



**DOCÊNCIA E GESTO PEDAGÓGICO DE EDUCAR CRIANÇAS:
AÇÃO DE COMEÇAR-SE NA VIDA PÚBLICA DA ESCOLA**





PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DOCÊNCIA E GESTO PEDAGÓGICO DE EDUCAR CRIANÇAS:
AÇÃO DE COMEÇAR-SE NA VIDA PÚBLICA DA ESCOLA**

Márcia Vilma Murillo

Santa Cruz do Sul

2021

Márcia Vilma Murillo

**DOCÊNCIA E GESTO PEDAGÓGICO DE EDUCAR CRIANÇAS:
AÇÃO DE COMEÇAR-SE NA VIDA PÚBLICA DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Murillo, Márcia Vilma

Docência e gesto pedagógico de educar crianças : Ação de começar-se na vida pública da escola / Márcia Vilma Murillo. – 2021.

199 f. ; 297 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Infância. 2. Educação Básica. 3. Alfabetização. 4. Mundo .
5. Ação Pedagógica. I. Richter, Sandra Regina Simonis . II.
Título.

**DOCÊNCIA E GESTO PEDAGÓGICO DE EDUCAR CRIANÇAS:
AÇÃO DE COMEÇAR-SE NA VIDA PÚBLICA DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Professora orientadora – UNISC

Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Professora examinadora – UNIRIO

Dra. Elisete Medianeira Tomazetti
Professora examinadora - UFSM

Dr. Cláudio José de Oliveira
Professor examinador – UNISC

Dr. Felipe Gustsack
Professor examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul

2021

Uma tese nunca se faz sozinha!!!

Agradeço às crianças, que desde sempre, “me ajudam a olhar”¹, e, por isso, são parte fundante do meu ser e estar pedagoga.

À escola, lugar de estudo, aprendizagem de uma vida inteira.

À minha família, que também está nesta tese. Obrigada pelo apoio, renúncias, parceria e apoio incondicional. Vocês foram incríveis!!!

Ao grupo Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, pela companhia de sempre.

E a professora, orientadora e amiga, Sandra. Minha eterna gratidão por tanto que fez e faz em minha caminhada formativa. Tua presença, companhia e entusiasmo, me mostra a cada dia, o valor e a importância de sermos educadores. Muito obrigada!!!

¹ Eduardo Galeano em o Livro dos Abraços (2002, p. 12).



“Classroom álbum” (2013) - Colagem/Fotografia de Vik Muniz

As coisas realmente mágicas são aquelas que acontecem bem na sua frente. A maior parte do tempo você continua procurando beleza, mas já está lá. E se você olhar com um pouco mais de intenção, você verá.

Vik Muniz
(2007)

“Classroom álbum”

Vik Muniz (2013)
Colagem/Fotografia

Em uma de suas mais recentes pesquisas conceituais, Vik Muniz nos agracia com uma coleção de colagens baseada em um trabalho minucioso e detalhado de montagem, utilizando basicamente fotos para a composição de grandes obras, pixelizadas com estas pequenas imagens. Conhecido por suas obras a partir da composição de sucatas e de materiais descartados ou que, supostamente, já não tem utilidade, se aventurou neste trabalho detalhista de colagem em grande escala de pedaços de fotografias, guardadas ao longo de anos, para a composição de formas humanas fantásticas em conjunto com histórias registradas por diferentes pessoas de sua relação.

Artista brasileiro, paulista de nascimento, atualmente morador dos Estados Unidos, mas explorador do mundo, quis trazer à tona a mudança que acabamos dando ao uso e exploração dos registros fotográficos com o passar do tempo. A escolha dos recortes de fotografias como materialidade para suas obras valoriza essa tecnologia que exigia o suporte do papel fotográfico e seu manuseio, ambos deixados de lado por outras tecnologias visuais. A escolha pela imensidão de pedaços de pequenas fotografias se dá a partir do seu questionamento para algo maior que a própria obra pode provocar. O que há para ver além destes pequenos recortes de fotografias? O que podemos perceber no que está bem a nossa frente? Por que procurar o que está distante, ou fora da gente? Conversar sobre o que está posto, o que está logo ali, uma espécie de atordoamento do olhar. Ampliar um campo de visão para conseguir enxergar aquilo que nem sempre está óbvio, simultaneamente escancarado e invisibilizado ao olhar.

Selecionando não apenas fotografias, mas cores e sobreposição de imagens, Muniz provoca a percepção do que pode uma imagem em seus efeitos tátil e visual. Engenhosamente, recombina diferentes elementos para reconfigurar imagens que atravessam nossa memória visual e atraem os espectadores a explorarem ainda mais, o(s) sentido(s) da obra. Classroom (2013) é, portanto, o convite para a escrita que inicia a partir daqui. O que há para pensar e interrogar acerca da chegada das crianças pequenas no Ensino Fundamental?

RESUMO

Esta tese aproxima filosofia e pedagogia para perseguir caminhos narrativos que permitam pensar modos de *com-viver* na escola de Educação Básica a partir da interrogação pela chegada das crianças pequenas ao Ensino Fundamental. A opção pela abordagem filosófica na pesquisa educacional emerge da intencionalidade em não pontuar respostas, mas apresentar uma questão a ser investigada e interrogada: a ação de começar-se na vida pública da escola, docência e crianças, a partir da temática pedagógica da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O ponto fundante da questão é dado pela atenção pedagógica de *estar à escuta* deste percurso existencial-formativo das crianças ao deter-se nas ações de escutar, pensar e compreender para estudar e circunscrever uma experiência de pensamento em torno da chegada ao Ensino Fundamental. Um exercício de escrita pautado pela interrogação ao vivido com as crianças na escola com o objetivo educacional tanto de contribuir com estudos e reflexões que situem possibilidades de ação pedagógica na experiência de transição entre etapas quanto de tensionar concepções pedagógicas relacionadas ao fenômeno da chegada das crianças ao 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o estudo interroga a docência e o sentido educacional de ser pedagogo em uma turma de primeiro ano a partir dos conceitos de passagem, acolhimento, linguagem, corpo e mundo. As concepções de Obstáculo Pedagógico em Gaston Bachelard, de Mundo Comum e Natalidade em Hannah Arendt, de Corpo Sensível Operante em Maurice Merleau-Ponty e de Infância e Narrativa em Walter Benjamin sustentam narrativas produzidas desde uma postura fenomenológica de intencionalidade cognitiva, das quais emergiram quatro obstáculos pedagógicos enraizados, portanto invisibilizados, na chegada ao Ensino Fundamental. O primeiro obstáculo pedagógico é a noção de acolhimento às crianças como preparação para o futuro, o segundo está na compreensão da ação de desenhar como produto pedagógico, o terceiro surge a partir da isenção dos adultos na ideia de que apenas crianças começam nesta chegada e, por fim, o quarto obstáculo pedagógico aponta para a durabilidade das narrativas adultas forjarem permanências na vida das crianças. As reflexões finais da tese problematizam a hegemonia da alfabetização como única ação pedagógica relevante na chegada ao Ensino Fundamental ao interrogar outras possibilidades das crianças e adultos docentes viverem experiências de mundo e nele aprenderem a pensar e ampliarem experiências existenciais para além de ler e escrever.

Palavras-chave: Infância. Educação Básica. Alfabetização. Mundo. Ação pedagógica.

ABSTRACT

This thesis draws from an approximation between philosophy and education in order to follow narrative paths that allows thinking about modes of co-living in Basic Education that emerge from the experience of small children arriving to Basic Education school. The choice for a philosophical approach in education research emerges from the intentionality in not punctuate answers, but to present a question to be further interrogated: the action of beginning in school's public life thought from the pedagogical transition from Basic Education to Fundamental Education. The question's founding point is given by the pedagogical attention of *being listening* children's formative-existential path and to be in close attention to listen, think and understand it in order to study a thought experience on arriving to the Fundamental Education. Presented here it's a writing exercise guided by the interrogation of the lived with children in school with the educational objective to contribute to studies on the transition between schooling stages and to put in tension pedagogical conceptions on children's arrival to the Fundamental Education's first year. In order to achieve that, this study questions teaching and the educational sense of being a pedagogue in a first-year class from the concepts of passage, hosting, language, body and world. The concepts of pedagogical obstacle in Gaston Bachelard's work, of common world and natality in Hannah Arendt, Maurice Merleau-Ponty's operative sensible body, and of childhood and narrative in Walter Benjamin support narratives produced from a phenomenological standpoint of cognitive intentionality from which emerged four pedagogical obstacles rooted, therefore made invisible, in the arrival to the Fundamental Education. The first pedagogical obstacle it's the notion of welcoming children as preparation towards the future; the second it's the understanding of the action of drawing as a pedagogical product; the third emerges from the adults' exemption on the idea that children only begin in this arrival, and last, the fourth pedagogical obstacle points toward the adults' narratives' durability in forging permanencies in children's lives. The dissertation's final thoughts problematize the hegemony of alphabetization as the only relevant pedagogical action during children's arrival to the Fundamental Education claiming other possibilities to children and teachers to live world experience and to learn to think and expand existential experiences beyond reading and writing.

Keywords: Childhood. Elementary School. Alphabetization. World; Pedagogical action.

RESUMEN

Esta tesis acerca Filosofía y Pedagogía para recorrer caminos narrativos que nos permitan pensar formas de con-vivir en la escuela de Educación Básica a partir de la interrogación por la llegada de niños a la Escuela Primaria. La opción por el abordaje filosófico en la investigación educativa surge de la intención en no puntuar respuestas sino presentar una pregunta a ser investigada e interrogada: la acción de iniciarse en la vida pública de la escuela, la docencia y los niños, a partir de la temática pedagógica de la transición de la Educación Infantil a la Escuela Primaria. El punto fundamental de la pregunta es dado por la atención pedagógica de estar a la escucha de este camino existencial – formativo de los niños al detenerse en las acciones de escuchar, pensar y comprender para estudiar y circunscribir una experiencia de pensamiento en torno a la llegada de la Escuela Primaria. Un ejercicio de escrita pautado por la interrogación de lo vivido con los niños en la escuela con el objetivo educativo tanto de aportar estudios como reflexiones que sitúen posibilidades de acción pedagógica en la experiencia de transición entre etapas y de tensar concepciones pedagógicas relacionadas al fenómeno de la llegada de los niños al 1º año de la Escuela Primaria. Así, el estudio cuestiona la enseñanza y el sentido educativo de ser pedagogo en una clase de primer año a partir de los conceptos de pasaje, recepción, lenguaje, cuerpo y mundo. Las concepciones de Obstáculo Pedagógico en Gaston Bachelard, de Mundo Común y Natalidad en Hannah Arendt, de Cuerpo Sensible Operante en Maurice Merleau-Ponty y de Infancia y Narrativa en Walter Benjamin sustentan narrativas producidas a partir de una postura fenomenológica de intencionalidad cognitiva, de las que emergen cuatro obstáculos pedagógicos arraigados, por lo tanto, invisibilizados, al llegar a la Escuela Primaria. El primer obstáculo pedagógico es la noción de acogida a los niños como preparación para el futuro, el segundo está en la comprensión de la acción de dibujar como producto pedagógico, el tercero surge a partir de la exención de los adultos en la idea de que solo los niños comienzan de esta llegada y, finalmente, el cuarto obstáculo pedagógico apunta a la durabilidad de las narrativas adultas que forjan las permanencias en la vida de los niños. Las reflexiones finales de la tesis problematizan la hegemonía de la alfabetización como única acción pedagógica relevante en la llegada a la Escuela Primaria al cuestionar otras posibilidades de los niños y los adultos docentes vivan experiencias de mundo y en él aprendan a pensar y expandan las experiencias existenciales para más allá de leer y escribir.

Palabras clave: Infancia. Educación Básica. Alfabetización. Mundo. Acción Pedagógica.

Sumário

CAPÍTULO 1	14
TRANSIÇÃO COMO TRAVESSIA: O que há para pensar na chegada das crianças ao Ensino Fundamental?	14
CAPÍTULO 2	30
ENTRE FILOSOFIA E PEDAGOGIA: A experiência de começar-se no 1º ano	30
2.1 De onde escrevo o que escrevo	39
2.2 Dos caminhos de uma escrita inventiva: escrever para pensar	44
2.3 Como e por onde caminhei: caminhos e escolhas	50
CAPÍTULO 3	56
OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS: Atenção pedagógica aos detalhes marginais	56
3.1 O que há para reter na escola que ainda não atentamos?	64
3.2 A transição como travessia entre as etapas: tempo – o que há para pensar? ...	67
3.3 Atenção distraída aos detalhes marginais	69
CAPÍTULO 4	77
COMEÇOS COMO PREPARAÇÃO PARA O FUTURO: A chegada ao 1º ano como natalidade	77
4.1 O que a temos a aprender com a Educação Infantil?	81
4.2. Então, o que há para ser começado nesta chegada?	86
CAPÍTULO 5	98
HEGEMONIA DA AÇÃO DE DESENHAR, OU DO DESENHO? Desenhar como possibilidade de narrar o mundo	98
5.1 Desenhar como ação de estar junto	102
5.2 Narrativas e as “não experiências” – Imitação e repetição como entraves ao ato de desenhar?	108
5.3. Desenhar como preparação ou como presença?	113
CAPÍTULO 6	121
QUEM COMEÇA: Crianças ou adultos?	121

6.1. <i>Dos ritmos do adulto e dos ritmos das crianças</i>	124
6.2 <i>Educação e movimento do corpo sensível: abertura à educação possível</i>	133
6.3. <i>Mundo comum e a vida que pulsa no encontro intergeracional na escola</i>	138
CAPÍTULO 7	141
A DURABILIDADE DO MUNDO: O que fazemos durar na chegada ao Ensino Fundamental	141
7.1 <i>Crianças que chegam – narrativas pré-concebidas</i>	144
7.2 <i>Compromisso educacional com as narrativas de mundo</i>	152
CAPÍTULO 8	155
MARCAS DE UM PERCURSO FORMATIVO: Uma narrativa para além de ler e escrever	155
8.1 <i>Alfabetização como princípio da chegada ao Fundamental?</i>	160
8.2 <i>A leitura de mundo antecede a leitura da palavra</i>	163
8.3 <i>Modos de narrar para juntos valorar outros possíveis mundos</i>	169
Por que das imagens de capa de cada capítulo?	181
Referências	182
ANEXOS	191
Anexo 1 – <i>Tabela com pesquisa realizada – sobrevoos a temática selecionada</i>	192
Anexo 2 – <i>Alguns materiais produzidos para vivenciar este momento de tempo/espço da transição</i>	197



CAPÍTULO 1

TRANSIÇÃO COMO TRAVESSIA:

O que há para pensar na chegada das crianças ao Ensino Fundamental?

Esta tese persegue caminhos narrativos para abordar, desde meu² percurso como pedagoga com crianças do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma questão que emerge nas discussões contemporâneas sobre Infância e Educação: a criança e seus começos no espaço de vida coletiva da escola. Antes de uma interrogação pontual, o interesse acadêmico gravita em torno da emergência de uma questão vital: a singularidade dos começos no mundo comum.

Começar-se no mundo não é ação fácil ou passível de ser facilitada. A experiência de começar-se é uma das mais densas de sentido na convivência mundana, pois implica ação, e agir significa imprimir movimento a algo que, nas palavras de Hannah Arendt (2016, p. 220), “não é o início de uma coisa, mas de alguém que é ele próprio um iniciador”. A ação de iniciar algo no mundo, de ser um iniciador, exige ação em linguagem porque exige a

² Como escolha, optei por escrever na 1ª pessoa. “Neste texto, passo do eu ao nós, do nós ao eu. O eu não é pretensão, é tomada de responsabilidade do discurso. O nós não é majestade, é companheirismo imaginário com o ‘leitor’” (MORIN, 2002, p.46 - O Método 1). É estar em companhia de outros autores e autoras que me convocam pensar a educação das crianças recém chegadas na Escola Fundamental como uma questão a ser enfrentada e não solucionada. Por vezes, ao longo da escrita, recorro a força do coletivo e apresento o “nós” (1ª pessoa no plural) como a possibilidade expressar esse conjunto de pessoas que compartilham de um mundo comum (ARENDDT, 2016).

convivência pública. Ao longo de uma vida, ocorrem muitos começos e recomeços. Desde os começos inaugurais, como o nascimento, até os recomeços em cada nova experiência vivenciada por um adulto.

Mas o que recomeça? Com Gaston Bachelard (2007, p.83) podemos considerar que “o que persiste é sempre o que se regenera”, ou seja, aquilo que em nós dura, o que permanece porque tem razões para recomeçar, tanto nos adultos como nas crianças. São os começos mundanos³, a mundanidade como espaço de encontro comum, não como lar de um único povo, mas como morada das multiplicidades dos povos (ARENDT, 2016, p.68) que busco refer para pensar, com Hannah Arendt (2016, p.10) “a pluralidade como condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá”. Essa pluralidade mundana faz emergir o que em nós permanece como

um excesso de complexidade, reservas ainda não atualizadas. Um estado *poiético* que tem que emergir em linguagem: poesia, pintura, dança, modelagem, escrita ... um momento de excesso – de amplificação do existir que tensiona o gesto formante e excita o estado afetivo, forçando o pensamento a agir (...) (RICHTER, 2005, p. 266).

Os começos mundanos colocam a todos em experiência com a singularidade de seus começos, já que chegar ao mundo, exige das crianças, nas palavras de Charlot (2000, p.53), “penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros”. Nos termos de Hannah Arendt (2016, p.219) essa exigência da ação de começar-se no mundo está inteiramente ligada à forma inicial grega da palavra “agir” - *archein*, constituindo um *initium*, pela ação humana estar ligada aos que recém chegaram ao mundo. Essa capacidade especifica o

³ O termo mundano refere à concepção arendtiana de *mundo comum* como pertencente a todos pelo esforço humano de fazer coisas, de reificar ou fazer aparecer algo a partir da fabricação de coisas duráveis. Para Arendt (2016, p.68) o mundo comum “é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos”.

humano, pois cada nascimento inaugura algo novo no mundo, algo que ainda não aconteceu.

Os começos se apresentam temporalmente de diferentes formas, em diferentes espaços. É sempre um começo em algo já começado, resultado de seu ser-já-começado, já que sempre estamos vinculados ao já vivido, nossa história. Diria Peter Sloterdijk (2006, p. 19) que “toda vida está já em sua própria maneira sobre a linguagem, já está repleta de sons, palavras, imagens fundamentais e cenas com as quais transcreve o texto de sua novela cotidiana”. Em outras palavras, nossa história nos historiza no mundo. Para Arendt (2016) estaria aqui a importância da tradição. Essa relevância é contraditória para a autora ao defender dois pontos de vista acerca da tradição: uma que conserva e preserva e outra que atinge a superação em prol da abertura a este novo que chega com cada nascimento.

Neste estudo, em tese, detenho-me na experiência docente de viver com as crianças pequenas e seus começos na escola de Ensino Fundamental. Nesse sentido, algumas questões foram emergindo ao longo da caminhada de estruturação da pesquisa: o que há para pensar nesta chegada? É possível percebermos o que permanece de uma etapa da Educação Básica – Educação Infantil - para a outra etapa – Ensino Fundamental/Anos Iniciais – nos tempos e nos espaços dos fazeres pedagógicos neste período de transição? *O que é exigido à docência que acompanha crianças nesta chegada? É a mesma docência dos Anos Iniciais? Como se constitui esta docência no 1º ano? Qual a sua função ao acompanhar a singularidade de cada criança começar-se na pluralidade do mundo?* Essas são algumas das questões tensionadas na constituição deste percurso de pesquisa, na busca por uma interrogação pedagógica.

