In*: Kramer, S.; Pena, A.; Toledo, M. L. P. B.; Barbosa, S. N. F. (Orgs.). **Ética: pesquisa e prática com crianças na Educação Infantil**. 1ed. Campinas: Papyrus, 2019. p. 167-184.

Pereira, F. H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/12702>. Acesso em: 15 dez. 2022.

Pereira, V. R.; Ortigara, V.; Vieira, L. D. B. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular: a compreensão de professoras da rede municipal de ensino de Criciúma-SC. **Poiésis**, Tubarão, v. 16, n. 30, p. 464-482, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/12702>. Acesso em: 15 dez. 2022.

Prado, P. D. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Probst, M.; Kraemer, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163>. Acesso em: 15 de outubro de 2023.

Proença, M. A. **Prática docente**: a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda educação, 2018.

Qvortrup, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/i/2011.v22n1/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

Rech, I. P. F. **A “hora da atividade” na educação infantil**: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87363>. Acesso em 29 abr. 2023.

Redin, M. M.; Fochi, P. S. **Infância e Educação Infantil II – Linguagens**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2014.

Rinaldi, C. **Diálogos com Reggio Emilia** – escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

Rocha, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lan>. Acesso em: 01 jun. 2023.

Rocha, E. A. C.; Lessa J. S.; Buss-Simão, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 32-49, mar. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6435/1/97-304-1-PB-1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

Rodari, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

Santaiana, R. S.; Silva, V. C.; Gonçalves, L. G. N. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81126>. Acesso em: 01 dez. 2022.

Santos, A. C. R. F. **Corporeidade Infantil**: quando o corpo-criança é transformado no corpo-aluno. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

Sarmiento, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em [https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Sarmiento/publication/277093553\\_A\\_REINVENCAO\\_DO\\_OFICIO\\_DE\\_CRIANCA\\_E\\_DE\\_ALUNO/links/55a4cca308aef604aa03fa14/A-REINVENCAO-DO-OFFICIO-DE-CRIANCA-E-DE-ALUNO](https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Sarmiento/publication/277093553_A_REINVENCAO_DO_OFICIO_DE_CRIANCA_E_DE_ALUNO/links/55a4cca308aef604aa03fa14/A-REINVENCAO-DO-OFFICIO-DE-CRIANCA-E-DE-ALUNO). Acesso em: 18 out. 2023.

Shiroma, E. O.; Campos, R. F.; Garcia, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 28 nov. 2022.

Souza, M. C. Avaliação na educação infantil como compromisso ético: o que se espera que as crianças aprendam. *In*: Kramer, S.; Pena, A.; Toledo, M. L. P. B.; Barbosa, S. N. F. (Orgs.). **Ética**: pesquisa e prática com crianças na Educação Infantil. 1ed. Campinas: Papirus, 2019. p. 43-60.

Steinberg, S.; Kincheloe, J. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. *In*: Steinberg, S.; Kincheloe, J. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção da infância corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 11-52.

Tebaldi, L. R.; Carvalho, R. S. de. As crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. 1-17, 2023. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5201/4249>. Acesso em: 28 mai. 2023.

Tiriba, L. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, p. 9, nov. 2010. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497705&forceview=1>. Acesso em: 01 dez. 2022.

Triviños, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

Toledo, M. L. P. B. Pátios de escolas de educação infantil: a dimensão ética das políticas. *In*: Kramer, S.; Pena, A.; Toledo, M. L. P. B.; Barbosa, S. N. F.

(Orgs.). **Ética: pesquisa e prática com crianças na Educação Infantil**. 1ed. Campinas: Papirus, 2019. p. 21-42.

Unesco. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: Unesco, 1990.

Veiga-Neto, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Vercelli, L de. C. A.; Stangherlim, R. Pedagogia dialógica para uma educação emancipadora na infância. *In*: Silva, M. R. P.; Mafra, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 221-240.

Vogler, P.; Crivello, G.; Woodhead, M. **La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas**. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer, n. 48, 2008.