Tais interrogações foram densificadas nos últimos dois anos pelo distanciamento social imposto pela irrupção do COVID-19 no planeta. Mesmo que a pesquisa tenha sido realizada nos anos de 2018 e 2019, a escrita da tese foi atravessada por este fato histórico que acometeu a todos.

Os acontecimentos e situações constituídos pela inesperada situação de impossibilidade de estar em presença com as crianças que começam na Escola Fundamental amplificam a interrogação pelo sentido⁴ educacional do gesto pedagógico de acompanhar a ação de começar-se, de ser ela uma iniciadora no Ensino Fundamental. A interrogação pelo sentido educacional da experiência de começar-se no mundo escolar permite tensionar o silêncio que envolve a atenção pedagógica aos movimentos das crianças em seus começos languageiros no mundo. Movimentos sempre entrelaçados a outros movimentos, os quais geram narrativas, sentidos e marcas em suas trajetórias de vida. Dinâmicas que possibilitam visibilizar o tema pedagógico da transição entre as primeiras etapas da Educação Básica pela intencionalidade de trilhar e sistematizar caminhos investigativos em torno da questão filosófica de começar algo no mundo com gestos, palavras e ações.

Neste sentido, **aproximo filosofia e pedagogia para pensar um modo de com-viver na escola de Educação Básica. Não há aqui soluções a investigar, mas uma questão – a ação de começar-se na vida pública da escola – a enfrentar e interrogar a partir da temática pedagógica da transição das crianças pequenas no 1º ano do Ensino Fundamental.** O esforço para apresentar a inseparabilidade entre fazer e pensar, ou de fazer circular “teoria” e “prática” (CHARLOT, 1996), é realizado a partir do exercício filosófico de escrita e de reescrita que reordena leituras e permite explorar outros sentidos para o já pensado ou já conhecido. Com Fernando Bárcena (2012, p.38) reafirmo que é nesse esforço de “colocar alguns textos junto a outros, ou frente a outros, ou contra outros, que o pensar (em educação) surge como potente experiência, um exercício ou um ensaio (do pensamento)”. Implica considerar que o que é por nós tido por conhecido e sabido, justamente por

⁴ No pensamento de Jean-Luc Nancy (2003, p. 62), o *sentido* “pasa entre nosotros, y no entre significante, significado y referente”. Para o filósofo, o sentido é “como presentación o como venida a presencia – preexiste a la significación y la excede. (...) No es el lenguaje, ni el logos em general, quien hace el sentido, sino al contrario. El sentido en este sentido no es un sentido, no es una significación, determinada o indeterminada, acabada o progresiva, presente o por conquistar. El sentido es la posibilidad de las significaciones, es el régimen de su presentación, y es el limite de sus sentidos” (NANCY, 2003, p. 65).

ser já sabido, não é efetivamente conhecido. Exige interrogar mais uma vez para reaprender a ver.

Com Marina Garcés (2015, p. 18), compartilho a concepção de que a filosofia “consiste, fundamentalmente, em aprender a pensar e em aprender a escrever como experiências radicais de transformação da vida pessoal e coletiva”. Para a filósofa e ensaísta espanhola, pensar e escrever não se reduzem a um conjunto de técnicas ou de procedimentos bem ou mal realizados, antes diz respeito a nossa transformação. Tanto aprender a pensar, aprender a interrogar o que consideramos saber e a escrever, quanto aprender a co-existir no mundo comum configuram a vitalidade do duplo movimento educativo de começar algo novo e renovar o mundo comum. Essa vitalidade emerge como exigente gesto de transformação de si e como movimento de aprender a interrogar e transformar sentidos na convivência.

O interesse educacional por esse movimento está na possibilidade de interrogar o gesto pedagógico de educar crianças pequenas que chegam ao Ensino Fundamental a partir do encontro com a filosofia como experiência de pensamento que emerge na coexistência languageira (MERLEAU-PONTY, 1991) com outros no mundo, ou seja, na exposição ao mundo em comum (GARCÉS, 2013).

Essa coexistência languageira e essa exposição ao mundo comum me faz resistir à tendência metodológica de lançar uma mirada suficientemente distante e “neutra” (algumas áreas da ciência garantem ser possível esta relação) para investigar a questão proposta nesta escrita. Na pesquisa em Ciências Humanas, os assuntos que escolhemos geralmente dizem respeito aos nossos sonhos e desejos o que nos leva a um só tempo experimentarmos tudo aquilo que nos atrai, que desperta em nós a curiosidade, e ao mesmo tempo o temor de não ter um caminho traçado a ser seguido. Nos resta, um caminho a ser trilhado. Enfrentar o risco acadêmico de nos expormos como “pesquisadores do humano” torna-se um convite a escrever para adentrar no tema da transição para o Ensino Fundamental. Um convite instigante que provoca em mim o desejo intelectual tanto de compreender quanto de

contribuir com uma possibilidade aberta de pensar os desafios da educação contemporânea como uma experiência narrativa.

Rapidamente, poderíamos dizer que tudo o que há para dizer sobre a chegada das crianças ao Ensino Fundamental já foi dito. No entanto, como pedagoga em convivência com crianças no 1º ano não pretendo alcançar graus de inovação na educação escolar tampouco como pesquisadora apresentar descobertas inusitadas no campo da pesquisa educacional. Antes pretendo aprender a interrogar o tema da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Para tanto, o estudo buscou sustentação em algumas premissas pautadas pelos verbos escutar, pensar e compreender. Os três verbos destacados trazem à tona alguns princípios pedagógicos norteadores desta escrita tecida por uma concepção pedagógica no cotidiano da escola. Escutar a partir da abordagem filosófica de Jean-Luc Nancy (2007; 2013), implica considerar que a escuta acontece com o corpo todo, ou seja, é aquilo que ressoa em mim. Pensar é aqui entendido como ação ligada ao espírito (ARENDRT, 2017), ou seja, à ampliação de ideias, baseada na busca de significados do/no viver. E, por fim, não menos importante, a ação de compreender é dada pela afirmação de Arendt (2008), na qual

Conhecimento e compreensão não são sinônimos, mas estão inter-relacionados. A compreensão se baseia no conhecimento e o conhecimento não pode avançar sem uma compreensão tácita preliminar. [...] A compreensão precede e sucede o conhecimento. A compreensão preliminar, que está na base de todo conhecimento, e a verdadeira compreensão, que o transcende, têm algo em comum: conferem significado ao conhecimento (ARENDRT, 2008, p. 333-334).

Nessa intenção de sustentar o estudo nas ações de escutar, pensar e compreender, a tese foi organizada a partir das ações de estudar e refletir para **circunscrever uma experiência de pensamento em torno da chegada ao Ensino Fundamental. Um exercício de escrita pautado na intencionalidade⁵**

⁵ A concepção de intencionalidade parte da compreensão de aparência em Arendt (2017). Para a autora, ao mostrarmos algo para o mundo evidentemente deixamos de mostrar outro algo – algo fica oculto. Logo, para fazer aparecer, há que ter a intencionalidade de. Uma

de narrar a ação pedagógica de *estar à escuta* como modo de compreender o vivido com as crianças na escola. O interesse acadêmico, sob sugestão filosófica de Nancy (2007; 2013), foi aproximar a atenção pedagógica e a intenção científica de considerar que o modo como escutamos dá existência mundana às possibilidades de sentido. Dar existência à possibilidade de sentido, para o filósofo, significa não apenas ouvir aquilo que faça sentido (*logos*) mas estar atento ao que ressoa no corpo sensível, fonte impalpável das sensações.

A intenção de estudar e buscar a compreensão do gesto pedagógico de *estar à escuta* (NANCY, 2007; 2013) como ação fundante de sentidos no encontro entre adultos e crianças não aponta para a relevância educacional da sensibilidade pedagógica dos adultos ouvirem as crianças em suas necessidades, possibilidades e imprevisibilidades, definida por Carla Rinaldi (2012) como “pedagogia da escuta”. Antes de *ouvir* aquilo que faça sentido (*logos*), aquilo que é passível de ser imediatamente interpretado como significado, o que aqui está em jogo é a imprevisibilidade do sentido que emerge da ressonância do mundo no corpo sensível em interação com outros corpos. Em todo sentido há uma ressonância⁶ – um fundo corporal – que simultaneamente nos coloca, nos enraíza e nos expõe ao mundo como constituinte da produção e da circulação das significações. Esta ação não finda apenas no “ouvir” um significado (geralmente atribuído pelos adultos), mas sim, reverbera na produção de sentidos que emergem da alteridade da escuta – e suas ressonâncias – nas crianças e nos adultos. Mas há que ter atenção às dificuldades que adultos geralmente possuem em estabelecer

vontade, uma ação que move o humano neste movimento de ser e pertencer. Portanto, isso pressupõe uma intencionalidade, um querer pertencer a um grupo, social e cultural, que me torna parte deste mundo público.

⁶ Ressonância, para Nancy (2007, p. 82), é “ao mesmo tempo, a escuta do timbre e o timbre da escuta, se é lícito falar assim. É, ao mesmo tempo, a ressonância de um corpo sonoro para si mesmo e a da sonoridade de um corpo que escuta e que, ele mesmo, soa ao escutar”. Cabe destacar que essa ressonância não é um dado imóvel e imutável, pois o timbre é dinâmico e, por consequência a escuta. “O timbre é a ressonância do som: ou seja, o som mesmo. Forma a consistência primeira do *sentido* sonoro como tal, sob a condição rítmica que o faz ressoar (mesmo um som monótono simplesmente sustentado é ritmado e timbrado)” (NANCY, 2007, p. 83).

essas interações languageiras com as crianças. Uma relação de alteridade de corpos *estarem à escuta*, em busca não apenas de comunicação de significados, mas de sensações, em busca de sentidos para uma ação coletiva que se faz juntos, que emerge na imprevisibilidade dos encontros linguageiros (NANCY, 2007, p. 15). Segundo Flickinger (2014, p.85), o diálogo, a conversação, a escuta, são suplantados pela primazia do ver, na qual prevalece o resultado imediato de uma argumentação em detrimento da temporalidade de sua elaboração.

Porém, aprender nada mais é do que a história de nossos diálogos, de nossas conversações. Partimos do eu, ser único e singular, para este encontro no coletivo. Estar com as crianças neste começo, nem mais, nem menos importante do que outros tantos começos na vida das mesmas se torna um compromisso com sua inserção e participação no mundo comum. É a sua inserção estas que possibilitam às crianças, espaços e tempos para a constituição de sua própria caminhada, de tomada de decisões e, por conseguinte, de ações autônomas⁷ cada vez mais confiantes e participativas.

Ação autônoma é aqui traduzida como aquela escolhida e realizada pela criança, como potência para movimentar-se, disposição para iniciar um gesto no mundo, interesse e curiosidade pelo mundo tecidos pelo prazer lúdico de surpreender-se com a imprevisibilidade dos acontecimentos gerados pelo movimento, portanto, como ação vital desde seu nascimento (TARDOS; SZANTO, 2004). Assim, o acolhimento às aprendizagens das crianças, de seus gestos e de sua ação autônoma no e com o mundo, acontecem num tempo/espaço de chegada de uma outra etapa da Educação Básica. O termo utilizado para este momento é o da transição, sendo este movimento o que modifica modos de ser e estar com as mesmas, muitas vezes, na mesma instituição escolar. A questão das transições, para Corsaro (2003), desde a psicologia cultural de Bárbara Rogoff,

⁷ “Por provocar um excesso sensível, uma relação direta, é preciso compartilhar a experiência. Então, o corpo se coloca em ação. Da integração entre sensível e inteligível emerge a alegria e o regozijo da criança em aprender a tomar decisões singulares no coletivo (...). (RICHTER; MURILLO & BERLE, 2012, p.2)

pode ser proveitosamente examinada a partir de uma perspectiva sociocultural que pergunta como os envolvimento das crianças nas atividades de sua comunidade mudam, ao invés de se concentrar na mudança como uma propriedade de indivíduos isolados. (...) não estão exclusivamente nos indivíduos nem exclusivamente em seus ambientes, mas uma característica de envolvimento de indivíduos em atividade contínua. (CORSARO, 2003, p. 19)⁸.

Na grande maioria das vezes, atribui-se à criança as exigências e as responsabilidades desta chegada, bem como das demandas que a nova etapa, ou a nova turma, escolarmente lhes exigem. No entanto, cada vez mais tem se destacado a importância do grupo para estas constituições singulares de cada criança. Muitas vezes distinto do que é planejado e realizado cotidianamente nas escolas brasileiras. O grupo, segundo Rogoff (apud CORSARO, 2005), não é algo a ser desconsiderado ou negligenciado, já que oferece à criança um lugar de estar na e participar da escola. Logo, oferece tanto a possibilidade de sucesso, como também de pequenos fracassos. Nem dependentes de um grupo, muito menos apartados dele, é o contínuo envolvimento com o grupo que favorece os percursos educacionais de cada criança na escola.

Se para Merleau-Ponty (1999, p. 461), “só me conheço em minha inerência ao tempo e ao mundo, quer dizer, na ambiguidade”, é no encontro com este tempo, neste espaço e com quem estou neste grupo que a criança, simultaneamente, é um “eu” e um “nós”, sendo neste o lugar que ela encontra a possibilidade de estar com seus pares, convivendo com a diferença, potencializando a ação de aprender a produzir, elaborar e interpretar sentidos e significados a partir da força que o grupo tem. Herber Read (1986) já o disse na década de 1960 ao destacar que

Captar a totalidade do grupo significa estabelecer um relacionamento de tensão e reciprocidade. O indivíduo precisa não apenas ter ciência da totalidade do grupo, o grupo deve ser

⁸ “can fruitfully be examined from a socialcultural perspective that asks how children's involvements in the activities of their community change, rather than focusing on change as a property of isolated individuals. (...) are neither exclusively in the individuals nor exclusively in their environments, but a characteristic of individuals involvements in ongoing activity” (ROGOFF, apud CORSARO, 2003, p. 19, tradução minha)

igualmente ciente da singularidade do indivíduo. (READ, 1986, p. 80)

Nessa compreensão, proponho nessa escrita de tese uma experiência de pensamento a qual interferiu diretamente no meu fazer pedagógico cotidiano, bem como na dinâmica do grupo de crianças e adultos envolvidos neste processo formativo como processo mútuo de transformação. Tal proposição tem profunda relação com meu próprio processo formativo em ato, assim como o modo singular de estudar e ressignificar certezas, dúvidas e, caminhos pedagógicos que permitam estar cada vez mais atenta à escuta do vivido na escola. Um estado de atenção que tangibilizou a visibilidade de alguns **obstáculos pedagógicos que as crianças mostram e enfrentam nesta chegada ao Ensino Fundamental.**

A concepção bachelardiana de “obstáculo pedagógico”, constituída a partir da noção de “obstáculo epistemológico”⁹, surge sob sugestão do pensamento educacional de Bachelard (1996, p. 23). Para o filósofo, “obstáculo” não diz respeito à “ignorância”, ou a um “não saber” que bastaria acessar ou recuperar, mas a um conhecimento positivo – seguro e indiscutível como crença ou fé pedagógica – que aponta sempre para modos de pensar. Aqui para um pensamento pedagógico historicamente durável ou “conhecimento comum”. Nesse sentido, a ideia de obstáculo pedagógico aponta para duas dificuldades particulares: nos professores e nos alunos, pois torna-se “normal”, isto é, ao mesmo tempo banal, necessário e epistemologicamente detectável. As correspondências históricas estão nos signos, ou seja, nos gestos, nos instrumentos didáticos, nas palavras ou nos termos pedagógicos. Assim, para Bachelard (1996), um obstáculo pedagógico é detectável apenas pelos erros duráveis, resistentes e recorrentes que produzem limitações ou estranhamentos. Sua quase

⁹ Para Romero (2002, p. 84), “sob obstáculos como o conhecimento comum ou geral, o substancialismo, o animismo, o realismo, subjaz na proposta bachelardiana um programa de “desideologização” das ciências. Também as imagens que habitualmente provocam a adesão irreflexiva dos sujeitos científicos, os devaneios, as analogias e as metáforas serão elementos a desterrar do conhecimento objetivo, elementos de irracionalidade que se alastram no “que fazer” / nas tarefas / no desenvolvimento da razão científica”.

intransponibilidade diz respeito ao conhecimento comum geralmente ter mais respostas do que propriamente questões.

Para interrogar esse conhecimento comum, e desafiar sua intransponibilidade, destaco como linhas norteadoras que desencadearam nesta pesquisa na/com/sobre as crianças e seus começos com os adultos na escola de Ensino Fundamental as ações de escutar, pensar e sistematizar acerca de provocações neste cotidiano escolar, como possibilidade de compreender modos de estar em linguagem e habitar o mundo nas interações entre adultos e crianças. A pesquisa exigiu o esforço da atenção pedagógica para os modos como ambos configuram estar sendo na escola, nesta nova etapa da vida escolar das crianças, junto de suas famílias. Essa atenção pedagógica é dada pela intensão de registrar narrativas¹⁰ dos envolvidos nesta passagem (famílias, professores e crianças) e suas expectativas na chegada à nova etapa. A escrita tem por objetivo situar possibilidades na ação pedagógica nesta troca de etapa para as crianças ao tensionar e problematizar conceitos que dizem respeito à ação no sentido arendtiano da “mais íntima relação com a parte pública do mundo comum” (ARENDR, 2016, p. 245): passagem, acolhimento, linguagem, corpo e mundo. Para tanto, o questionamento que visa **esse tensionamento da ação e gesto pedagógico interroga também à docência e o sentido educacional de ser pedagogo em uma turma de primeiro ano.**

Inevitavelmente, a escrita de uma tese suspende o tempo e reivindica visitar um passado, ou uma caminhada. Escrever então tece espaços de encontro pleno com o ser-devir professora que habita em mim, e me deparo com as dores e as alegrias de ter escolhido este caminho. Obviamente, esse caminho não é apenas de dias de glória, antes me força interrogar o que constitui um/a pedagogo/a? Seu percurso de estudos? Seu modo de olhar para o mundo, diria Wim Wenders a partir do documentário “Janela da Alma” (2002), os seus “óculos”, o seu modo de olhar para as coisas. Seriam as chaves

¹⁰ Registros estes narrados num diário de campo, que poderá ser constituído a partir de meus registros de conversas com as crianças, desenhos, cenas observadas, além de conversas com famílias das crianças, os quais também vivenciam esta transição ao lado das crianças.

teóricas do que já foi lido e das leituras abandonadas pelo caminho? Seria o arcabouço de experiências vividas que me torna quem sou? Talvez seja a humana abertura ao indeterminado, ao infinito que nos possibilita ser quem somos, a partir da mistura de tudo o que vivemos e do encontro que estabelecemos com as crianças que estão conosco. Talvez educar os novos que chegam seja apresentar essa humana abertura à experiência de um mundo indeterminado que, como afirma Merleau-Ponty (1999, p.440), "(...) a cada instante se faz em nós".

Neste sentido, a filosofia não está relacionada a um campo do saber científico, mas sim, a um modo de viver e fazer, à relação com o próprio saber. Merleau-Ponty (1999, p. 99) a denomina de uma "experiência elucidada" por ser a filosofia interrogação da experiência. Como afirma ele mesmo, destacado por Chauí (1999, p.243), "porque é linguagem e linguagem é seu tema preferido de interrogação".

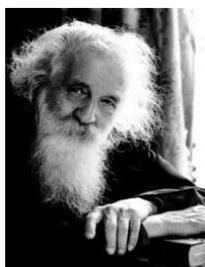
É a experiência que antecipa a própria filosofia. Uma forma de exercer na vida uma singular relação com o saber. A arte de filosofar? Muitos se referem às pessoas que divagam, ou pensam sobre ideias e situações, de forma a se perderem da realidade. Mas não é esse filosofar que o autor refere. Está muito mais ligada ao rigor de uma ação e não à forma depreciativa de referir a filosofia, isto é, ao pensamento.