Voltolini, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Wortmann, M. L. C.; Costa, M. V.; Silveira, R. M. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441>. Acesso em: 10 jul. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS PROFESSORAS REGENTES DO ÚLTIMO ANO DA PRÉ-ESCOLA



Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE



**Roteiro para entrevista semiestruturada da pesquisa intitulada “Caminhos e Descaminhos na Transição das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o dizer das professoras e as práticas pedagógicas propostas no último ano da pré-escola”.**

A entrevista semiestruturada será norteada pelas temáticas elencadas abaixo:

- Formação das(os) professoras(es), experiência e percurso profissional;
- Saberes sobre os documentos norteadores da Educação Infantil;
- Concepção de infância, criança e aprendizagem;
- Presença da pré-escola na mesma instituição do Ensino Fundamental;
- Encaminhamentos institucionais para a transição da pré-escola para o primeiro ano;
- Ações de acolhimento para as expectativas das crianças da Educação Infantil com a transição para o Ensino Fundamental;
- Como as professoras esperam que as crianças estejam ao final do último ano da pré-escola.

Importante salientar que estas temáticas servirão de base para estruturar o diálogo, mas não serão limitantes ao que será ouvido, uma vez que novas situações poderão aparecer, despertando novas perguntas. Cabe à pesquisadora conduzir a entrevista no sentido de garantir que sejam observados os objetivos da pesquisa.

## ANEXOS

### ANEXO 1: CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUARAPUAVA/PR



**PREFEITURA DE GUARAPUAVA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

#### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **ADENICE MARIA MACHADO**, técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, designada pelo Secretário Municipal de Educação do Município de Guarapuava-Pr, mediante Portaria 005, de 04 de fevereiro de 2022, assino a carta de autorização para realização da devolutiva da pesquisa intitulada "Caminhos e descaminhos na transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental: o olhar das professoras e as práticas pedagógicas propostas no último ano da pré-escola" sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Michelle Floriani orientada pela Professor(a) Dr.<sup>(a)</sup> Aliandra Cristina Mesomo Lira da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, com objetivo de conhecer e problematizar a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental pelo olhar de professoras e professores do último ano da pré-escola e suas práticas pedagógicas na ESCOLA MUNICIPAL RAUL HENRIQUE LUPATELLI e na ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO CLARO DE QUADROS.

Guarapuava, 28 de junho de 2022.



**Adenice Maria Machado**  
Secretaria Municipal de  
Educação e Cultura - DEB  
Portaria: 005 de 04/02/2022

Assinatura digital avançada com certificado digital não ICP-  
Brasil.

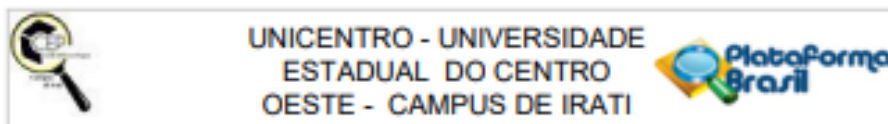
**Adenice Maria Machado**  
Secretaria Municipal de Educação e Cultura – DEB  
Portaria: 005 de 04/02/2022

ESTE DOCUMENTO FOI ASSINADO EM: 15/07/2022 10:36:03.00-03  
PARA CONFERENCIA DO SEU CONTEUDO ACESSAR: <https://icp.atende.net/63017224651a/>





## ANEXO 2: PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA UNICENTRO/PR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CAMINHOS E DESCAMINHOS NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O OLHAR DAS PROFESSORAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NO ÚLTIMO ANO DA PRÉ-ESCOLA

**Pesquisador:** MICHELLE FLORIANI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61963822.0.0000.8967

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus de Irati

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.613.078

#### Apresentação do Projeto:

Primeira apreciação do projeto intitulado "CAMINHOS E DESCAMINHOS NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O OLHAR DAS PROFESSORAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NO ÚLTIMO ANO DA PRÉ-ESCOLA" da pesquisadora Michelle Floriani. O tipo de pesquisa assinalado no check list é Mestrado e faz parte do PPG em Educação da Unicentro-PR. O período previsto inicia-se em Agosto de 2022 a Outubro de 2023.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é "Conhecer e problematizar a transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental pelo olhar de professoras e professores do último ano da pré-escola e suas práticas pedagógicas".