O rigor, nas palavras de Paulo Freire (SHOR & FREIRE, 1987, p. 98), não é sinônimo de rigidez, "pois o rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade". Para Paulo Freire (SHOR & FREIRE, 1987, p. 104), trata-se do necessário rigor criativo na educação: "se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso", sendo sua condição o exercício da liberdade. Para tanto, Paulo Freire (SHOR & FREIRE, 1987, p. 14) define o termo: "o rigor é do desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de ensinar. Talvez rigor seja também uma forma de comunicação que provoca o outro a participar ou inclui o outro numa busca ativa". Nessa compreensão, filosofar é estar implicado, é saber que há outros modos de andar pelos caminhos do saber já que a "(...) a filosofia não é o

reflexo de uma verdade prévia, mas, assim como a arte, é a realização de uma verdade" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19).

Ao longo de um percurso de formação, como é a caminhada desencadeada nesta tese, livros deixam de ser livros e autores deixam de ser autores. As escolhas conceituais transformaram os autores em íntimos companheiros de reflexão ao longo do estudo.

Gaston Bachelard (1884 - 1962)



Filósofo e poeta francês, dedicou seus estudos iniciais à docência em física, a qual foi sendo retificada e ressignificada em sua trajetória de estudos. Nesse estudo em especial, contribui para pensar a noção de “obstáculos pedagógicos” como possibilidade de atenção às ações pedagógicas que permanecem sem retificação pela dificuldade de serem percebidas pois se incrustam em nossas ações diárias, nossos hábitos de pensamento.

Hannah Arendt (1906-1975)



Autora alemã, filósofa, mas prefere ser chamada de pensadora do seu tempo. Sua presença é marcante no estudo pela contribuição na discussão dos conceitos de Natalidade, Mundo comum, autoridade, Amor Mundi e durabilidade do mundo. Concepções desenvolvidas em uma de suas obras mais importantes – A condição Humana publicada em 1958, e que configuram sua *filosofia da natalidade*. Uma filosofia que é ao mesmo uma filosofia da vida e uma filosofia dos começos com importantes ressonâncias para uma reflexão política após o advento dos modernos totalitarismos.

Walter Benjamin (1892 - 1940)



Ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo judeu alemão. Dedicou seus escritos para pensar, dentre outros conceitos, a narrativa e o poder da comunicação que é transmitida aos pares, ou ainda, às próximas gerações. Também contribui nesta tese para situar a infância como experiência e não como lembrança ou idealização ultrapassando o enfoque do indivíduo para alcançar, pela crítica histórica, a dimensão cultural da infância.

Maurice Merleau-Ponty (1908 - 1961)



Filósofo francês. Sua fenomenologia fundada no sensível, na percepção como o fundo encarnado sobre o qual todos os atos se destacam, contribui para considerar como ponto de partida do conhecimento a imediaticidade pré-reflexiva da experiência vivida no mundo. Sentindo-se sentir, o corpo reflexiona. Pela primeira vez, na história da filosofia, a reflexão não é privilégio da consciência nem essência da consciência, mas que esta recolhe uma reflexão mais antiga que a ensina a refletir: a do corpo no mundo. Reflexão que não é plena posse de si nem plena identidade do corpo consigo mesmo, mas inerência e confusão dele consigo mesmo e com as coisas mundanas. É o dentro do fora, e o fora do dentro, junção, proliferação e irradiação de um fundo imemorial que só existe proliferando-se e irradiando-se.

Outras escolhas também fazem parte desta caminhada, as quais permitiram dialogar, interrogar e tensionar a temática que a tese se dispõe a abordar. Por isso, o convite a adentrar nas escolhas realizadas, bem como ao

diálogo por mim proposto com autores selecionados, para se permitirem pensar comigo, ao longo das páginas desta tese.

Estudar, pensar e escrever, são ações fundantes num processo formativo em Ciências Humanas. E fazer escolhas conceituais se torna essencial, quando se quer trazer à tona percepções do mundo, em especial, do mundo que escolhi narrar nesta tese. Por existirmos de modo inextricável no mundo, por nele estarmos e por ele sermos afetados por acontecimentos que, mediados pela compreensão desses acontecimentos, nele nos situam e nos orientam, temos algo a dizer e narrar, podemos trazer a experiência para a linguagem (GADAMER, 2005). Mas, destaca Merleau-Ponty (1999), como dizia Santo Agostinho do paradoxo do tempo ser simultaneamente familiar a cada um é impossível de ser explicado aos outros, ao mesmo tempo o mundo é o que vemos e o que precisamos aprender a ver. Pelo enigma de ser a relação entre as coisas e meu corpo decididamente singular, "o mundo é o que percebo, mas sua proximidade absoluta, desde que examinada e expressa, transforma-se também, inexplicavelmente, em distância irremediável" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 20).

Nessa compreensão, brevemente apresento abaixo a organização desta escrita, a qual, também mostra uma ideia do percurso de estudos realizados e de entendimentos do que ela se propõe evidenciar.

No **capítulo 2** apresento a emergência do tema da transição, assim como a importância para a atenção aos detalhes geralmente marginalizados na educação.

No **capítulo 3** abordo a definição de Obstáculos Pedagógicos, por Bachelard (1996) e sua relevância para a educação.

No **capítulo 4** tensiono à concepção de chegada ao Ensino Fundamental como ideia de preparação para o futuro.

No **capítulo 5** destaco a emergência da mudança de paradigma do enaltecimento do desenho da criança como relevância pedagógica em detrimento a ação de desenhar.

No **capítulo 6**, o obstáculo é abordado a partir da ampla compreensão de que apenas crianças iniciam ações nesta chegada pela pequena, ou quase inexistente atenção para os começos dos adultos com um novo grupo de crianças a cada ano que reinicia.

No **capítulo 7** interrogo a concepção de durabilidade do mundo que a força das narrativas adultas promove nesta chegada ao 1º ano.

No **capítulo 8**, como constatações finais deste percurso formativo, aproximo realidade com possibilidades, a partir da ideia de considerarmos, de forma cada vez mais ampliada a educação das crianças, e em especial, nesta chegada a outra etapa da Educação Básica. Nesta conclusão provisória, interrogo a insistente narrativa, quase hegemônica do único princípio de chegada ao 1º ano: a alfabetização.



CAPÍTULO 2

ENTRE FILOSOFIA E PEDAGOGIA:

A experiência de começar-se no 1º ano

*Um menino nasceu
- o mundo tornou a começar.*
João Guimarães Rosa

Estar cotidianamente na escola, sobretudo conviver com as crianças que chegam ao Ensino Fundamental, não apenas a mim, oportuniza uma imprevisível experiência de docência a cada novo grupo como demanda à ação pedagógica de acompanhá-las em seus processos de inserção na escola de Ensino Fundamental, ou seja, como demanda de com elas aprender a recomeçar. Tal experiência, por si só, consiste em uma singular oportunidade existencial. Ampliar a atenção pedagógica para o processo de escuta aos começos escolares das crianças, estudar, refletir e narrar os mesmos para além do que habitualmente podemos compreender, a partir do encontro entre estar sendo pedagoga e estar a cada ano convivendo com uma nova turma de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, é o que esta tese desenha e apresenta ao leitor.

Minha experiência docente anterior a de ser professora do 1º ano possibilitou inúmeros questionamentos acerca da criança que habita os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Permaneci muitos anos responsável pela turma do 4º ano, na qual convivi com muitas crianças em idade entre 8 e 9 anos.

Período que, anterior à ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos¹¹, era denominado de 3ª série. Naquele momento, já me defrontava com a ampliação da ideia de encontro entre adultos e crianças na vida coletiva que é a escola. Como fatiar a criança em saberes distintos, regidos pela fragmentação em áreas de conhecimento, sendo que ainda, pode-se dizer, está chegando à Escola Fundamental? Foi nesse espaço/lugar que surgiram as primeiras ideias e interrogações acerca do estudo futuro realizado durante o curso de Mestrado. Isso porque, historicamente, era nesse tempo que o estudo específico sobre a cidade, o município em que vivemos, se torna efetivo e intenso. Deste encontro entre o respeito à essa criança que habita a segunda etapa da Educação Básica e o estudo extenso sobre o lugar que se vive, é que surge a caminhada para o estudo que proponho nesta tese.

Para perseguir tanto as inquietações de estar sendo professora de crianças quanto o interesse acadêmico pela continuidade¹² nos estudos realizados no grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem UNISC/CNPq, a decisão pela entrada no Mestrado ampliou possibilidades de colocar-me em movimento de pensar a ação de educar. A pesquisa intitulada “Educação das infâncias: as crianças narram sua cidade” (MURILLO, 2013) constituiu mais uma grande oportunidade de realizar estudos em torno das percepções das crianças acerca da cidade e suas experiências neste lugar. O estudo contribuiu para discutir concepções do ser criança e da infância projetada, idealizada pelos que aqui já estão, os quais acabam tentando “controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura” (ARENDR, 2016, p. 243). Cabe destacar que um dos principais aprendizados dessa experiência formativa, realizada na pesquisa desenvolvida durante o mestrado, foi compreender que a educação é maior do que a escola. Educar não se resume a apenas um conceito, uma

¹¹ Lei que altera o texto da Lei nº9324 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), também transformada em duas leis: Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 e a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.

¹² Ingressei no grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem UNISC/CNPq como bolsista PROBEX nos anos de 2006 e de 2007 no projeto de extensão “Experiência poética e aprendizagem na infância”, coordenado pela professora Dra. Sandra Richter.

definição, pois diz respeito às interações vitais entre humanos e, portanto, é plural e diversa, diz respeito à relação intergeracional da formação humana e não apenas a prévios conteúdos escolares, datados e situados pelas políticas públicas.

Outra grande aprendizagem, nesse percurso formativo de pesquisa, foi passar a considerar que, além do espaço escolar, muitos outros espaços também educam, sejam ideologicamente, ou no que provocam ações singulares no tecido urbano, em especial das crianças. Neste caso específico, a cidade emerge como espaço educativo dinâmico a todo momento.

A pesquisa realizada na tese emergiu justamente da experiência de ser e estar professora de um 1º ano de uma escola de Educação Básica vinculada à Universidade de Santa Cruz – UNISC. Justamente no último ano de consolidação desta pesquisa, passei a atuar numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Fato este que permitiu certo distanciamento com as questões emergentes que moveram este estudo.

Portanto, do estado de convivência com as crianças em primeiro plano, emergem as interrogações acerca da chegada das crianças ao Ensino Fundamental. É difícil, não posso deixar de mencionar que estar diretamente envolvida na educação de crianças, é também estar em diálogo com as famílias das crianças e meus pares diretos de profissão. Relações essas que compõem o cerne dessa ação de ser e estar com crianças em processo de chegada, de começos no mundo comum/público da escola de Ensino Fundamental.

Acolher a chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental é o momento de receber as crianças muito além de mais um ano convencional que inicia. Momento de iniciarem-se num novo lugar, num novo espaço. Chegar ao 1º ano é a possibilidade que a grande maioria das crianças almeja alcançar: o tão esperado acontecimento de lerem e escreverem. Talvez a expectativa pela premissa mais marcante desta chegada ao Ensino Fundamental. Uma passagem que por vezes é chamada de transição de uma etapa para outra

na Educação Básica. Processo que, habitualmente¹³ acontece quando a criança completa 6 anos até o dia 31 de março do ano corrente.

A oportunidade de realizar os estágios docentes na disciplina de Currículo da Educação Infantil (2011/1 e 2018/1), no curso de Pedagogia da UNISC, foi outro tempo e outro espaço de formação intensos e demasiadamente plurais. A intensidade e a pluralidade dizem respeito à formação em ato. Vivi a oportunidade de estar com acadêmicas em formação pedagógica e estar com as crianças como professora da escola de Educação Básica. Possibilidade de uma ação/reflexão em ato, ofertando às acadêmicas nuances e questões pontuais, vivenciadas neste cotidiano de escola, amparadas plenamente nas referências teóricas que embasam os estudos, tanto do grupo de pesquisa, como das minhas próprias escolhas.

Nesse momento, foi possível interrogar o sentido da relação entre educação e formação. Para Gadamer (2000), "educar é educar-se", o qual sugere que o processo educativo, a educação, necessita respeitar o educando. Ser que possui suas capacidades, assim como limites. O ato de reconhecer essas duas fronteiras, coloca o professor num lugar de abertura para enxergar e acompanhar as aprendizagens do mesmo. A expressão citada acima, traz consigo a dor e a beleza deste processo: ela expõe também a fragilidade do mesmo, já que educar é sempre uma exposição ao risco, já que ao educar também sou (re)educada. Logo, não é um processo unilateral, controlável, com início, meio e fim, já que não se pode prever este fim.

A formação humana, uma expressão recorrente no campo da educação, remete tanto à ideia de humano quanto à intencionalidade de sua educabilidade. Nessa compreensão, não pode ser desconsiderado que as escolhas por algumas palavras na escrita desta tese acarretam escolhas teóricas e implicam em concepções. Em especial para a compreensão das

¹³ Muitas famílias recorrem a meios legais - Ministério Público - para garantir que seus filhos iniciem esta etapa antes da data prevista em lei LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006, com resolução específica neste estado - Rio Grande do Sul - Resolução CEED nº 307, de 31 de março de 2010.

ideias de educação e de formação, assim como do termo humano que as acompanham nesta tese.

A concepção de humano é abarcada, com Merleau-Ponty (1999), em sua existência e não em uma dada essência – “ser” – imutável ou universal. A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) contribui para considerar a ideia de humano em sua existência ou experiência como ser-no-mundo – nas palavras do filósofo “em carne e osso” – um estar sendo em detrimento de um ser-em-si, ideal e inerte, privilegiado pela tradição do pensamento moderno europeu ao priorizar a ideia kantiana de autonomia racional, ou seja, a ideia de que o “homem” deve formar-se racional para tornar-se humano.

Em Arendt (2016), existência ou condição humana não é o mesmo que natureza humana. Se a condição humana diz respeito ao modo de vida que o humano confere a si mesmo para coexistir e sobreviver, simultaneamente condições produzidas pelas atividades humanas que condicionam a existência de seus produtores, nada autoriza a presumir que o humano tenha uma natureza ou essência “natural”. Caso houvesse, somente um deus poderia conhecê-la, pois seria o único que poderia definir um “quem” como se fosse um “quê”. Nesse sentido, Arendt (2016) desconfia de qualquer tentativa de definir a natureza humana por conduzir inevitavelmente a uma ideia de “sobre-humanidade”, identificada com o divino. Por outro lado, também as condições da existência humana, a historicidade de nossa presença e encontros no mundo, “jamais podem ‘explicar’ o que somos ou responder à pergunta sobre quem somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto” (ARENDR, 2016, p. 14).

Quanto à relação entre educação e formação, Gadamer (2000; 2005) contribui ao situar a educação como um fato iminente interativo e a formação como possibilidade de perceber as coisas a partir do ponto de vista do outro. Nos educamos desde a família, a comunidade, a escola, os meios de comunicação social, os partidos políticos, a religião. Em sua hermenêutica filosófica, educar como ação de educar-se na convivência mundana assume o sentido particular da aprendizagem por depender das experiências de

cada um. Nunca sabemos como alguém aprende, pois nos educamos na imprevisibilidade do agir junto com outros, em conversação, em convivência. Nos educamos na interação mundana com outros, na comunicação, no jogo, nas experiências que estabelecemos com outros porque compreender é compreender-se, entender-se no mundo. Compreender-se no mundo significa entender-se uns com os outros e a linguagem é a experiência que permite sermos uns com os outros (GADAMER, 2005). Nesse sentido, nos educar não supõe tanto o que logramos com o outro, mas antes supõe a experiência de sentido que a cada um ocorre no encontro e na interação com esse outro.

Já na formação, para Gadamer (2000; 2005), é estabelecida uma relação que permite a aprendizagem e isto acarreta riscos e supõe abertura ao inesperado. Entre a apropriação e a abertura emerge a tensão entre o movimento de apropriação de uma compreensão que provoca o movimento de uma mudança de si. Os estudos podem contribuir para a formação no sentido de aprender a entender o outro desde o seu próprio ponto de vista. Por isso, em Gadamer (2005), a formação implica o sacrifício da particularidade em favor da generalidade já que somente é possível compreender ao outro se ambos podem chegar a soluções em temas que os afetam.

Nesse sentido, quem se forma – seja o docente seja o estudante – possui suas próprias percepções, vivências, mundo de experiências e significados. A docência, aqui, exerce uma função maior que a mediação entre estudante e os saberes culturais ao apresentar-se integrada ao mundo cultural do qual ambos participam e vivenciam de modo compreensivo e com sentido de alteridade. Gadamer (2005) permite entender que tanto professores quanto estudantes participam dessa coexistência cultural a partir de uma situação histórica que os determina e define: ambos são produtores de cultura, participam dela, vivem nela e se apropriam do mundo cultural no qual estão imersos porque ambos estão atravessados pela linguagem. Nessa experiência de linguagem está o diálogo, pleno de perguntas e respostas que surgem na e da convivência no mundo escolar. Para o filósofo, o diálogo somos nós, pois

o que pode ser compreendido é linguagem. Todo compreender é interpretar e toda interpretação se dá pela experiência de linguagem (GADAMER, 2005).

Nessa compreensão, cabe ressaltar que determinadas expectativas estão histórica e culturalmente atreladas a determinados modelos exigidos da escola através da formação de seus educandos, pois

A oportunidade ou experiência de renovar o mundo (...) não está mais ali, ou, dito de outra forma, desaparece tão logo as rigorosas necessidades de uma sociedade exigente e do mercado de trabalho são invocadas. A educação torna-se assim, um modo de formação específica, aprendizagem, ou aprender, e não uma questão de formação (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p.89).

Além das experiências de estar com crianças na Escola Fundamental e dos estágios de docência no Ensino Superior, também tive a oportunidade de complementar minha formação docente ao assumir disciplinas do curso de Pedagogia PARFOR da UNISC. Como professora das disciplinas de Seminário Temático II - voltado para discussão e reflexão acerca dos movimentos que realizamos nesta chegada ao Ensino Fundamental, e da disciplina de Estágio supervisionado II, na qual além de auxiliar as acadêmicas na elaboração e realização dos seus projetos de estágio, também estive ao lado das mesmas acompanhando-as no decorrer de seu tempo/espço de formação pedagógica e, sobretudo, a minha formação como docente na Educação Básica e no Ensino Superior.

Reter o vivido no campo do Ensino Fundamental é deter-me para pensar acerca do que vivencio cotidianamente com as crianças e os adultos, teorizar ao interrogar e repensar práticas pedagógicas, bem como problematizar concepções educativas. Essa intencionalidade é o que move o estudo e a escrita aqui apresentados. Implica a intenção de enfrentar a temporalidade do vivido em espaços de tamanha densidade teórica e fecundidade de interrogações como parte de qualquer processo formativo, os quais estamos imbricados. Esta é a chance que temos de desencadear mudanças, transformações e ressignificações. Não do mundo, ou de políticas educacionais, mas exclusivamente as minhas concepções e os meus modos

de pensar e de escrever. Talvez, a experiência dos começos das crianças na escola de Ensino Fundamental. Nesse sentido, implica expor à singularidade da transformação de um – o meu – modo de viver e sentir atentamente aquilo que se relaciona com as minhas certezas e as minhas interrogações acerca da educação escolar, neste caso, da educação de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, **a produção de narrativas** se apresentou como vetor fundante na escrita desta tese. Um modo de escrever e tecer relatos que permitam nos situar o estudo realizado como ato de re-arranjar e re-contar uma existência¹⁴ no mundo, como modo de aprendermos a nos narrar (BÁRCENA e MÈLICH, 2014). A ação necessita da narração, do relato. Narrar diz respeito ao modo como experimentamos o mundo, como nele reordenamos e configuramos nossas experiências para torná-las inteligíveis. Para Skliar (2020), “narrar exige escuta” para interpretar a coexistência. No ato de interpretar, projetamos e reconhecemos e, assim, podemos compreender e configurar modos de nos constituirmos com outros na convivência. Nesta experiência de pesquisa, pensar exige narrar o vivido como modo de refletir os acontecimentos vividos, de rearranjar e recontar para organizar o caos do gesto imprevisível, de reter a sensibilidade do corpo no mundo, de tornar formativa a experiência singular vivida no coletivo escolar.