Os objetivos específicos são:

- Conhecer as experiências das(os) professoras(es) das crianças do último ano da pré-escola quanto à prática pedagógica e seu percurso profissional;
- Investigar acerca do conhecimento destas(es) professoras(es) quanto ao papel, função, finalidade e os objetivos da Educação Infantil;
- Conhecer quais saberes trazem estas(es) professoras(es) sobre o que é a docência com as crianças do último ano da pré-escola;
- Identificar quais as concepções de infância, criança e aprendizagem que norteiam as escolhas e

**Endereço:** PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)  
**Bairro:** Rocinho **CEP:** 84.505-677  
**UF:** PR **Município:** IRATI  
**Telefone:** (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep\_irati@unicentro.br



Continuação do Protocolo: 54113.076

sustentam a prática pedagógica destas(es) professoras(es);

- Conhecer como esperam estas(es) professoras(es) que estejam as crianças ao final do último ano da pré-escola;

- Identificar e problematizar as práticas pedagógicas no último ano da pré-escola do município de Guarapuava/Paraná e as concepções de Educação Infantil que as sustentam.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto aos riscos da pesquisa tem-se que "A participação na pesquisa tem risco mínimo, cabe esclarecer que, se os procedimentos utilizados nessa pesquisa trouxerem algum desconforto emocional para os participantes, poderemos ofertar tratamento, orientação, encaminhamento etc., caso venha a se sentir prejudicado por causa da pesquisa ou sofra algum dano em decorrência dela, desse modo, oferecemos assistência integral, imediata e gratuita. Informamos que a pesquisa não promoverá demais desconfortos, riscos ou danos".

"Os benefícios esperados com o estudo são de ampliar as reflexões acerca da Educação Infantil, os documentos norteadores que sustentam a organização e as práticas pedagógicas nas escolas da infância, visto que ainda representa um desafio na defesa de uma educação qualidade".

Crerícios de inclusão apresentados nas informações gerais da Plataforma Brasil (PB): ser professor(a) regente da turma do último ano da pré-escola, assinar o TCLE.

Crerícios de exclusão: ser professor(a) dos componentes curriculares específicos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O cenário delineado para a presente investigação são duas turmas do último ano da pré-escola de duas instituições de ensino do município de Guarapuava-PR. Assim, os sujeitos pesquisados são 4 professoras(as) das instituições: ESCOLA MUNICIPAL RAUL HENRIQUE LUPATELLI e na ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO CLARO DE QUADROS.

A metodologia proposta é qualitativa sendo operacionalizada em dois momentos: primeiro, por meio de observação em campo, das quais se originarão registros escritos (diário de campo) e fotográficos dos espaços pedagógicos, como forma de preservar os detalhes das situações observadas. Em um segundo momento serão realizadas entrevistas semiestruturadas com as(os) docentes da pré-escola das instituições. A aplicação das duas técnicas permite a compreensão da atuação dos sujeitos em seu contexto social de acordo com os objetivos propostos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1) Check List inteiramente preenchido;

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, sítio (jardim de inverno da antiga biblioteca)  
Bairro: Rincinho CEP: 84.505-677  
UF: PR Município: IRATI  
Telefone: (42)3421-3051 Fax: (42)3421-3000 E-mail: csp\_irati@unicentro.br





UNICENTRO - UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO CENTRO  
OESTE - CAMPUS DE IRATI



Continuação do Parecer: 54113.076

2) Folha de rosto com campos preenchidos e com carimbo identificador e assinada por Prof. Dra. Poliana Fabiula Cardozo, coordenadora do PPG em Educação, Unicentro-PR;

3) Carta de autorização assinada digitalmente por Adenice Maria Machado, técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, designada pelo Secretário Municipal de Educação do Município de Guarapuava-PR, mediante Portaria 005, de 04 de fevereiro de 2022;

4) TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido);

4.1) TALE (Termo de Assentimento para menores de idade ou incapazes) - dispensado;

5) Projeto de pesquisa completo (anexado pelo pesquisador);

6) Arquivo com roteiro para entrevista semiestruturada;

7) Cronograma do projeto completo apresentado em arquivo separado e também nas informações básicas da PB. A vigência da pesquisa é de 08/2022 a 10/2023. O início da coleta de dados está previsto para 15/11/2022.

8)- Orçamento próprio para despesas gerais de deslocamento no valor de R\$ 1.000,00.