Para tanto, considero relevante aproximar educação e filosofia para afirmar, com Walter Kohan (2012, p. 164), a possibilidade de experienciar o pensar na simultaneidade de pensar a experiência. Estar neste duplo

¹⁴ Na tradição cartesiana, conforme Richter e Berle (2015), o verbo *existir* implica apenas dois sentidos: existe-se como coisa ou existe-se como consciência. Para destacarem a ambiguidade da existência, as autoras contrapõem a fenomenologia do corpo operante no mundo de Maurice Merleau-Ponty. “Porque o corpo não é um objeto, seus processos vitais não podem estar ligados entre si e ao mundo por relações de causalidade, ‘todas elas estão confusamente retomadas e implicadas em drama único’ (Merleau-Ponty, 1999, p. 269). A experiência do corpo próprio contrapõe-se ao movimento reflexivo que, ao destacar o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, nos oferece apenas o corpo em ideia, aquele concebido pelo entendimento. Mas, o mundo não é meramente causal e factual, antes o mundo é o lugar onde vivemos, estamos no mundo, somos rodeados pelas coisas e seus acontecimentos” (RICHTER, BERLE, 2015, p. 1035). Nessa compreensão, “o mundo, como o corpo, diz respeito ao ‘entre’: não há mundo para o humano que não seja um *intermundo*” (RICHTER, BERLE, 2015, p. 1034).

movimento de considerar a filosofia como um modo de educar e a educação como exercício de um modo de *com-viver*, o qual considero um privilégio, me coloca tanto diante da possibilidade de transitar em um “caminho autoformativo de aprender a pensar como ação *do e no presente*” (RICHTER, 2018, p.17-18) quanto diante da possibilidade de destacar a pedagogia como ação educativa na alteridade do encontro entre adultos e crianças para interrogar essa condição de alteridade. É fazer circular teoria e prática para marcar a potência da presença, de estar presente em ato educativo. Quando estou com as crianças não penso antes de fazer, eu faço. Eu vivo com elas. Não estou apenas educando crianças, eu estou *aqui e agora* com as crianças e por isso as educo.

Nessa compreensão, aproximo filosofia e pedagogia para pensar um modo de *com-viver* na escola de Educação Básica. O interesse educacional por esse movimento está na possibilidade de interrogar o gesto pedagógico de educar crianças pequenas que chegam ao Ensino Fundamental a partir do encontro com a filosofia como experiência de pensamento que emerge na coexistência languageira (MERLEAU-PONTY, 1991) com outros no mundo, ou seja, na exposição a um mundo comum. A coexistência mundana exige a presença do corpo languageiro no mundo como experiência vital de elaboração e produção de sentidos singulares com outros. Nascer é penetrar nessa condição humana como entrada em uma história singular inscrita em uma história anterior de relações e interações mundanas.

Não há aqui soluções a investigar, mas uma questão a enfrentar e interrogar a partir da temática pedagógica da transição das crianças pequenas no 1º ano do Ensino Fundamental: a dos começos. O esforço de apresentar a inseparabilidade entre fazer e pensar, ou de fazer circular “teoria” e “prática”, é realizado a partir do exercício filosófico de escrita e de reescrita que reordena leituras e permite explorar outros sentidos para o já pensado ou já conhecido. É nesse esforço de “colocar alguns textos junto a outros, ou frente a outros, ou contra outros, que o pensar (em educação) surge

como potente experiência, um exercício ou um ensaio (do pensamento)” (BÁRCENA, 2012, p. 38).

2.1 De onde escrevo o que escrevo

Sou/estou professora de uma escola relativamente nova, com seus 35 anos completos no ano de 2019. Uma escola que, além de ser a escola em que exerço minha profissão, é a escola que estudei por toda a trajetória escolar. Esta escola tem algumas características muito distintas, o que a torna no mínimo diferente no quesito escola a ser considerada nesta pesquisa. Surgiu de um desejo de se ter uma escola de “aplicação” - assim chamada logo no desenho de sua estrutura - já que foi planejada e realizada por professores da antiga FISC (Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul). Um movimento forte e de grande consonância numa cidade até aquele momento, apenas com escolas municipais, estaduais e da rede privada - confessionais. A

Escola de 1º e 2º graus Educar-se, seu primeiro nome, nasce no dia 14 de março de 1984. Exatamente 4 anos antes da constituinte de 1988, sob a tutela de ser uma instituição escolar mantida por uma associação comunitária (APESC – Associação Pró-Ensino Santa Cruz do Sul) que regia também as faculdades integradas, a única oferta de ensino superior naquela época na região do Vale do Rio Pardo (RS). Para tanto, nasceu por princípios de uma organização comunitária, com missão institucional de salvaguardar princípios democráticos da conversação e do diálogo, em seu estar sendo escola. Com característica marcante de ser de caráter público não estatal, a escola sempre assumiu relações pautadas no respeito a diversidade e na importância da pluralidade, seja no âmbito dos estudantes, das famílias, técnicos administrativos, como entre seus professores.

Uma escola que nasce apostando em algumas premissas caras para a educação, tais como ter as portas da escola abertas, enaltecendo a ação autônoma e o exercício da liberdade de seus estudantes e professores. Trazia

à tona em suas discussões questões relacionadas à avaliação, buscando problematizar o modo de avaliar processos qualitativos que apenas resultados quantitativos – as notas numéricas – não refletiam a proposta escolar ali vivida. A valorização das artes (música, artes plásticas e visuais, teatro, dança) no currículo dos estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A manutenção de reuniões de estudo em sua rotina semanal, além da hierarquização salarial ser rompida de imediato: todos recebiam o mesmo valor hora/aula, independente de se estar nas séries iniciais ou no último ano da Escola.

Como pedagoga, escrevo de um lugar que muitos chamariam de privilegiado, por ser uma escola da rede privada de ensino na cidade de Santa Cruz do Sul. Escola laica, pertencente a uma mantenedora filantrópica, o que a coloca num lugar de unicidade - sem redes ou determinações impositivas - e ainda uma escola que funciona a partir de uma gestão democrática, característica que tem em comum com a UNISC, universidade comunitária. O privilégio estaria na abundância de acessos, já que compartilha espaço com uma universidade comunitária, mantida pela mesma Associação (APESC – Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul), além de acesso a materiais diversificados e de qualidade. Espaço de opções e amplas possibilidades, com um quadro de professores bastante qualificado, sempre oferecendo às crianças, recursos favoráveis a uma formação humana pautada no diálogo e na integração entre imaginação e razão, entre artes e ciências.

Como pedagoga de uma turma de 1º ano, recém-chegados a segunda etapa da Educação Básica, proponho deter o olhar para questões que emergem deste ser/fazer/estar cotidiano com essas crianças. A intenção é permitir que obviedades e questões nem tão óbvias, possam fazer emergir o que há para se pensar e interrogar nesta relação de chegada, de começos, tanto meus como das crianças. Não se trata, portanto, de considerar a pesquisa uma pesquisa-ação, pois esta geralmente está ligada a um projeto

aplicável e que visa uma transformação focada neste local da pesquisa realizada.

Não que uma pesquisa desta natureza, a qual produz escrever, não tenha também a função de transformação, pois se aposto numa pesquisa formativa, certamente que a pesquisa provocou uma transformação no meu percurso, na minha formação.

Mas também compreendo que uma pesquisa acaba reverberando sob diferentes aspectos na dinâmica de uma escola, seja na própria escola, seja para na minha vida de pedagoga, seja na vida das crianças. Trazer à tona as questões que emergiram nesta caminhada só permitem a possibilidade de refletir e pormos na mesa o que temos a problematizar. Já que tenho como premissa considerar este percurso com tudo o que dele possa emergir, assim como escolhi o método e não a metodologia da pesquisa, reitero minha não escolha pela pesquisa-ação, tendo em vista que uma metodologia previamente definida, acaba por inferir um caminho a ser seguido pelo pesquisador, ou pesquisadora, a partir de prévias disposições e intervenções.

Estar em sala com as crianças, e de fato estar onde quero estar, me coloca à frente de conseguir atentar para um dos mais efetivos objetivos desta pesquisa que é **destacar, perceber ou pensar alguns possíveis “obstáculos pedagógicos”** (BACHELARD, 1996), os quais habitualmente, são invisibilizados por serem não vistos como problemáticas na educação. Se considerarmos temas tais como avaliação, estrutura curricular, alfabetização, entre outros, se apresentam historicamente como entraves na educação, os quais provocam muitas pesquisas, discussões e possibilidades infinitas de resoluções. Seriam entraves na educação facilmente identificados. No entanto, Bachelard (1996) alerta para os engendramentos que não são ainda nomeados, ou identificados, logo, são aqueles que duram na educação.

Torna-se então necessário situar quem serão os participantes desta pesquisa. A intenção de pesquisar apresenta como premissa norteadora de sua importância e relevância a ação de tornar público o que se está problematizando na temática circunscrita e isso diz respeito à própria ação

educativa do pesquisador, mas sobretudo leva a transformação do próprio pesquisador. Por isso, delimitar e validar os envolvidos na pesquisa se torna compromisso ético, além de permitir que a pesquisa seja delineada.

Para tanto, terei como primeiros participantes crianças e professora, no caso, meu encontro com as crianças. Outros participantes indiretos, são parte deste processo na vida das crianças: pais e mães, e/ou responsáveis pelas crianças. Encontros entre os participantes se tornaram parte fundamental nesta caminhada. Encontros cotidianos com as crianças e encontros pontuais com famílias. Tais vivências foram registradas em fotos, trechos de falas, arquivos de desenhos, ou seja, indícios desta convivência cotidiana, conversas abertas, ou dirigidas, enfim, registros foram colecionados e, posteriormente, observados e narrados por mim, em um caderno de docência.

A intenção desta mirada para a vida cotidiana na escola, possibilitaram espaço de atenção às marcas que encontrei desta chegada ao Ensino Fundamental e como consegui considerar as percepções dos fenômenos aí implicados. O interesse foi problematizar esta chegada ao 1º ano plural, orgânico, potente e investigativo. Me refiro a um 1º ano, pois é apenas essa a certeza que tenho nesta proposição. Não poderei generalizar, muito menos narrar uma verdade generalizada para todo um país, por exemplo. Uma experiência é sempre situada, datada e focada. Serve para problematizar questões e não responder verdades sobre esta chegada à escola. Considero essa intenção uma atitude de respeito à diversidade de um país continental que precisa encontrar meios e modos de, a partir das pesquisas diversas, constituir suas verdades, seus caminhos, suas perguntas.

O caderno de docência, citado acima, foi considerado por mim como um apoio e um companheiro. Ora físico, ora digital, se transformou em um recurso imenso de fontes que permitiram a emergência de tantos outros fenômenos que uma tese não daria conta de abordá-los. Foi por ele e nele que achados e possibilidades emergiram. Para Benjamin (1995) é na construção de nossas narrativas (o que já foi vivido - passado), que é constituída nossa ação no mundo, que ele define como sendo nossas

rememorações. Poderíamos citar Madalena Freire (1983), Cecilia Warschauer (1987), Luciana Ostetto (2011), que buscaram ampliar a mirada para discutir a prática docente a partir do fazer sendo revisitado cotidianamente, com o registro reflexivo. O pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1995) introduziu a fotografia como instrumento para documentação nos registros das crianças pequenas em espaços escolares. Essas referências no campo da pedagogia podem nos fazer lembrar a tamanha importância na/para educação de refletir sobre uma prática, ou sobre um contexto particular.

Foi a partir desses registros produzidos em narrativas, que nasceram as narrativas que apresento nesta tese. Composição esta que exigiu o constante movimento de refazer e repensar, já que estive envolvida com as imagens e ideias do hoje, atreladas a todas as experiências já vivenciadas até o presente momento. Foram registros que partiram de uma predisposição à abertura ao pensar, na qual a memória acabou sendo lembrada nas páginas colecionadas ao longo da pesquisa. Isso porque a memória nada mais é do que um movimento de ir e vir, um movimento permanente que possibilita ao humano a chance de reconstruir, no presente, a partir de suas narrativas, o vivido que em nós permanece.

Considerar a narrativa como conteúdo e forma desta pesquisa é afirmar que ela é o próprio fenômeno que estou a investigar, ou seja, a própria investigação realizada. Esse caderno de docência, reuniu as notas de um diário, entrevistas realizadas, registros de falas ao conviver com as crianças, desenhos, produções escritas das crianças, entre outros recursos que compuseram este caderno. Estes registros não serviram apenas para esta pesquisa, a qual se propõe esta tese, mas como um recurso que provoca à docência, um encontro com o admirar, a partir de uma ideia de “professor estrangeiro” (GREENE, apud LARROSA e et al. 1995, p. 83). Uma mirada estrangeira, na qual “colocar-se na posição vantajosa do estrangeiro é olhar com perplexidade e questionar o mundo em que se vive”¹⁵ (GREENE apud

¹⁵ “situarse em la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo em el que se vive.” (GREENE apud LARROSA e et al., 1995, p. 82, tradução minha)

LARROSA e et al., 1995, p. 82), provocando a mirada sobre a temática inflamada, logo, pelo fazer cotidiano com as crianças.

Estar sendo pesquisadora na turma que envolveu a temática em estudo foi uma oportunidade ímpar de exercer a circularidade pedagógica entre teoria e prática em sua maior plenitude: a aproximação constante entre o que penso e o que faço. Talvez, esse o maior desafio político a ser enfrentado no processo formativo de uma professora pesquisadora.

Educar, acima de tudo, é uma aposta. Problematizar a educação, ou uma fatia de seu processo muito mais amplo, para além da escola, é levar em consideração que estamos falando de um processo que é histórico e que, portanto, nos historiciza. Vivemos tempos de profundas mudanças dadas por acirradas disputas em torno do sentido de educar os novos que chegam ao mundo e isto exige não perder de vista que atravessamos outro período de crise na educação.

2.2 Dos caminhos de uma escrita inventiva: escrever para pensar

Começar é sempre uma ação inerente ao humano, é o aparecer de sua presença no mundo. Logo, defender uma ideia e persegui-la em uma pesquisa é a possibilidade de se lançar para o desconhecido, mesmo que não alcançarei apenas um ponto de chegada, mas sobretudo, a expectativa por uma mirada apreciativa da beleza de uma caminhada. A pesquisa então se apresenta como o movimento de caminhar, como um horizonte a perseguir e não um ponto de chegada, nas palavras de Maurice Blanchot (2001, p.53), supõe considerar que questionar é jogar-se na questão. A questão é este convite ao salto, que não se detém num resultado. É necessário um espaço livre para saltar, é necessário um solo firme, é preciso um poder que, a partir da imobilidade segura, transforme o movimento em salto. Espaço livre para pensar, mesmo que pensar é sempre um repensar, já que paramos para refletir sobre um vivido.

É apostando no processo formativo do pesquisador que a caminhada é considerada pedagógica. Por dois motivos. Uma por estar efetivamente relacionada ao campo pedagógico (escola, crianças, rotinas escolares, ensino e aprendizagens, entre outros) e outro pela condição mesma da “dimensão educativa ou formativa da própria atividade de pesquisa” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 54).

A escrita é a forma que tenho para narrar e deixar esse registro, de um percurso formativo meu. Nesse percurso, a narrativa tem se apresentado como forte aliada de contar para mim e para os demais, o que tenho pensado acerca das pretensões deste estudo.

Com essa atitude exploratória e decidida a viver um processo formativo, não busco defender uma inovação, ou uma originalidade no campo da educação. Pretendo com a escrita, apresentar um fenômeno que se mostra para mim e como o percebo para contribuir, com um outro modo de pensar temas já amplamente conhecidos, como é o caso da própria alfabetização. Tema tão recorrente na chegada das crianças ao Ensino Fundamental. Escrever, portanto, se apresenta como mobilizadora desta tese, a partir de uma reescrita de fragmentos já escritos e pensados sobre o tema.

O texto, além de exprimir uma preocupação para com as escolhas realizadas, também mostra os caminhos percorridos. Este “mostrar” chamo aqui de método, que se apresenta como a narrativa do que escolhi, de com quem estive – minhas leituras e estudos – assim como a mirada para com o ser e estar com as crianças na escola.

A partir da perspectiva filosófico-educativa de que pesquisadores não possuem de antemão uma metodologia a ser aplicada, mas possuem um método para tal constituição ao optar por tecer um caminho singular. Um método, conforme Abbagnano (2007, p. 668), é uma orientação nesta investigação, podendo ser uma particular técnica, diferente de uma doutrina, que possua caminhos pré-concebidos para se investigar. Com relação ao termo metodologia, o autor ainda destaca como um caminho específico, previamente demarcado por rotas e formas e que normalmente se pode

reaplicar, ou estabelecer relação de reflexão com diferentes áreas, temáticas ou objetos de estudo. Uma ordem de pesquisa que indica quais e como caminhar. É o que reafirma Morin

O método só se pode construir durante a pesquisa; ele só pode emanar e se formular depois, no momento em que o termo transforma-se em um novo ponto de partida desta vez dotado de método. Nietzsche sabia-o: "Os métodos chegam ao fim". (O Anticristo). O retorno ao começo não é um círculo vicioso se a viagem, como bem diz a palavra *trip* hoje em dia, significa experiência, de onde se volta transformado. (MORIN, 2002, p. 36).

Para tanto, optei por perseguir um Método de pesquisa por permitir que um processo seja narrado e apresentado ao leitor, assim como considerar que a experiência de estar nesta escrita desde o seu princípio, também faz parte deste método, descartando a ideia de que um capítulo apenas seja o capítulo metodológico. Eu sou minha escrita, estou nela, logo, este já é o método que me transforma a todo instante, pois não busca resultados definitivos e estanques, mas metamorfoses. Uma arte de pesquisar como arte de promover abertura aos sentidos por fazer (NANCY, 2003). Aqui, o termo *sentido* é abarcado, com Nancy (2003, p.65), como "apresentação ou como vinda à presença", ou seja, como aquilo que tanto preexiste à determinada significação quanto a excede, pois "simplesmente, não há procedência do sentido: ele se apresenta" (NANCY, 2003, p. 66). Se a significação implica um sentido identificado, o sentido, talvez, "não resida mais que na vinda de uma significação possível" (NANCY, 2003, p. 11). Nessa compreensão, expõe Nancy (2003, p. 74), não é o pensamento que produz sentido, antes o pensamento "experimenta a exigência de sentido, nos experimenta, deixa que fale esta exigência, nos deixa falar".

Assim, mobilizar um olhar em busca de sua ampliação exigiu o esforço intelectual de abandonar a soberania de prévios julgamentos, suspender minhas certezas que circundam a temática escolhida de pesquisa. Uma escuta e um olhar que apresenta mundos, que mostra, que se faz atento pela ressonância de sentidos e a busca por um percurso de pesquisa para além do óbvio ao primeiro momento ou à primeira imagem (BACHELARD, 1996). Exige

estar presente no momento presente, ou seja, “de alguma forma, o meu olhar seja libertado (pela autoridade do presente). Essa é a atenção que permite a experiência” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 45-46). Portanto, uma escuta que se apresenta como a possibilidade de tornar o olhar atento para perscrutar o não visto, ou ainda, o invisível que sustenta nossa visibilidade.