**Recomendações:**

(1)- Ressalta-se que segundo a Resolução 510/2012, Art. 28, IV e Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

(3) Em decorrência da pandemia de covid-19, sugere-se que a/o pesquisadora/o adote medidas de biossegurança para a prevenção a covid-19.

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)  
Bairro: Riosinho CEP: 84.505-877  
UF: PR Município: IRATI  
Telefone: (42)3421-3021 Fax: (42)3421-3000 E-mail: csp\_irati@unicentro.br

Página 02 de 05



Continuação do Parecer: 54113.076

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A presente pesquisa está em conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em atendimento ao item V, do Artigo 28 do Capítulo VI da Resolução CNS 510/2016, - "A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção".

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1094302.pdf	21/08/2022 22:56:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Irati_Michelle.pdf	21/08/2022 22:55:09	MICHELLE FLORIANI	Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa.pdf	21/08/2022 22:54:54	MICHELLE FLORIANI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_COMEP_Michelle.pdf	21/08/2022 22:54:38	MICHELLE FLORIANI	Aceito
Outros	CHECK_LIST_DOCUMENTAL.pdf	21/08/2022 22:54:18	MICHELLE FLORIANI	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	19/08/2022 13:38:27	MICHELLE FLORIANI	Aceito
Outros	Carta_Autorizacao_Secretaria_Educacao.pdf	19/08/2022 13:38:45	MICHELLE FLORIANI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Michelle.pdf	19/08/2022 13:28:47	MICHELLE FLORIANI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, Ilmeo (jardim de inverno da antiga biblioteca)  
Bairro: Ricosinho CEP: 84.505-877  
UF: PR Município: IRATI  
Telefone: (42)3421-3051 Fax: (42)3421-3000 E-mail: cep\_irati@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO CENTRO  
OESTE - CAMPUS DE IRATI



Continuação do Parecer: 5813.078

Não

IRATI, 30 de Agosto de 2022


---

Assinado por:  
Cristiana Magni  
(Coordenador(a))

**Endereço:** PR 153 Km 07 - Frio principal, sítio (jardim de inverno da antiga biblioteca)  
**Bairro:** Rincinho **CEP:** 84.505-077  
**UF:** PR **Município:** IRATI  
**Telefone:** (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep\_irati@unicentro.br

Página 03 de 03

## ANEXO 3: PROJETO DAS TURMAS DE INFANTIL V

<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>INFANTIL V</b>
	
<b>Período de realização:</b> 17/10 a 28/10/2022	
<b>PROJETO:</b> "São tantas as casas"	
<b>JUSTIFICATIVA:</b>	
<p>O projeto tem como objetivo explorar diferentes tipos de casas espalhados pelo mundo. Iglu, tenda, pau a pique, palafita, lixolo e colmeia, o que tudo isso tem em comum? Cada um, embora, muito diferentes, é uma moradia. Um é construído de gelo, outro de tecidos, outro de bambu e barro e assim por diante, mas em todos eles tem alguém morando. Com isso, busca-se que as crianças percebam essa variedade de moradias existentes, bem como os diferentes tipos de materiais de acordo com a região onde mora, a diferença das casas dos seres humanos e a dos animais, entre outros. Dessa forma vamos explorar e vivenciar momentos para expressar sentimentos e ideias, comunicação e escrita, facilitando sua compreensão.</p>	
<b>DIREITOS DE APRENDIZAGEM:</b>	
Brincar, participar, explorar, expressar/falar, interagir e conviver.	
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS:</b>	
O Eu, o Outro e o Nós;	
Corpo, Gestos e Movimento;	
Traço, Sons, Cores e Formas;	
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação;	
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.	
<b>OBJETIVOS:</b>	
<b>(EI03EO04)</b> Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	
<b>(EI03CG05)</b> Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	
<b>(EI03TS02)</b> Expressar-se por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais	
<b>(EI03EF01)</b> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	
<b>(EI03ET06)</b> Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.	
<b>(EI03ET07)</b> Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	

#### **METODOLOGIA:**

O tema será abordado por meio de histórias, vídeos, revistas e textos informativos, apresentando a importância dos tipos de moradia, suas características e propósitos. Os alunos podem manusear livros, jornais, revistas, estabelecendo uma leitura visual através das gravuras.