O horizonte narrativo” como caminho a ser constituído a partir de uma abordagem filosófica educacional, a qual visa indagar e fazer emergir questões a serem interrogadas. Rondar uma questão e não a responder. Experienciar a experiência, ou pensar o próprio pensamento (KOHAN, 2012), não diz respeito a ter respostas, e sim, a inflamar um tema que pode ser discutido, esteticamente mirado e potencializado em sua integralidade e profundidade. Com isso, apresento nesta escrita a ação de circunscrever um campo para pensar e não perseguir respostas efetivas ou definidoras em torno do tema. Trata-se, ao se deter nas narrativas que podem emergir deste encontro, de ampliar o debate acerca das questões que dizem respeito a este espaço de acolhimento e ressignificação desta chegada à nova etapa do ensino no Brasil. A ação de pensar, na fenomenologia de Merleau-Ponty (1991, p, 176), “não é possuir objetos de pensamento, é circunscrever através deles um domínio por pensar, que, portanto, ainda não pensamos”.

Mas esta escolha exigiu um cuidado extremo e rigoroso, já que necessitou de escolhas políticas na constituição de uma narrativa, ou seja, na escolha por palavras, termos e imagens que constituem um modo de produzir sentido, de dizer e de comunicar significados. Esse cuidado revela nossas crenças e convicções educacionais. Logo, é a linguagem que expõe e revela quem somos e no que acreditamos.

Para tanto, não objetivo arrecadar ou acumular explicações, ou validar hipóteses destacadas, mas sim, explorar a amplitude de abertura para com a minha própria experiência formativa como pesquisadora. É me colocando em discussão e disponibilidade de abandonar certa comodidade intelectual, irrompendo com certezas prévias, ou dadas de acordo com alguns

“combinados” previamente estabelecidos pelos tempos e lugares que vivemos.

Entendo pesquisa formativa como uma ação que, além de produzir reflexões acerca do tema escolhido, também é responsável pelo próprio percurso de constituição formativa de uma professora pesquisadora. Ao mirar para este cotidiano de estar com as crianças na chegada ao Ensino Fundamental, buscando privilegiar as narrativas tecidas ao longo deste caminho, é que esta pesquisa buscará superar a pesquisa como geração de dados, como observação e análise objetiva do vivido. Para tanto, o desafio será manter a continuidade da imersão na temática a partir do estudo e da elaboração de uma argumentação conceitual sustentada na atenção pedagógica à convivência escolar com as crianças como modo de encontrar, para além de resultados ou produtos finais, metamorfoses.

“O que ensina a aprender é o método. Eu não trago o método, eu parto em busca do método. Eu não parto com o método, eu parto com a recusa, totalmente consciente, da simplificação. A simplificação é a disjunção em entidades separadas e fechadas, a redução a um elemento simples, a expulsão do que não entra em um esquema linear. Eu parto com a vontade de não ceder a estes modos fundamentais do pensamento simplificador”. (MORIN, 2003, p. 36).

Possibilidade de metamorfoses para uma sensibilidade e uma percepção ampliada em um processo formativo que encontra vestígios, detalhes e, acima de tudo, possibilidades. Possibilidades de estar à escuta e de olhar para o que ainda não foi possível imaginar e perceber. Possibilidades de pensar o que ainda não pensei como ação de contribuir para ampliar a discussão de um tema, ou de tópicos, importantes para a constituição da vida na escola, dos encontros na escola e das estesias e belezas que possam acontecer e aparecer ao longo do caminho. Os atos de estar à escuta e de lançar o olhar com as crianças, tornam-se então, movimento de estar *contra* o curso.

Desenhar um “horizonte narrativo”, diria Sandra Richter (2018, p.16), como uma atividade eloquente que toma conta de nós, toma conta de mim, do (a) pesquisador (a), entendendo o “labor de escrever como formação ou

modo de aprender a pensar (...) como exigente gesto educativo de aprender a educar-se, como experiência de transformação de si e como movimento de interpelação”. É a partir desta ideia de horizonte a ser desenhado que centralizo o método ou o caminho desta tese, no qual a ideia norteadora está no “pequeno reconhecimento do território da investigação educativa” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p.39). Portanto, esta pesquisa não pretende estar a serviço de alguma certeza, caminho pré-estabelecido ou de resolver algum problema pontual da educação brasileira. Antes, propõe destacar invisibilidades que acabam sendo negligenciadas por justamente não terem sido interrogadas e pensadas e, conseqüentemente, pouco consideradas na experiência escolar.

Assim, esta pesquisa se detém na consideração desta caminhada como o ponto alto da ação de pesquisar e do percurso formativo de uma doutoranda. Porém, é necessário destacar algumas premissas assumidas nas opções pelos modos de lançar essa mirada, ao modo como posso registrar a ação de estar à escuta das crianças ao lançar o olhar de pesquisadora, ao modo como poderemos juntos constituir as narrativas para visibilizar o gesto pedagógico de acompanhá-las em sua inserção no Ensino Fundamental. Alçar-se em voo, diria Benjamin (2012), mas com a atenção para não fazer apenas um sobrevoo. Implicou passar pelo(s) caminho(s), já que

somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma das voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila (BENJAMIN, 2000, p. 16)

Benjamin (1995) indica claramente o que poderia ser a investigação educativa e, ao mesmo tempo, apresenta o que seria um caminhar revolucionário, já que caminhar não se refere a dirigir-se a um lugar definido. Ele também indica que a caminhada é inseparável do olhar, de abrir os olhos para produzir outra visão, outro relato em torno do que se pretende escutar e olhar.

Assim comanda unicamente o texto copiando a alma daquele que está ocupado nele, enquanto o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior, tais como as abre o texto, essa estrada através da floresta virgem interior que sempre volta a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o copador o faz ser comandado. A arte chinesa de copiar livros foi, portanto, a incomparável garantia de cultura literária, e a cópia, uma chave para os enigmas da China (BENJAMIN, 2000, p. 16).

E foi a partir da escrita que reitera uma postura fenomenológica, a qual pressupõe adentrar a própria escrita, que organizei os registros desta tese. Adentrar no sentido de profundidade, densidade. Ou seja, não uma escrita conectada ao sentimentalismo, mas sim, uma escrita densificada pela condição de reflexão acerca dos fenômenos que serão narrados, a partir da emergência que a ação de pesquisar se apresentou para mim.

Logo no princípio da pesquisa, uma das questões que assombrava meus primeiros traçados, era justamente a necessidade de esta ser de cunho original. No entanto, ao me deparar com a filosofia e com as interrogações que a temática apresentou a mim, bem como a própria condição de estar em relação de alteridade com as crianças, é que percebo que a originalidade está nas escolhas teóricas realizadas na escrita, bem como procedimentos de registros deste vivido com as crianças e suas famílias e com a própria ação de filosofar.

2.3 Como e por onde caminhei: caminhos e escolhas

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui? Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato.

Não me importo muito para onde, retrucou Alice. Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato. Contanto que dê em algum lugar, Alice completou.

Oh, você pode ter certeza que vai chegar se você caminhar bastante, disse o Gato.”

Alice no país das maravilhas
Lewis Carroll

Ao lançar-me nesta pesquisa, entendi que para além de escolhas, havia que estar ainda mais atenta para a relação que se estabelece entre a professora/pesquisadora, crianças e a intencionalidade pedagógica que cerca este momento de transição. Neste ato de estar em relação de alteridade com as crianças, numa sala de 1º ano, em tempo/espço de troca entre as etapas da Educação Básica, optei em não me deter nem na pesquisa com, nem sobre as crianças. Antes, a opção foi prestar maior atenção á produção do cotidiano em imagens, falas, pequenos registros. Não como “dados” empíricos de pesquisa, mas sim, como narrativas do dia a dia que me ajudaram a elencar fenômenos que pudessem contribuir com minha postura fenomenológica, ao longo da pesquisa. Para tanto, me fiz valer de alguns registros importantes nesta caminhada, todos estes pautados na lógica do campo de possibilidades a serem explorados, narrados, pensados ao serem por mim renarrados e repensados.

- ***Caderno de registros e acompanhamento do dia a dia com as crianças e das conversas com as famílias, além de registros/mapeamentos realizados para a escola:***

De acordo com Blanchot (2001) estes registros particulares podem ser chamados de relatos. Estes que surgem no instante do momento e não possuem a pretensão de entendimento. É algo que despertou minha atenção e que foi registrado.

No entanto, quando revisito esses relatos e os transformo em narrativas na tese, passo a refletir sobre o vivido e, desde certo distanciamento do fenômeno, narro e reconfiguro sentidos ao vivido a partir das escolhas conceituais e estudos realizados.

- ***Registros das crianças (gráficos e escritos):***

Todos os registros foram apresentados pelas crianças, ou fazem parte de propostas realizadas com a turma. Como a pesquisa não está amparada na leitura e análise destes, mas na exploração do meu vivido, todas essas

evidências são acionadas na escrita da tese, como apoio para interrogar e pensar a ação pedagógica e o processo de chegada das crianças ao Ensino Fundamental.

- **Registros fotográficos:**

Fotografar, neste contexto, também aparece como outro recurso de apoio, como a escrita, para me ajudar a pensar. Além de ocupar uma excelente possibilidade de partilha da história com outros e com outras gerações. Fotografias compreendidas aqui não como um apoio inevitável para a pesquisa, mas fotografar como forma de narrar esse vivido que pode ser lembrado, tornando a ser narrado.

A escolha pela lateral do trabalho para, de forma pequena e como certa nota de lateral em algumas páginas, não menospreza as crianças, nem inferioriza esses registros. É uma escolha pelo destaque mínimo a esse registro que foi tão importante, como outras evidências, colecionadas ao longo do percurso.

- **Registros em gravações (áudios):**

Momentos que mereceram um registro maior e que, escrever/relatar, acabaram não dando conta de detalhes importantes e fundamentais a serem revisitados. Registros esses de uso exclusivo da escola e da própria pesquisa.

Essas evidências são registros, marcas de dois anos atenta a esta temática. Me refiro aos anos de 2018, onde estive com 23 crianças, destas 15 meninas e 8 meninos. O encontro foi com uma turma de crianças com histórico de cinco crianças terem vindo de outras escolas de Educação Infantil, logo, com uma outra experiência escolar, a qual, infelizmente, não temos como mapear, já que as crianças não trazem consigo materiais que possibilitem esta mirada para seu trajeto, bem como as escolas não possuem este fluxo de comunicação. Mesmo que documentos legais apontem para tal

necessidade. Na turma do ano de 2019, o encontro ocorreu com 25 crianças, 13 meninas e 12 meninos. Destas, sete vieram de outras escolas da cidade.

A experiência de olhar para duas turmas, dois novos momentos, foi de extrema importância, já que a distinção entre dois momentos e turmas, completamente diferentes, possibilitam a o olhar para o quanto excêntrico há em cada novo encontro com crianças a cada ano: nada se repete como o ano anterior, nada pode ser literalmente reaplicável.

Para tanto, não estarei amparada em provas, mas em evidências que se apresentaram nesta minha busca por olhar atentamente para o fenômeno da transição e para o meu fazer cotidiano com as crianças: o que se apresentou como relevante no vivido com as crianças a ser explicitado nesta escrita e que merece atenção.

Neste contexto, apresento a pesquisa a partir da ideia de *research*, do inglês - “andar em torno, nova e novamente; interrogar, perseguir, buscar; com cuidado (BICUDO, 2005, p.8)”, a qual buscou indagar o que provocou em mim a noção de que atentar não é necessariamente encontrar o que buscava, mas sim, sentir-me atenta aos modos de como estava realizando esse percurso. E esse como se deu a partir de uma postura investigativa, a qual se tornou cada vez mais evidente que deveria ser a postura de um professor que visa tensionar, elocubrar e refletir, acerca da vida e por que não, das aprendizagens das crianças. Para além de “ministrar aulas”, o professor é um investigador. Postura investigativa com rigor. Rigor que “exprime o cuidado que se tem ao proceder à busca pelo interrogado ou pela solução do problema proposto” (BICUDO, 2005, p.11), através da observação da vida comum, do estudo, do pensamento e da reflexão acerca do fenômeno da transição. Mesmo que estudar o humano, neste caso, situados na Escola Fundamental, é o maior dos enigmas que podemos nos deter e estudar.

Mesmo que as pesquisas hegemonicamente se sustentem sobre uma pergunta/interrogação, aqui apresento um campo a ser elocubrado. Um ou mais desconfortos e que se apresentam em forma de pesquisa neste texto. Por isso precisei colocar em evidência meus questionamentos e com atenção,

de modo o mais lúcido possível, sair em busca do que fazia sentido a ser pensado acerca da temática selecionada. Se trata, portanto, da expressão do percebido, a considerar o EU pesquisadora imbricada.

Uma pesquisa, mesmo que com ênfase fenomenológica, exigiu a definição de distintos critérios, os quais podem ser “expostos e justificados no contexto da tradição do pensar científico/filosófico, artístico.” (BICUDO, 2005, p. 11). Critérios que não podem ser considerados como formas pré-definidas de pesquisa, no caso de pesquisas com metodologias prévias. Ao escolher por traçar um método, não quis correr o risco de cair numa reprodutibilidade da pesquisa. Por isso, a escolha pelo método, que narra o caminho percorrido, com base no rigor investigativo a partir experiência de escrita.

É comum considerar uma neutralidade durante a pesquisa. Porém, trata-se de um exercício árduo, já que estar imbricado numa determinada situação, no caso, ser e estar professora de crianças e olhar para esta convivência, acaba se tornando uma experiência intensa de pesquisa. Mas, compreendo com Bicudo (2005), que a ciência moderna acabou definindo as pesquisas com três palavras/conceitos os quais podem colocar as pesquisas com ênfase fenomenológica, em choque: objetividade, neutralidade e exatidão. Ambos os conceitos que são tidos como primordiais para que as pesquisas sejam consideradas fidedignas.

Destaco aqui a neutralidade, a qual a autora afirma que seria uma das formas que a ciência tem de garantir a qualidade da pesquisa, já que “isentar-se do conhecimento do senso comum e das ideologias aí reinantes e embasar-se nas modalidades de exatidão (BICUDO, 2005, p.16) que”. Tal postura talvez mereça atenção, quando escolho defender uma pesquisa com ênfase fenomenológica. Isso porque o eu pesquisadora, diretamente envolvida, tanto com as crianças na escola como com a pesquisa, acaba sendo a responsável por elencar, escolher e definir o que se mostra para mim e que pode ter relação no exercício de pensar acerca do campo de pesquisa.

Por ter escolhido traçar um método de pesquisa, assim como meu interesse foi o de buscar modos de pensar o encontro entre adultos e crianças neste tempo/espço de chegada ao Ensino Fundamental, fui ao encontro de tentar entender o fluxo da vida ao viver justamente com as crianças. Neste caso, destaco a relação humano-mundano, professora-crianças, relações inegavelmente conectadas intrinsecamente pelo contexto histórico e cultural que acaba sendo renovada a cada nova geração que chega ao mundo, com os novos, como destaca Arendt (2016).

Para isso, uma atitude para além de investigativa, mas fenomenológica, onde o “eu e suas experiências subjetivas são assumidas como coisas em si, como parte do mundo objetivo” (BICUDO, 2005, p.23). É quando a percepção se torna mobilizadora a ação do pesquisar. Atitude que atribui a consciência, a noção de “estender-se a algo... e de abarcá-lo na visão do olhar atento do que se dá à percepção” (BICUDO, 2005, p. 23). Por isso, pesquisar sob viés qualitativo, a partir de uma atitude natural, segundo Bicudo (2005, p.24), na qual linguagem e as relações entre os humanos, são o vetor para a constituição dos “dados” da pesquisa. Para tanto, além dos objetivos primeiros desta tese, também busco romper com a hegemonia da racionalidade acadêmica, a que valoriza a fidelidade ao real, enaltecendo e priorizando a importância de distintas formas de olhar e ser olhado para os fenômenos.

Pensar é acima de tudo, examinar o que acontece. É fazer emergir um fenômeno e colocá-lo em suspensão, logo, estará intimamente próximo da interpretação. Abordar esse fenômeno é interpretar. Para pensar a criança em seu viver, sempre que está diante de algo que ela não sabe ainda, há que interpretar, há a necessidade desta ação para conseguir situar-se no mundo comum.



CAPÍTULO 3

OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS:

Atenção pedagógica aos detalhes marginais

*"O único sentido dessa experiência
reside no ato de fazê-la.
A obra é seu ato."*

Lygia Clark Caminhando, 1964

Para desencadear o desenho das intenções de pesquisa, assim como das definições do caminho investigativo desta tese, foi necessário debruçar-me sobre algumas pesquisas já realizadas. O objetivo foi elencar alguns temas principais como a transição, a ampliação do Ensino Fundamental e a alfabetização. Temas estes que gravitam em torno da chegada ao Ensino Fundamental. Para esta mirada foi necessário escolher um local que reunisse as mesmas, sob forma institucionalizada e catalogada. A escolha pela Plataforma Capes, no sítio intitulado Catálogo de Teses (CAPES, 2018), teve como objetivo principal realizar um levantamento em dissertações e teses defendidas nos últimos oito anos (2010 a 2018), tecendo assim um sobrevoo sobre temáticas que, de certa forma, estão relacionadas a esta pesquisa. A escolha deste espaço de tempo justifica-se pela consideração ao fato da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, ocorrida em 2006. Portanto, considerei as produções acadêmicas a partir de 4 anos de reformulação ou reordenamento após a implantação e a adaptação desta etapa.

A projeção do estudo não se deu mediante a percepção de que uma pesquisa precisa ser extremamente inovadora e criativa. Mas sim que permitisse adentrar no que se tem pensado e escrito acerca do tema definido.

A partir de algumas premissas identificadas neste estudo, surgiu a necessidade de circunscrever temáticas para compor o campo de pesquisa proposto e buscar argumentação conceitual que permitisse trilhar um caminho possível, de estudos e de escolhas a serem realizadas. Tais premissas permitiram fazer opções ao ampliarem condições para tensionar a temática, além de perceber as diferentes possibilidades de caminhos que poderiam ser percorridos ao longo desta escrita. Não porque estas sejam especificamente o tema de estudo e aprofundamento, mas por permitirem a aproximação ao interesse de compreender a chegada tão inicial à nova etapa da educação para as crianças pequenas.

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1989, p. 3).

Mas, foi justamente nessa tentativa de circunscrever um campo de estudos que emergiu a dificuldade relacionada à especificidade desta pesquisa. Como não esteve situada no campo da Educação Infantil, ou no 1º ano do Ensino Fundamental, ou alfabetização, ou acerca somente da percepção somente das crianças em suas experiências de chegada à nova etapa da Educação Básica, a pesquisa por teses e dissertações se tornou muito abrangente e ampla. Logo, a escolha por lançar um olhar para alguns temas diretamente relacionados aos interesses desta pesquisa foi o que norteou a seleção daquilo que emergiu, à primeira vista, ao longo da vasta busca e inúmeras produções contidas no Catálogo de teses da Capes. Alguns

artigos pontuais consultados na *Plataforma Scielo*¹⁶, produzidos a partir de pesquisas maiores, também foram considerados neste breve rastreamento ou levantamento de abordagens em torno da chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa se deu em torno de 50 trabalhos¹⁷ que foram selecionados a partir da relação entre criança e cada um dos temas em destaque, mencionados anteriormente. Esta seleção foi realizada tendo em vista a viabilidade dos eleitos para constituir um campo com maior profundidade nesta pesquisa, mesmo que não fossem pesquisas que apresentassem temática semelhante à escolhida por esta pesquisa.

A escolha de um marcador, pode assim ser chamado, permite seguir com um ensaio inicial a partir do levantamento de temas que circunscrevem este estudo. Um dos temas escolhidos como fio condutor deste levantamento foi a **transição** da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Este tema, ainda recente no campo da educação (a partir de 2006)¹⁸, é apresentado sob diferentes pontos de vista ao longo de alguns estudos. A transição é concebida, em algumas pesquisas, desde alguns conceitos como: espaço e tempo, relações de poder e controle dos corpos, processos de aprendizagem, ação de brincar, organização curricular, aprendizagens matemáticas e práticas de leitura. Poucas pesquisas destacam a transição como questão a ser interrogada, mesmo que já evidenciem a importância da intencionalidade de que a criança seja respeitada em suas infâncias evitando um processo de escolarização apressado e demasiadamente produtivista.

Alguns trabalhos também apresentam a transição como apenas um período ou um processo de troca de uma etapa para outra, na Educação Básica, na qual a criança precisa se adequar a um novo formato de escola,

16 A biblioteca científica eletrônica on-line que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros - <https://www.scielo.br/>.

17 Mapeamento da pesquisa encontra-se no ANEXO 1 deste projeto, apresentando a organização que foi utilizada para a realização deste sobrevoo acerca de alguns tópicos selecionados.

18 Ano que aconteceu a ampliação de oito para nove anos de duração do Ensino Fundamental no Brasil, fazendo com que as crianças de seis anos completos até 31 de março, frequentassem, obrigatoriamente, a primeira série da segunda etapa da Educação Básica.

de organização temporal e espacial, independente das questões relacionadas a suas demandas vitais de serem crianças, por exemplo.

O levantamento realizado permitiu perceber significativa distância entre alguns interesses de pesquisas relacionados ao tema da transição: grande quantidade das pesquisas demonstra maior preocupação com os processos de aprendizagem das crianças (dificuldades, métodos de leitura e escrita das crianças, assim como na construção lógico-matemática). Há pouca atenção, por parte destas pesquisas, para questões que destacam possibilidades de interlocução, aproximação ou ainda, diálogo entre as duas etapas. Apenas como impossibilidades ou dificuldades das crianças ao ancorarem as pesquisas em conceitos da área da psicologia do desenvolvimento e da psicologia cognitiva. Poucas pesquisas buscam sustentação em teóricos que consideram questões educativas e pedagógicas com as crianças que chegam à Escola Fundamental. Tão pouco abordam este tema a partir de alguns pilares pesquisados em nosso grupo de pesquisa¹⁹ - linguagem, dimensão sensível e fenomenológica - os quais possibilitam outras formas de prestar atenção e tensionar questões muito semelhantes na educação, mas sob outras miradas conceituais.

Mas, especificamente sobre esse tema, podemos destacar as pesquisas de Neves, Motta & Castanheira (2011). Os três estudos revelam questões relacionadas, principalmente, à restrição de diálogo na organização do sistema educacional brasileiro, tendo como relação as duas primeiras etapas da Educação Básica; também destacam que as crianças vivenciaram alguns desencontros e descontinuidades na passagem da Educação Infantil para o 1º ano.

Outro ponto relevante foi evidenciado como a falta de cuidado e de respeito para com uma das necessidades e direitos básicos das crianças, independentes da idade das mesmas: a ação de brincar. Espaço reduzido drasticamente, ratificando um conhecimento do senso comum ainda muito

¹⁹ O grupo tem promovido ações com a intencionalidade de aprofundar os estudos em relação às temáticas ligadas à relação entre artes, filosofia e educação, crianças e infâncias a partir da interlocução com a Educação Básica.

reconhecido nas escolas - de que brincar seja sinônimo de perda de tempo na formação mais importante. Assim como é possível observar a falta de articulação entre ação autônoma da criança - brincar - e as ações voltadas ao letramento. São separadas e já percebidas como, talvez podendo se dizer, áreas do conhecimento. Ora aprendem conteúdos escolares, ora brincam.

De acordo com Neves, Motta & Castanheira (2011), é destacada certa hegemonia nesta transição, já que a cultura escolar se apresenta como uma das únicas formas da criança ser e estar neste lugar cheio de significados e relações que é a escola, rapidamente transformando-as em alunos, roubando-lhes o tempo prolongado do estar sendo criança. Mesmo sendo um movimento cultural que acontece desde a década de 70, quando o aumento de fábricas exigiu das mulheres a luta pelas creches para poderem deixar seus filhos pequenos, as pesquisas específicas sobre este tema, na pós-graduação *stricto sensu*, ainda são relativamente escassas e bastante específicas, em temas bem delimitados, não considerando a criança pequena em sua amplitude para além de aprender a ler, escrever, contar.

No mesmo banco, busquei por pesquisas que abordassem o processo de ingresso em instituições escolares de Ensino Fundamental. Para tal, utilizamos o descritor "adaptação escolar", localizando 244 pesquisas. Dessas, apenas três abordavam o tema, sendo uma referente ao ingresso na creche (PANTALENA, 2010) e outra referente à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (PIZATO, 2010). Essa lacuna ratifica a necessidade de maior aprofundamento sobre o assunto ao permitir formular as seguintes questões: como tem se constituído a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos? As proposições e os alertas destacados nos documentos repercutem nas práticas realizadas nas unidades escolares?

Mesmo não sendo um dos marcadores selecionados para esta pesquisa, acabei encontrando pesquisas que já se dedicaram a pensar na chegada das crianças ao Ensino Fundamental na nova proposta de ensino, alterada no ano de 2006. A **ampliação do Ensino Fundamental** de 8 para 9 anos foi destacado a partir de um olhar atento à criança que passou a chegar

mais cedo ao 1º ano, antecipando começos e ampliando exigências que dizem respeito às múltiplas linguagens, que nosso grupo de pesquisa destaca como muitas “dimensões da linguagem” (BERLE, 2013; BOURSCHEID, 2014) e que merecem a atenção. Foi esta modificação de configuração da segunda etapa da Educação Básica que fez com que muitos assuntos viessem à tona nas pesquisas relacionadas à temática, ampliando as discussões acerca da criança que passou a deixar mais cedo a Educação Infantil, talvez em detrimento de uma infância interrompida.

Sob a ótica da ampliação do Ensino Fundamental, relacionadas às questões estruturais e à mirada acerca da acomodação do próprio sistema de ensino, neste caso do Ensino Fundamental, se detiveram as pesquisas de Vale (2009), Birch (2014), Lopez (2014) e Hashimoto (2013). Os autores ainda destacaram questões emergentes à acolhida de crianças ainda mais novas do que habitualmente acontecia nesta entrada na escola de Ensino Fundamental. Etapa então que passou a receber essas crianças com 6 anos, e que, de certa forma, precisou acolher ou considerar a novidade do ser de pequena idade na escola, já que o Ensino Fundamental possui características bastante específicas²⁰ se comparada às da Educação Infantil.

Nesta mesma temática da transição, podemos situar pesquisas como Silva (2010) as quais trazem à tona o corpo de uma criança pequena que passa a habitar o tempo/espço da nova etapa de ensino. Corpo que carece de espaços e tempos provocativos e lúdicos. Faltam espaços para justamente serem ampliadas as discussões que envolvem uma criança pequena numa estrutura de escola que, habitualmente, está muito mais focada na transmissão de conteúdos do que propriamente na experimentação, nas

²⁰ Distinção que pode ser acompanhada explicitamente se atentarmos as resoluções que organizam e dão sustentação para as duas primeiras etapas da Educação Básica. A primeira, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) organizada a partir dos pilares fundantes para esta etapa, que são as interações e as brincadeiras. Já as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), a qual regula toda esta etapa, incluindo a homologação das Diretrizes para a ampliação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b); diretrizes estas que trazem a todos, outro modo de organizar o espaço educativo – a escola – baseado na organização de um currículo por áreas do conhecimento, com ênfase nas ações de alfabetização e letramento nesta chegada as primeiras séries dos Anos Iniciais.

vivências, nas possibilidades do que pode um corpo em movimento no mundo.

Escutar as crianças, que dizem, sentem, pensam e expressam, tem sido uma opção metodológica bastante utilizada nas pesquisas das Ciências Humanas na última década, especialmente na área da educação. A voz da criança, portanto, acaba recebendo destaque, principalmente no que tange um olhar para esta chegada ao Ensino Fundamental, bem como para suas percepções, dificuldades e sensações. É o que nos mostram as pesquisas de Checoni (2016) e Medeiros (2016).

Esta transição também recebe destaque a partir da mirada do brincar, do lúdico presente, ou não, neste novo contexto de vida escolar que as crianças adentram. Sprea (2018), Barboza (2015) e Zambelli (2014) destacam a importância e a carência de ações, por parte dos educadores em geral, para tangenciar este roubo realizado na vida das crianças ainda tão pequenas. Espaço/tempo que acaba sendo negado e abruptamente retirado da vida cotidiana das crianças, como se esta ação fosse da ordem das inutilidades acadêmicas escolares e que pouco requerem atenção, quiçá a “perda” deste tempo cronológico.

Outro grande tema habitualmente explorado, na abordagem da chegada ao Ensino Fundamental, é um tema tão antigo quanto de grande importância social, educacional e geracional: ler e escrever, ou seja, a **alfabetização**. Neste, o levantamento de produções acadêmicas que tangenciam o tema da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental acaba se tornando praticamente impossível. Isso porque é um tema extremamente inflamado, seja por correntes teóricas, seja por áreas do conhecimento.

A escolha pelo sobrevoos sobre a produção deste marcador, foi realizada em função de ser na chegada ao Ensino Fundamental que, na grande maioria das vezes, o foco sai da criança e recai sobre a grande demanda deste primeiro ano: aprender a ler e escrever. Mesmo que em alguns estados do Brasil o incentivo e a dedicação para que a alfabetização

aconteça de forma antecipada na Educação Infantil. O tema da alfabetização apresenta intensa produção e vasto campo de pesquisa. Oscar Thompson (1910-1975) foi um dos primeiros a cunhar o termo alfabetização em 1918 (MELO & MARQUES, 2017, p. 328) mas, anteriormente a esta definição, já vinham sendo desenhadas ações referentes à produção de cartilhas e à delimitação impositiva aos professores de modelos ou métodos que garantiam as “melhores” maneiras de alfabetizar uma criança.

Um vasto campo de estudos foi constituído a partir das pesquisas de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, Artur Gomes de Morais e Paulo Freire. Por configurar um campo de pesquisa muito bem delineado e densamente explorado torna-se difícil precisar esta vasta produção. Muitas das pesquisas acabam ou privilegiando a discussão acerca da aquisição da leitura e escrita, ou ainda atreladas a este tema, o olhar para áreas do conhecimento, por exemplo: “A construção do número no processo de alfabetização das crianças”, ou ainda, “A criança e sua relação com o meio ambiente”.

Ainda em pequena escala, algumas pesquisas problematizam a mirada para a criança, ou para a ampliação das experiências delas na Escola Fundamental. Pouco se fala sobre a forma de organização desta escola, em especial nos cinco primeiros anos, chamados de Anos Iniciais. Pesquisas históricas sobre a alfabetização no Brasil, bem como de cartilhas e livros didáticos, são o ponto alto nesta temática.

Mesmo o recorte fechado de 50 pesquisas – dentre teses e dissertações - na temática específica da transição e acesso a alguns referenciais que trouxeram questões históricas da alfabetização no Brasil, a aproximação e a seleção realizada para este sobrevoou, serviu apenas para um breve reconhecimento do que tem sido destacado nas pesquisas que abordam a temática da transição. Destaco esta dificuldade ao encontrar semelhanças e familiaridades em outras pesquisas ao pretender fazer emergir, na caminhada desta pesquisa, a inseparabilidade da criança e do adulto na convivência comum escolar, ambos habitando este espaço educacional, para tensionar

a escuta e o olhar à alteridade deste encontro. É na ação de ambos começarem no mundo público da escola que esta tese ancora suas interrogações. Por isso, neste ato de escrever uma pesquisa, trago apenas fragmentos de um panorama bibliográfico, de alguns olhares em torno de realidades sempre distintas e de possibilidades que contribuíram, no projeto de pesquisa, para delinear o percurso da tese.

Um percurso que vem apontando, a partir do que tenho pensado, indagado e percebido, que apenas uma coisa é certa: qualquer afirmação, consideração ou constatação que venha a fazer, será datada, situada e localizada nesta minha experiência, neste grupo de crianças e suas famílias envolvidos neste processo de educação, logo, nesta escola. Não poderei constituir verdades ou generalizar vividos e narrativas, muito menos estabelecer um modo pedagógico de fazer e interagir com as crianças do 1º ano. Apenas poderei inflamar esta temática e fazer emergir questões a serem pensadas, problematizadas. Trata-se de aprender a interrogar o tema e não tanto solucioná-lo.

3.1 O que há para reter na escola que ainda não atentamos?

A escola não é um campo de batalha, muito menos lugar de neutralidade. Ela ocupa um lugar de escolhas, de apostas que, muitas vezes, não domina o seu fim claramente. Pode apenas determinar quais serão os seus começos. Como já afirmou Bachelard (1994, p. 46), “começar e mudar estão longe de se corresponder. Pode-se claramente ensinar um começo; não se pode mais que sugerir uma mudança”. Ou seja, podemos apresentar modos de começar – as repetições, mas não as transformações, as composições. No entanto, é esta escola que ocupa um lugar cultural de receber crianças, “educando-as para vida”, a ponto de crer que sua onipotência ofereça a seus educandos, tudo, ou quase tudo, que eles precisam para se tornarem, pois ainda não o são - nesta lógica de

pensamento - alguém "preparado para a vida". Porém, a vida não será, ela já é. Maturana (1998, p.29) já definiu que

A educação como "sistema educacional" configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educandos, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente.

Mas é neste espaço mundano de encontro entre aprendizagens e de disputas que a formação humana e o mundo comum estão em jogo. É o espaço/tempo que também corrobora para a manutenção de tudo aquilo que impera na instituição escola.

Escolarizar atualmente não é tarefa complexa. A banalização da forma escolar²¹, que se apresenta na modernidade, tem se ampliado nas últimas décadas na vida das crianças pequenas, mas sobretudo, dessa ampliação o que emerge é uma sociedade escolarizada. Cada vez mais cedo, e por mais tempo, as crianças têm permanecido na escola. Seja por necessidade parental, seja por incentivo às políticas públicas para a ampliação do tempo que as crianças/adolescentes permaneçam no ambiente escolar. No entanto, educar a todos de forma integral, submetendo-se à lógica escolar imposta, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, é que se apresenta como grande questão. Bachelard (1996, p.18) já advertiu que "Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído". Como conceber uma escola que muito raramente consegue modificar sua lógica, ou forma de ser, em detrimento de uma formação cada vez mais ampliada e potencializadora de produção de sentidos que nos situam no mundo?

²¹ A ampla discussão sobre a ideia de forma escolar foi realizada a partir das ideias de VICENT, Guy; LAHIRE, Bernad; THIN, Daniel no texto Sobre a história e a teoria da forma escolar" publicado no Brasil em 2001.

Educar as crianças na contemporaneidade tem se apresentado o maior dos nossos desafios. É o encontro, entre novos e velhos, portanto, o encontro geracional, que se apresenta como nosso maior desafio na educação. Arendt (2016), ao pensar a crise na educação na década de 50, relaciona às mudanças políticas e culturais que marcaram a modernidade europeia, mas destaca também que

o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (ARENDR, 2016, p. 245).

A compreensão dessa crise exige pensar o sentido educacional de apresentar aos novos que chegam o legado público de realizações históricas a ser por eles apropriado, transformado e resignificado. Nos termos de Arendt (2019, p. 223), uma crise “nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos”. O grande risco educacional, para a filósofa, está quando respondemos a ela com juízos pré-formados. Os preconceitos não só aprofundam a crise como “nos privam da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDR, 2016, p. 223).

Conceber que a educação e a “forma” que organizamos este processo vital das crianças é o que mais tem desacomodado os envolvidos neste campo. Atentar para o que este espaço/lugar da escola tem a nos apresentar, de maneira a encontrar aquilo que já está posto, já está dado e que, justamente por isso, acaba sendo naturalizado na escola, logo, na vida das crianças. Como disse Bergson em *A formação do espírito científico* (BACHELARD, 1996, p.19), “nosso espírito tem a tendência irresistível de considerar como mais clara a ideia que costuma utilizar com frequência.”

Problematizar a lógica do ensino na escola fundamental, para negar uma educação pragmática, conteudista e pré-esquemática, é assumir a disponibilidade de enfrentar as imprevisibilidades que esta abertura ao sentido de educar o humano nos coloca sempre. Para Mia Couto (2011, p. 13), “o que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas a nossa

capacidade de produzir diversidade”, ou seja, é “a nossa condição comum e universal de criadores de histórias” capazes de sonhar um mundo diferente que justamente nos possibilitará recriar a escola, os Anos Iniciais e os encontros com as crianças pequenas.

3.2 A transição como travessia entre as etapas: tempo – o que há para pensar?

A escola foi o local escolhido para que essa pesquisa acontecesse. Esta escola que é atravessada por uma história secular no que diz respeito a sua estrutura física, como no seu modo operante, organiza esse fazer a partir da ideia de tempo. Que se faz em tempos. Que se designa tempos. É a escola que dita o tempo. É quem fragmenta, determina e organiza o tempo, ou pelo menos, uma ideia de tempo. Uma intervenção inabalável que acaba oferecendo uma experiência a todos que nela habitam, repleta de tensões, disputas e ambiguidades. Ora um tempo cronológico, medido pelo relógio, ora um tempo em suspensão, que permite filosofar sobre a experiência do tempo na vida de todos os atores deste espaço educativo.

E é a partir desta breve noção do tempo estabelecido e construído no espaço da escola, que a transição se apresenta como campo a ser circunscrito nesta tese. Um não lugar, podendo se dizer, já que está na ordem do entre: entre etapas, entre modos de: ver a escola, a criança, o ensino e a aprendizagem. Um tempo/espço que se apresenta como uma travessia entre duas etapas da Educação Básica.

Segundo Michaelis (2014), o termo transição apresenta diversos significados, tais como: 1. Ação ou efeito de transitar. 2. Estágio intermediário entre uma situação e outra. 3 Mudança de uma condição a outra. Dentre outros que não se aplicam ao termo, utilizado nesta pesquisa enquanto uma etapa de passagem.

A transição designa considerarmos este tempo, já que é “impossível, portanto, vivenciar o tempo totalmente no presente [...] não se pode reviver o

passado sem o encadear a um tema afetivo necessariamente presente (BACHELARD, 1994, p. 37). Esse tempo fugaz, podendo assim se dizer, acaba não sendo regido pela escola, pois ele apenas acontece. É um tempo que, de fato, não existe, cronologicamente falando, já que a criança deixa a Educação Infantil e imediatamente está em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, este processo de ora estar num tempo/espço, para rapidamente estar em outro, requer atenção educacional pedagógica para com os detalhes que acometem este tempo de passagem, esta transição.

Este tempo está relacionado a um instante, não tanto a uma duração, ou à intensidade desta transição, mas a uma intensidade. Segundo Richter (2006, p. 247) “tomados no instante, não somos senão uma sequência de ritmos, uma série ordenada de recomeços”. Uma aposta maior na confiança na própria criança e em sua condição de aprender, do que propriamente nas aprendizagens, letramentos, alfabetização, enfim. Confiança nos ritmos interpostos nesta transição. Como diria Bachelard (1994, p. 9), “é preciso que confiemos em ritmos, ou seja, em sistemas de instantes. Os acontecimentos excepcionais devem encontrar ressonâncias em nós para marcar-nos profundamente”. Há aqui a descontinuidade do tempo que, para o autor, exige narrar para compormos entre nós a continuidade deste tempo.