O professor irá conversar com seus alunos aproveitando esse momento e falar um pouco sobre o passado contextualizar e apresentar os tipos de moradia que existiam e a evolução das casas ao longo dos anos.

Assim, abordar sobre a importância dos tipos de moradia para a vida humana e os diferentes habitats dos animais.

- Sondar os alunos, buscando verificar qual conhecimento prévio do assunto eles trazem.
- A partir daí, apresentar (usando de diversos meios didáticos) o que é moradia, sua importância, suas características e diferenças, como são feitas e etc.;
- Cantar, assistir filmes, brincadeiras dirigidas (jogo dos sete erros, pergunta e resposta), leitura de histórias, são recursos didáticos que familiarizam o aluno de forma lúdica e recreativa com o tema;
- Desenho (expressão artística e criativa);
- Recorte e colagem;
- Criar um mural onde a cada aula e nova informação é registrada, para que possam sempre recordar durante o processo das lições anteriores e construam coletivamente o conhecimento;
- Fazer uma maquete usando material reciclável (embalagens de iogurte, palito de sorvete, garrafas de plástico, papelão, palha e outros) com os diferentes tipos de moradia e habitat ensina não apenas o conteúdo, mas também o trabalho em equipe e disciplina;
- Pedir que observem no caminho de casa para a escola as moradias, identificar os materiais utilizados em suas construções, suas diferenças e etc.

#### **SUGESTÕES DE ATIVIDADES:**

- Conversa inicial sobre a importância das diferentes casas existentes.

- Roda de conversa - conversar com as crianças sobre como as pessoas moram hoje.... mas sempre foi assim???? Esperar a resposta e só então explicar que a muito tempo atrás os homens vivam em cavernas. Vamos confeccionar uma caverna com massinha:  
Para enfeitar a caverna pode usar bolinhas de papel, semente, pedrinhas.



- Quem constrói casas? Quais os profissionais envolvidos? Faremos uma lista (professor como escriba).



- Como é a minha casa? Pedir para o aluno desenhar



- Fazer o gráfico do tipo de moradia dos alunos:



- Diferentes tipos de moradia:



Uma casa muito importante nas histórias é a casa dos Três Porquinhos. Vamos assistir o filme e depois recontar a história com ajuda da professora (pode fazer tentativas de escrita)

Nosso papel é mergulhar no fundo da fantasia, mas o que as crianças aprenderão? Não há limites. Cada narrativa leva a mundos diferentes. Então... Imprima as imagens e mãos à obra!







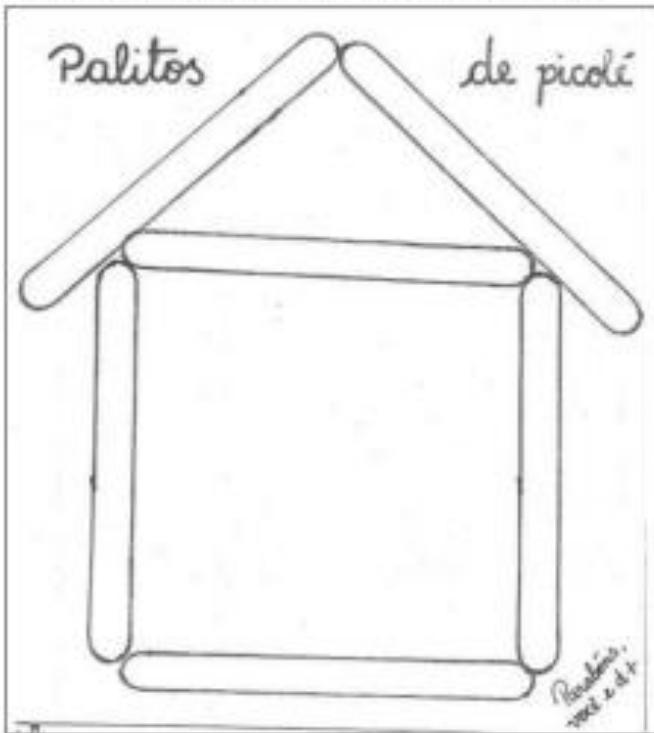


Vamos fazer as casas e recontar a história:

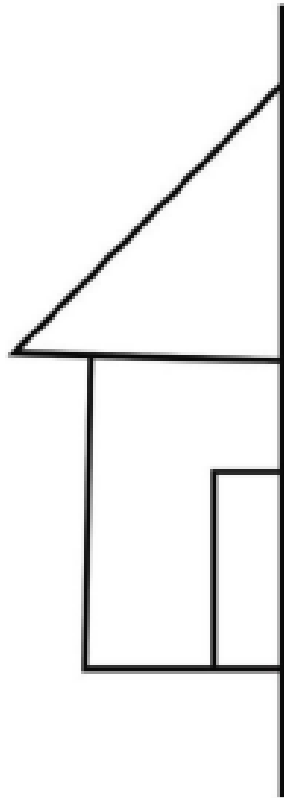


Desenhar a casa que mais gostou

COLE PALITOS DE PICOLÉ NA CASA. DÊ UM LINDO COLORIDO E COLOQUE JANELA E PORTA. RECREIE...



DESENHE A OUTRA METADE



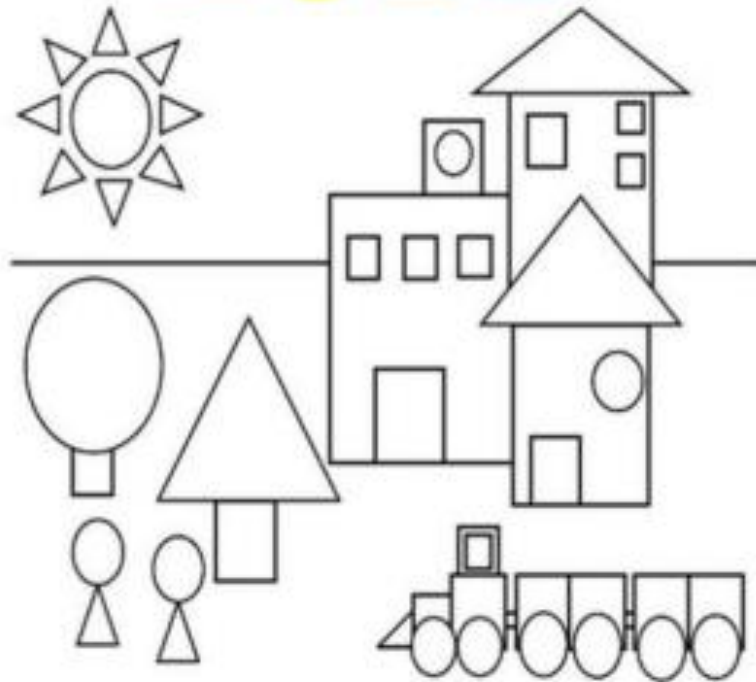
PINTE, RECORTE E COLE AS PARTES DA CASINHA.



**IDEIAS DE ATIVIDADES MORADIA**



VAMOS PINTAR AS FORMAS GEOMÉTRICAS DE ACORDO COM A LEGENDA .



COLE OU DESENHE OS OBJETOS DE CADA CÔMODO



**SUGESTÕES DE LEITURA:**

**A casa que rimava ( para trabalhar consciência fonológica)**

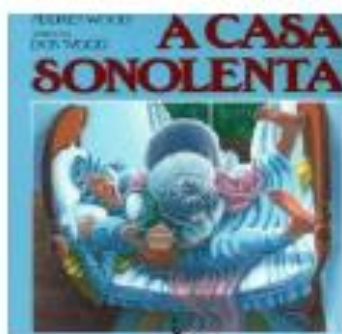
<https://www.youtube.com/watch?v=4-ExF7Jvdp4>

Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil/. Secretaria de Educação básica. – Brasília: MEC, SEB,2010.

Referencial Curricular de Guarapuava



**A casa feia (Mary França e Eliardo França)**  
O gato fez uma casa feia, mas com sugestões de seus amigos sua casa ficou bonita!



**A casa sonoleta (Audrey Wood e Dom Wood)**  
Uma casa sonoleta, onde todo mundo dormia... Mas um dia todas acordaram e tudo ficou diferente





Os 33 porquinhos (José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta)

Reconto do clássico "Os três porquinhos" que traz outros tipos de casa, além das de palha, madeira ou tijolos.



Esta casa é minha! (Ana Maria Machado e Elizabeth Teófilo)

Uma história para refletir sobre o lugar de cada um. A final cada um tem a sua casa!