Inicialmente o tempo pode nos confundir numa ideia primeira de continuidade de tudo o que já se viveu, neste caso, as crianças e suas experiências passadas na vida escolar. Uma espécie de presente renascido a cada recomeço. Como memória que posterga o que já se viveu, mas nunca como predição do que está por vir. Apenas como rememoração dos instantes infinitos que cada criança poderá viver neste espaço/tempo que é a chegada a Escola Fundamental. Transição como tempo que dura, composto por instantes duradouros, aqueles trazidos pela criança em sua história já vivida no mundo comum. É nesta presença dos instantes que se configura o habitat para considerarmos esta criança que troca de etapa da Educação Básica e que pode ter esta mirada para processos de vida na escola aliados

a atenção da mirada para com alguns obstáculos pedagógicos que interpelam essa história já começada.

Neste portanto, novo começo na vida das crianças, onde crianças da mesma escola, ou de escolas distintas da mesma cidade, se encontram para, juntas, trilharem uma nova história juntas. Cada uma com suas experiências e não experiências, fazem parte de um grupo que, com seus professores, compartilharão de um outro espaço/tempo que incia neste momento. Todos carregadas, ou despidas, de uma vida de no mínimo 6 anos, o que já por si só, determina a continuidade das histórias, tendo em vista a pluralidades de experiências distintas que cada crianças viveu até esta chegada.

Mas justamente o que se apresenta como um obstáculo pedagógico a ser elocubrado nesta transição, são os modos como estamos olhando para esta construção fluída entre as etapas de ensino e que acabam tornando a relação entre as etapas, sem continuidade cultural nas formas de ensinar, atuar e participar, se levarmos em conta a vida pregressa, do presente e futuro da criança. Obstáculos inevitavelmente criados por nós mesmos, professores, adultos que habitam esse mundo, neste caso, o mundo da escola.

3.3 Atenção distraída aos detalhes marginais

Obstáculo, do latim *obstaculum*. Tudo o que se refere a algo que dificulta ou impede a realização de um movimento; o que pode atrapalhar a progressão de algo ou de alguém. Aquilo que causa dificuldade ou impedimento; barreira. Termo comumente utilizado nos esportes, para se referir a uma prova, um percurso determinado aos competidores, nas quais as dificuldades se acumulam nas pistas: corrida de obstáculos. Ou ainda, aquilo que resiste ou pode servir de resistência a uma força (MICHAELIS, 2014).

Ao escolher debruçar-me sobre a chegada das crianças à Escola Fundamental, escolhi olhar com uma atenção distraída²² para esse fenômeno²³ que acontece, o qual, não considero apenas uma troca de ano letivo, mas sim, uma transição, ou uma travessia entre dois mundos, entre duas diferentes etapas da Educação Brasileira: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A diferença explícita entre as duas etapas surge quando atentamos para o nome: uma etapa se dedica a fazer jus a **Educação** das crianças e a outra etapa dedica-se a **Ensinar**. Não é apenas uma questão de semântica, mas de sentidos. Sentidos educacionais, assim como intencionalidades pedagógicas, que constituem duas diferentes etapas da educação, além de uma série de diferenças que serão destacadas mais à frente no texto.

Gaston Bachelard (1884-1962) francês, professor de química em sua formação inicial, passou a estudar a filosofia com 35 anos, tornando-se também filósofo e poeta, dedicou seus estudos basicamente a problematizar a filosofia da ciência e estudar a imaginação poética, contribuindo para promover uma ruptura epistemológica no pensamento do século XX ao afirmar a heresia filosófica de sonhar em ciência e raciocinar em poesia²⁴, pois “nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha” (BACHELARD,

²² “[...] nosso corpo não tem o poder de fazer-nos ver aquilo que não existe; ele pode apenas fazer-nos crer que nós o vemos. [...] A percepção distraída nada contém a mais e nem mesmo nada de outro do que a percepção atenta” (Merleau-Ponty, 1999, p. 55). É como uma atenção distraída para o outro lado, para o lado avesso, em outra direção, o que também se configura como atenção, mas com outro foco (PAZ, 2012).

²³ Cfe. Abbagnano (2007, p. 510-511), na filosofia contemporânea, Fenômeno é aquilo que tanto aparece ou se manifesta ao homem em condições particulares quanto aquilo que aparece ou se manifesta em si mesmo. Apesar do termo fenomenologia – ciência que tem por objetivo ou projeto a descrição daquilo que aparece – remontar a filósofos como Lambert, Kant, Hegel, a noção hoje viva de fenomenologia enquanto movimento filosófico é a anunciada pelo filósofo austro-húngaro Edmund Husserl em Investigações Lógicas (1900-1901) e tem como princípio o caráter intencional da consciência, em virtude do qual o objeto é transcendente em relação a ela e todavia presente “em carne e osso”. , o regresso aos fenômenos, ao modo de aparecer vivido antes de ser tematizado. Esse vivido não pode ser definido, apenas descrito. Nas palavras do filósofo francês Merleau-Ponty, “trata-se de descrever e não de explicar nem analisar” (1999, p. 2).

²⁴ Para o filósofo, é a abstração que orienta a criação e a invenção, o objeto, o desenho, a pintura, o conceito: “as sínteses me encantam. Me fazem pensar e sonhar ao mesmo tempo. São a totalidade de pensamento e de imagem. Abrem o pensamento pela imagem, estabilizam a imagem pelo pensamento” (BACHELARD, 1994, p.81). ---- O DIREITO DE SONHAR

1994, p. 95). A relevância de sua obra está em ter como princípio a ruptura e a descontinuidade, ou seja, a mobilidade, a ondulação e o ritmo, a transformação incessante do pensamento, seja ele conceitual/racional ou imagético/poético. Contra a imobilização de um racionalismo “fechado” afirma o “aberto” e o plural, aquele que para aprender é preciso “desaprender”, pois é necessário devolver à razão humana sua função turbulenta e agressiva (RICHTER, 2005). Para Bachelard (1996), o saber científico constrói seu objeto durante o ato de conhecer e, portanto, a razão tem uma história cuja trajetória é fundamentalmente descontínua e plena de obstáculos. Por ser fundamentalmente descontínua retificando-se a si mesma, a seus métodos e a seus próprios princípios, a razão é dinâmica e inconstante. Foi em sua companhia que debrucei meus esforços a compreender a ideia de atentar para a formação do espírito científico, o qual aponta para os obstáculos epistemológicos²⁵.

A partir do entendimento de Bachelard acerca dos obstáculos enfrentados no campo da pesquisa científica, o começo de tudo está na educação, ou melhor, na base da formação humana, ou como ele mesmo escreveu, na formação do espírito científico. Porque é na educação que se constituem os começos – os primeiros conhecimentos que fundam os demais. Logo, nossos modos de pensar e agir se constituem a partir de ideias e imagens que não são naturais. Adentrar o mundo da ciência, pressupõe uma saída do mundo comum, do senso comum²⁶, de acordo com Bachelard (1996). Como uma virada de chave, uma mudança de cultura. O mundo é ensinado para cada um de nós, mesmo que não estejamos fadados a esses ensinamentos, já que temos a força da retificação em nós (BACHELARD, 2004), já que não é “um simples retorno a uma experiência malograda que pode ser corrigida por uma atenção mais forte e mais competente, mas sim o princípio fundamental

²⁵ Os quais se referem a pesquisa científica, propriamente dita, em especial as verdades absolutas sobre temas pesquisados. Segundo Bachelard (1996, p. 17) “o real nunca é o que se poderia achar, mas é sempre o que se deveria ter pensado.” Logo, é tudo o que se instala de forma a não ser questionado, como verdade absoluta nas descobertas científicas.

²⁶ Mais adiante, destacarei outro modo de olharmos para este conceito, a partir de Hannah Arendt e a partir de outro contexto de estudo.

que sustenta e dirige o conhecimento e o instiga sem cessar a novas conquistas" (BACHELARD, 2004, p. 19)

Isto não significa que o obstáculo represente uma ignorância, ou um saber menor, muito ao contrário, geralmente ele representa uma grande sabedoria, ancorada em anos de história e de experiências, mas uma sabedoria que não se questiona, que não é problematizada. Tais obstáculos na educação, são por ele definidos como obstáculos pedagógicos. Uma noção construída a partir do conceito de obstáculo epistemológico.

Com tal definição, o filósofo fez emergir a dificuldade que poucos atentam na educação, a noção de que "diante do mistério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua. É impossível anular de um só golpe, todos os conhecimentos habituais" (BACHELARD, 1996, p. 18). E é nesta afirmação que nasce a ideia do obstáculo pedagógico, àquele que considera tudo o que está posto, a lógica convencional, o estabelecido como "normal". Sem questionamentos, sem dúvidas uma realidade psíquica consistente, um tecido de equívocos positivos, tenazes, solidários (RICHTER, 2005, p. 130).

É com esta lente fenomenológica que busquei pensar e investigar alguns detalhes pedagógicos que emergem como obstáculos sutis e persistentes neste tempo/espço de chegada na Escola Fundamental. Tal intenção supõe suspender o já conhecido da escola, suas estruturas, certezas e formas de funcionamento, para prestar atenção a alguns detalhes pedagógicos que nos forcem pensar o que não pensamos ainda pela irresistível tendência de nosso pensamento considerar mais clara a ideia que costumamos utilizar com frequência (BACHELARD, 1996). Implica romper com alguns hábitos do pensamento pedagógico, aqueles que nos habituamos a não interrogar no dia a dia da escola.

Para Bachelard (1996), os obstáculos são fenômenos, que duram, que permanecem e que ninguém sequer, ou poucos de nós, percebem, discutem, problematizam em relação ao mote de pesquisa – a troca de etapa entre educação e ensino. Portanto, a escola como espaço/tempo de encontro

geracional, não “pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la” (BACHELARD, 1996, p.18). O que está enraizado, definido, pré-determinado na instituição escola? Tudo o que dura. Um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado.

Para tanto, não somente com a companhia de Bachelard, mas também com as ideias de Merleau-Ponty (1999), a fenomenologia tem desse modo, duas funções muito distintas: a de revelar as essências das coisas e considerar essas a partir de sua própria existência. Justamente por isso, Bachelard (1996, p. 18) nos “proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza”. Essa é a questão que moveu a escrita da tese, assim como todo o percurso investigativo do ser e estar na escola com crianças.

O ato de formular perguntas e de se debruçar sobre questões pouco interrogadas, não percebidas pelo olhar habituado, é que se tornou o movimento propulsor para formular interrogações e reflexões acerca do tema da pesquisa. Em outras palavras, estar à escuta aos sentidos que as crianças mostram em suas ações cotidianas, admirações e interrogações ao pensamento pedagógico. Com essa postura fenomenológica de intencionalidade cognitiva²⁷ a mirada ao tema escolhido é que busquei não correr risco de querer encontrar a “resposta concreta”, evitando “cair na cilada de encontrar um obstáculo epistemológico, aquele que, segundo o autor “incrusta no conhecimento não questionado” (BACHELARD, 1996, p.18).

Para o autor (1996), são os hábitos do pesquisador que colocam certa disciplina e rigor ao que vê e ao que não consegue mais ver. Justamente por isso, **observar – registrar – narrar – pensar** – se tornaram o método de encontrar e suspender obstáculos pedagógicos nesta convivência com as crianças recém-chegadas ao 1º ano, carregadas de sentidos, expectativas, necessidades e desejos.

²⁷ O modo como escolho olhar para o fenômeno, pois quero conhecer o que olho, logo, quero conhecer o fenômeno da transição em evidência. Este é o meu fenômeno, assim como para cada fenomenólogo há uma fenomenologia.

Como pesquisadora em Ciências Humanas, defendo a ideia de que não existe um conhecimento desinteressado. Foi a partir do desejo intelectual de encontrar formas e outros modos de olhar para o tema, que me permitiram, além de viver uma experiência formativa de pesquisadora, construir conhecimentos perspectivados, já que essa escrita é a expressão de um ponto de vista, de uma forma de olhar para o tema e suas relações, e, assim, tentar provisoriamente atingir uma constelação afetiva que me convocou a fazer certas escolhas. Spinoza (2009) permite afirmar que a escrita é também uma constelação de afetos que esse caminho provocou em mim. Foi a ação de caminhar e trilhar essa escrita, que sustentou e fundamentou as escolhas realizadas.

Todos os campos do conhecimento estabelecem conceitos a partir de teorizações já realizadas acerca do que tange o fazer em cada tempo e espaço de cada área. Também se sabe que cada área do conhecimento, acaba sendo traída, por ideias dominantes que podem sobrepor-se e encerrar outras possibilidades de reflexões a serem realizadas, sobre o que se busca pesquisar. Em especial na área da educação. E não poderia ser diferente. A dimensão formativa que o campo tem por si só, acaba determinando a própria caminhada de ser professora, assim como do modo de ser escola. Um campo de estudo e ação, o qual é baseado em séculos de história, atravessado por inúmeras gerações e que, justamente por isso, acaba sendo invadido pelo "instinto conservativo" (BACHELARD, 2016, p. 19) que, por vezes, domina o modo como este espaço da escola, assim como seus habitantes, devem agir e reagir a vida cotidiana em tempo/espaço de formação humana. Mesmo correndo o risco de estarmos a serviço da produção de "cabeças bem feitas" (BACHELARD, 2016, p. 20), as quais são frutos da própria escola, como o filósofo destaca.

A caminhada de estudo e escrita se apresentou como um processo formativo em ato como modo de estudar e ressignificar certezas, convicções, dúvidas e, talvez, caminhos pedagógicos que permitam estar à escuta para buscar a visibilidade de alguns obstáculos que as crianças mostram nesta

chegada ao Ensino Fundamental. E para que esta escrita não caísse na armadilha de defender obstáculos pedagógicos já incrustados de certezas e prévias crenças, tanto de professores, quanto de crianças e famílias, destaco aqui a caminhada de sobrevoo sobre alguns temas recorrentes na chegada das crianças ao Ensino Fundamental: a transição, a ampliação do Ensino Fundamental e a alfabetização.

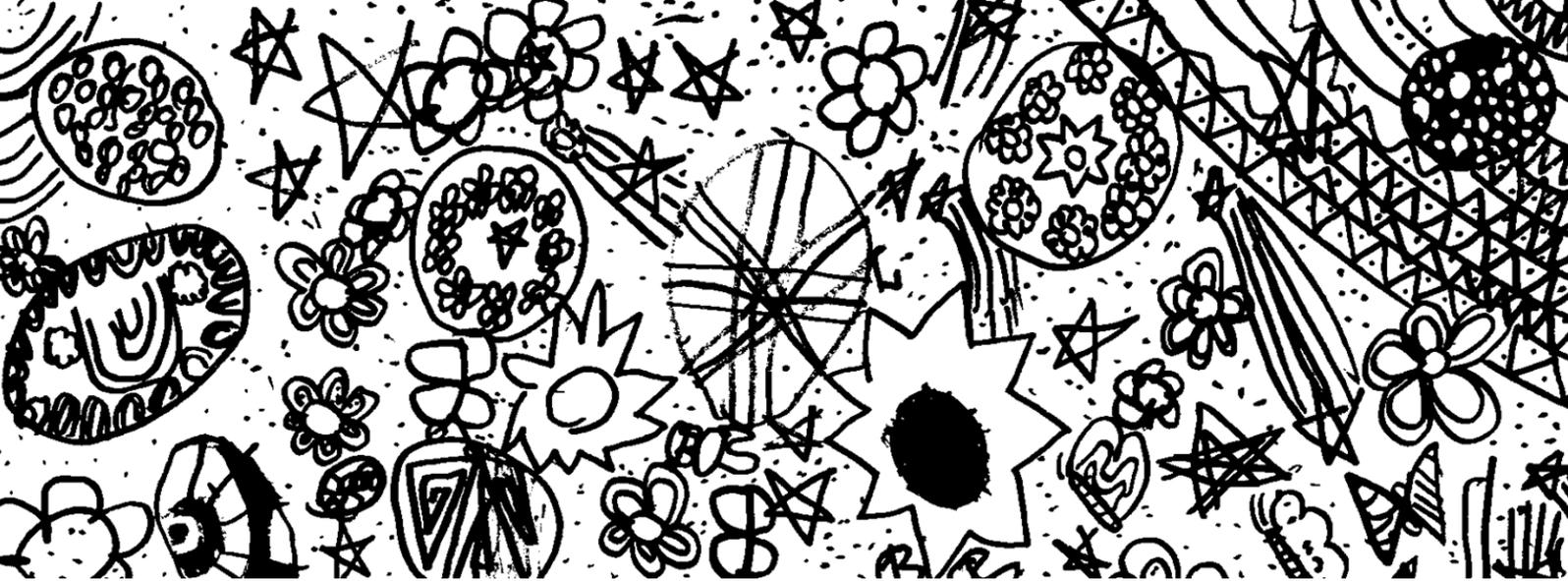
Os anos de pesquisa e de ser e estar professora de crianças, me colocaram em estado de pesquisa cotidiana. Atitude esta que levo para além da pesquisa, como atitude aprendida a qual se torna um compromisso ético e estético, portanto, político, para muito além da pesquisa realizada, mas sim, para com a educação de crianças. É o modo que estamos com as crianças, assim como o modo como organizamos esses encontros é que se torna o compromisso educacional ético desta convivência.

Adriano Correia (2017), desde a leitura arendtiana da possibilidade de vincular a formação educacional com a liberdade, a qual emerge do compromisso que o educador assume com o mundo e com a natalidade, destaca que esse fazer é profundamente político e que “parte do desafio quase aporético da educação em nossos dias tem a ver com a dificuldade de fomentar o respeito pelo passado e o compromisso com o futuro em uma sociedade que deposita no consumo sua expectativa de felicidade” (CORREIA, 2017, p. XVIII). Carvalho contribui

não podem ser garantidos pela implantação de qualquer procedimento pedagógico, até porque dependem de condições e circunstâncias que ultrapassam o domínio da vida escolar. Dado seu caráter político – não apenas pedagógico –, o compromisso toma a forma de um princípio que nos impele a agir, mas que não determina a forma que essa ação deve tomar em cada situação concreta. É um compromisso que reclama a responsabilidade individual daquele que a ele adere, mas cuja tradução em atos depende também de uma ação conjunta de seus pares (CARVALHO, 2017, p. 107).

O que está em jogo nesta aposta política é o compromisso educacional – tanto da universidade quanto da escola – de assumir a busca de caminhos e modos de caminhar que permitam afirmar o sentido público da experiência

escolar ao negar a sua sujeição “a imperativos de adaptação e conformação a um processo de desertificação do mundo que se afirma, concomitantemente, à decretação da superfluidade do humano” (CARVALHO, 2017, p. 107). Para resistir, nos próximos capítulos busco reter obstáculos pedagógicos evidenciados em acontecimentos e narrativas que se destacaram como fenômenos a serem descritos nesta caminhada.



CAPÍTULO 4

COMEÇOS COMO PREPARAÇÃO PARA O FUTURO:

A chegada ao 1º ano como natalidade

"É da natureza do início que se comece algo novo, algo que não se poderia esperar de coisa alguma que tenha ocorrido antes."

Hannah Arendt, 2016

Começar... verbo transitivo direto. Dar início a; principiar, iniciar. Uma ação tem início na própria palavra/ação como "aptidão humana para agir, para iniciar novos processos sem precedentes, cujo resultado é incerto e imprevisível" (ARENDR, 2016, p. 287). É pela ação de agir que Arendt (2017) afirma o humano estar totalmente aberto ao imprevisível, ao mesmo tempo, irreversível e ilimitado, já que nunca poderemos definir o que este ser viverá. A ação de começar tem relação com a ação de ser iniciador de algo no mundo. Se iniciamos algo novo no mundo, é da natalidade que estamos falando.

Para Arendt (2016) há uma diferença extremamente definida entre nascimento e natalidade. A primeira se refere ao ato biológico de nascer. A criança nasce. Vem ao mundo como um ser de tenra idade e que precisa de cuidados básicos, além das experiências que lhe proporcionam condições para conhecer esse lugar e as pessoas que aqui habitam. A segunda se refere

aos começos mundanos desta criança, que aparece no mundo, para além de seu nascimento, como potência da novidade, por trazer à tona sua existência mundana, atrelado a constituição de sentido e significado de sua presença no mundo.

Ao crescer e se habituar neste mundo, frequenta diferentes lugares e um deles, historicamente marcado por suas características e modo de funcionamento, recebe as crianças para realizarem sua segunda entrada no mundo: a escola.

A escola da infância de 0 a 5 anos que cumpre a função geracional de educar e cuidar das crianças pequenas. Esta escola de Educação Infantil ocupa em totalidade a primeira etapa da Educação Básica.

Logo depois desta idade, passa a frequentar a Escola Fundamental. Assim que chega à escola, a criança ou já está familiarizada neste ambiente, ou precisará conhecer e se reconhecer neste lugar, pois veio de outra Escola de Educação Infantil, não atrelada à escola atual. Nesse movimento, traz consigo uma vida de no mínimo seis anos, o que para algumas pessoas pode parecer pouco, mas é um tempo importante e fundamental na história de vida de qualquer criança.

Chegar a outro espaço escolar é chegar em um espaço carregado de diferentes marcas, funcionamentos e profissionais que, mesmo que



Ao escolher a palavra reconhecer, trago o destaque para este novo começo que se instala na vida da criança. A escolha da imagem acima é o autorretrato de uma menina de 6 anos, recém-chegada à escola, no 1º ano. Não frequentou a Educação Infantil nesta instituição. Escolhe a caneta preta hidrográfica para representar sua forma e sensação de pertencimento ao chegar à esta nova escola. Ao trazer estampada a marca de sua escola em todas peças de suas vestimentas. Esta mesma menina, precisou reconhecer o espaço da escola, no domingo que antecedia o começo das aulas, circulando pelo espaço da escola com sua família, pois para começar na escola nova e no 1º ano, precisava saber de algo muito importante: onde ficava o banheiro.

compreendam a educação sob distintos pontos de vista, por ser uma escola que procura pensar e refletir sobre suas práticas cotidianas, mesmo assim, esta escola se apresenta, na mesma escola, com diferenças.

Essa carga de informações, narrativas, validações e presença dos adultos na vida das crianças, acaba produzindo o que pouco atentamos: prévias concepções do ser e fazer delas próprias. “O que está em jogo neste processo é o enriquecimento da capacidade de fazer e refletir da criança, não a transformação ou mudança do e seu ser” (MATURANA & REZEPKA, 2000, p.14). Narrativas que antecipam e provocam determinadas experiências, já que as crianças podem limitar-se a imaginar o que outros imaginaram por elas. Arendt (2016), contribui para compreender a potência das narrativas e discursos dos adultos ao afirmar que “grande parte dos atos, senão a maioria deles, seja realizada na forma de discurso. (ARENDR, 2016, p. 221)

Ação e discurso, segundo a autora, são modos de ser e estar no mundo. Por isso, destaco narrativas extraídas do caderno de docência, trechos de afirmações proferidas pelas crianças, e que permitem considerar, talvez, as antecipações dos adultos, neste momento de chegada a Escola Fundamental:

“Nossa!!! Aqui tem muitas mesas e todas separadas.”

“Podemos brincar nesta sala?”

“Também tínhamos brinquedos na sala do ano passado.”

“Ficaremos sentados o tempo todo nesta cadeira?”

“Vamos escrever no caderno novo?”

“Eu e minhas amigas adoramos o tapete da sala.”

“Onde estão as canetinhas, as folhas e os lápis de cor?”

Crianças, as quais considero ainda pequenas, mesmo que o termo crianças pequenas seja comumente utilizado nas pesquisas relacionadas à Educação Infantil, chegam com suas expectativas, sensações e desejos a este novo começo em suas vidas. Cabe aos adultos envolvidos nestes começos –

sejam professores, familiares e pessoas da convivência próxima das crianças – compreenderem como são mobilizadas suas ideias e ações para com as crianças. Para Bachelard (1996, p.19), essa mobilização pode ser da ordem *formativa*, o qual acredita no inesperado, no inusitado que é viver e fazer tentativas baseadas em não verdades, em hipóteses. Mas este espírito tende a se esgotar e, neste caso, Bachelard (1996) se refere aos cientistas, mas estabeleço um paralelo para dizer que há o instinto *conservador*, aquele que já não se surpreende, que já está rodeado de certezas e convicções pré-determinadas, ou pré-fixadas, seja por ele mesmo, ou pela cultura que habita.

Portanto, o obstáculo pedagógico apresentado aqui é a concepção da ação de começar atrelada à ideia de preparo para o futuro, além de considerarmos, como adultos e professores que acolhem os novos que chegam ao mundo, como já iniciados, portanto, não enfrentadores de começos, já que todos são oriundos de uma escola.

Baseada na mirada a esta concepção de preparação para o futuro aliada à desconsideração para com a novidade da mudança de etapa, destaco alguns indícios que favorecem a instalação e permanência desta lógica de pensamento. A intenção é afirmar a importância dos começos e do compromisso educacional – ético, estético e político que temos de acolher os novos que chegam, neste caso, à Escola Fundamental. Isso porque “o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos e nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se tornou objeto de discurso” (ARENDETT, 2008, p.33).

A consideração de que algumas crianças são provenientes de outras escolas, assim como de outro espaço físico, seja na mesma escola, ou de um outro espaço físico na mesma escola, mas com organização espacial distinta – nos faz também considerar que referimos a uma fronteira que divide essas duas etapas.

Nesta chegada a escola de Ensino Fundamental, as crianças estão em processo de transição entre etapas. Um tempo/espaço dividido entre tempos distintos, ou com Benjamin (2006, p.535), pensarmos acerca da ideia de

limite/fronteira (*Grenze*) e limiar (*Schwelle*). Do latim, *limes*, *limitis*, fronteira. Designa um limite físico estabelecido, um contorno, uma borda, que dá forma a um espaço. Uma criança muda de um espaço físico a outro, além de ter que se reconfigurar neste espaço da escola que perde algumas marcas e ganha outras. Não entendo aqui como detrimento, mas cabe o destaque das mudanças percebidas e visivelmente identificadas. No entanto, o autor mesmo faz a distinção entre o termo *limiar*, o qual não se destina a demarcar um espaço, com uma linha divisória, ou algo semelhante, mas sim, “diferente de limite ele remete aponta a um lugar e a um tempo intermediários” (GAGNEBIN, 2010, p.14).

Termos que a língua portuguesa não conseguiu distinguir tal como o autor compreendeu e emprega. Com grande familiaridade fonética, limite e limiar são habitualmente utilizados com certa similaridade, quase sempre sem distinção entre um sentido, ou outro. Isso porque ambos nos remetem à noção de “fronteira”, de separação de espaços.

Porém, podemos perceber o que as etapas da educação podem convergir, buscando considerar essa criança que chega, não como um ser que apenas continua uma temporalidade, que também é descontínua. É fundamental, aqui, entender a educação como um processo de continuidades e descontinuidades, de novas aprendizagens e de desafios, não de dificuldades. Para tanto, há que se ter a noção de começos presente na ação pedagógica. Começos que merecem nossa atenção e reflexão, em busca de novas miradas para o que ainda não percebemos nas crianças e em suas experiências cotidianas.

4.1 O que a temos a aprender com a Educação Infantil?

Me deparo em alguns momentos desta tese, trazendo à tona certa nostalgia, como se a chegada ao Ensino Fundamental fosse uma experiência

depreciativa, se comparada com a Educação Infantil. No entanto, há que se fazer uma ressalva e um sobrevoos sobre esta etapa da educação brasileira.

A Educação Infantil, enquanto sistema de ensino, ideal, necessita ser descrita. Foi na década de 80, com a abertura política que vivemos no Brasil, período pós ditadura, especificamente no ano de 1988, que a Constituição reconheceu que era um direito de todas as crianças do território nacional, terem acesso a creches e pré-escolas.

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Mas foi em meados dos anos 90 que a criança passou a ocupar outro lugar na legislação e na sociedade, assim como em estudos relacionados à educação das crianças pequenas. Um destaque especial aos estudos que evidenciaram a importância das interações para afirmarem que a aprendizagem das crianças necessitava ser em contexto e no coletivo. Uma criança, portanto, considerada como sujeito social e que além de fazer parte, também contribui para a construção da cultura em seu agir cotidiano (OLIVEIRA, 2002).

A partir desta concepção/ideia em transformação, outro marco merece ser destacado, pelo qual o país se distingue, perante outras nações do mundo, que é a garantia que temos, desde 1990, dos direitos das crianças assegurado com o ECA – Estatuto da criança e do adolescente (1990). Com a Lei nº9394/96²⁸ a Educação Infantil passa a ser, de fato, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica no país. Foram marcos fundamentais para que essa etapa passasse a ocupar um espaço de maior reconhecimento os quais embasaram a caminhada que se iniciava.

Art. 3º. O ensino será com base nos seguintes princípios: igualdade de condição para o acesso a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções

²⁸ LDB – Lei de diretrizes e bases da educação brasileira.

pedagógicas; respeito à liberdade e apreço a tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da igualdade e dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p. 1)

Documentos e materiais importantes foram construídos no período pós promulgação da LDB (BRASIL, 1996), os quais deram origem a uma história reconhecida pela constituição de documentos relevantes para a história da educação no país. Em específico, considero aqui como marcos importantes para o estudo as DCNEF – Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e as DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação como legislação que orienta processos de ensino e aprendizagem.

Esta última, apresenta a concepção de Educação Infantil e estabelece alguns dos princípios éticos, políticos e estéticos que devem pautar as propostas pedagógicas das escolas Brasil a fora, com objetivo principal de

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 2).

Uma diretriz que pauta seu eixo norteador na importância da integração entre cuidar e educar na organização da ação pedagógica com crianças de 0 a 5 anos. O desafio de conviver com crianças em seu primeiro espaço público, a escola, é um desafio em constante movimento histórico.

As DCNEI e as DCNEF, já mostraram a grande diferença estabelecida na legislação educacional entre as duas etapas da Educação Básica. As DCNEI – tratam das questões legais para a *Educação Infantil* Já as DCNEF, tratam das questões legais para o *Ensino Fundamental*. Duas etapas, e duas nomenclaturas que nos levam a dois lugares distintos. Uma a da *educação* e a outra a do *ensino*. Ambas as diretrizes, em sua própria natureza, já nos mostram, desde sua promulgação, o caminho para a ruptura abrupta que

ocorre entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Em especial, com a implantação da BNCC (BRASIL, 2017): uma diretriz marca seu lugar de educação a partir do eixo das interações e brincadeiras e a outra, marcada e demarcada pelo ensino segmentado em áreas do conhecimento.

A distinção entre os dois termos educação e ensino remete a uma abrupta distinção. Educação apresentada no nome da etapa, como sendo a possibilidade de considerar algo para além de conteúdos e aprendizagens previamente mapeadas. Sem o compromisso com a especialização das áreas. Um compromisso pautado na criança, aprendizagens amplas e plurais.

De outro lugar, a outra etapa preza pelo ensino, na qual exige do professor pedagogo, a especialização de conhecimentos para suprir as demandas que os documentos legais já impõem, a chegada no Ensino Fundamental. Aqui mora a transição: uma mudança abrupta, tanto na vida da criança, como na dos pedagogos, já que, ambos possuem, a mesma formação.

Além dos documentos que foram extremamente importantes, a fim de garantir a qualidade na educação da primeira infância, o CNE - Conselho Nacional de Educação - também elaborou as orientações curriculares sobre temas fundantes na educação das crianças, que não podem ser negligenciados, quando se trata de começos mundanos na vida das crianças, entre eles: o currículo na Educação Infantil, as especificidades da ação pedagógica com os bebês, o lúdico - brinquedos e brincadeiras; a linguagem no cotidiano da Educação Infantil e o direito à educação na primeira infância. E na esteira das orientações, no ano de 2017, entra em vigor a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a qual garantiu, após longo período de debates, assim como de tensões e turbulências políticas, que a Educação Infantil, organizasse seu fazer pedagógico a partir dos campos de aprendizagem, garantindo com isso os direitos de aprendizagem das crianças. Diferentemente dos Anos Iniciais, o qual idealizou o percurso formativo das crianças, baseada em áreas do conhecimento, sustentadas em competências específicas a serem atingidas pela criança. Logo, outra

mudança significativa entre as etapas: uma se detém as experiências de vida, outra na exigência do alcance de competências.

A Educação Infantil assume então, a tarefa de educar as crianças que deixam suas famílias para adentrar ao mundo social. A escola e todos os seus atores, assumem o compromisso vital de acolher e educar crianças em seus começos mundanos; uma diversidade de crianças, passam a ocupar esse lugar comum que é a escola. Onde o “entusiasmo extraordinário pelo que é novo” (ARENDR, 2016, p.224) é o que deveria, a partir dos documentos norteadores desta etapa, pautar as escolhas, planejamentos e encontros com as crianças. Uma escola que de fato, esteja atenta a vida comum de todos os dias e que acredita na força dos encontros para a constituição destes começos.

Uma escola que, por sua recente história de constituição no Brasil, possui a possibilidade de estar situada como primeira etapa da Educação Básica a qual tem o papel fundamental de educar crianças, já que carrega em seu próprio nome, uma de sua grande tarefa: Educação Infantil. Diferentemente de sua etapa seguinte, a qual passa a adotar, além de outro nome, outras funções, dentre as quais, uma rigidez e obrigatoriedade ainda maior em prol dos ensinamentos conteudistas e segregados por áreas do conhecimento. Etapa que passa a



A chegada a biblioteca é uma das ações de começos da criança das mais interessantes. A criança transita pelos corredores, encantada com a magnitude deste lugar, anseia por levar muitos livros e não somente a cota pré-definida. Para alguns um lugar já conhecido, mas que nesta chegada, passa a ocupar um outro sentido: a possibilidade do livro ser “lido por mim e de eu mesma colocar minha senha.”
(Fala de menino de 6 anos)

receber em seu nome outra grande tarefa, a de ensinar: Ensino Fundamental.

Ensinar X Educar – o que há para se pensar? Onde se educa não se ensina? Onde se ensina não se educa? Discussão pertinente, mas que não farei neste momento. Tendo em vista o foco desta pesquisa, mas que merece nossa atenção e reflexão, tendo em vista uma mudança tanto legal, quanto espacial, até mesmo de postura destes adultos que fazem esta etapa da educação. O que podem aprender professores de etapas diferentes da educação? O que há para se jogar por sobre a mesa, artifício que pode fazer emergir as imagens do que, de fato, “se interpõem entre os que se assentam ao redor” (ARENDETT, 2016, p.64)? Tendo a supor que o que nos une, entre as etapas, o que temos a tensionar seja o alargamento da infância, para além deste começo de vida numa etapa que privilegia o acolhimento, as aprendizagens múltiplas e a apresentação lúdica do mundo.

4.2. Então, o que há para ser começado nesta chegada?

"Diluir resistências e viver a novidade, provar o novo e transformá-lo em experiência de aprendizagem".

Bonadio

Mesmo que tenhamos Legislação e documentos norteadores bastante completos e interessantes no país, os quais regem esta primeira etapa da educação da infância, ainda temos uma caminhada de reconhecimento, no país em relação ao quesito qualidade da Educação Infantil. Isso porque, nosso país, de tamanho continental, mantém-se arraigado em concepções e certezas não revistas a partir das mudanças nas últimas décadas em torno das concepções de criança pequena, educação e infância. A manutenção de algumas ideias sobre criança, escola e ensino²⁹, com força de verdades inabaláveis, promove a realização de projetos de Educação Infantil nas

²⁹ A palavra ensino aqui não está sendo denegrida. Abordo o termo ensino não como algo negativo. Mas que pressupõe relação entre humanos em alteridade. Logo, compreendo que a criança aprende se for ensinada, premissa que adultos consideram muito importante. Mas também aprendem em outras relações, como por exemplo, ao brincar.

escolas que necessitam ainda observar o cumprimento das determinações legais.

O cumprimento da legislação educacional para crianças de 0 a 5 anos exige compreender o que foi alterado nas concepções que a sustenta desde o final da década de 90 no país. Exige, portanto, o interesse político de ampliar estudos e discussões, de promover a formação continuada com vistas a renovar e ampliar percursos de reflexão e de ação pedagógica voltada para a especificidade educacional dos bebês e crianças pequenas. Exige ainda a decisão política de investir nos espaços públicos da escola para favorecer condições para ações pedagógicas que promovam a realização de projetos educativos com as crianças em tempo/espaço de educação.

Independente de termos ou não um modelo a ser evidenciado de Educação das crianças, existem muitas propostas pedagógicas que merecem nossa atenção, as quais ousam, dentro de suas possibilidades, apresentar às crianças e à comunidade escolar em geral, possibilidades viáveis de viver um processo formativo linguageiro e potente, a ponto de tornar a experiência educativa encarnada na criança. Utilizo a expressão existência encarnada a partir da fenomenologia do corpo sensível de Merleau-Ponty (1999). O filósofo considera o corpo como algo único, ou seja, interligando "órgãos dos sentidos", um "corpo" e as "funções psíquicas". Todos fazem parte desta "totalidade integrada" pois

Enquanto habito um "mundo físico", em que "estímulos" constantes e situações típicas se reencontram — e não apenas o mundo histórico em que as situações nunca são comparáveis —, minha vida comporta ritmos que não têm sua razão naquilo que escolhi ser, mas sua condição no meio banal que me circunda. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.124)

Precisamente em Arendt (2016), a palavra ação/agir assume outro sentido no meu processo de reflexão nesta escrita de tese. Para a autora, agir é a possibilidade de empreender o novo, de exercer a capacidade humana de iniciar com coisas no mundo e de realizar aquilo que não é planejado nem

esperado, mas sim, possível. Isso porque, é a nossa ação no mundo que edifica a história das pessoas no mundo.

Muitos são os começos de fato, mas há que reter a atenção fazê-los emergir, para que esta reflexão se torne ainda mais profícua neste processo.

O que nos diz respeito, e que não podemos, portanto, delegar à ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. (ARENDR, 2019, p. 247)

Arendt (2016), em uma de suas obras mais conhecidas – A condição humana - define como sendo três atividades humanas que fundam nossa presença no mundo: o trabalho, a obra e a ação. Trabalho enquanto necessidade de sobrevivência no mundo, a obra como produto/artefato de seu próprio trabalho, mas fundante desta condição “humana” é a possibilidade de agir, a qual especifica a existência. Isso porque é “o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir.” (ARENDR, 2016, p.11) E nesta força do nascimento, e na possibilidade de fazer algo no mundo – agir – que a escola se apresenta como um espaço seguro e potente para acolher esses começos. Por ser um tempo/espaço no qual a criança é apresentada ao mundo, nesse sentido de iniciativa,

todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade. Além disto, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico. (ARENDR, 2016, p.11)

Além de ser o tempo/espaço que a criança tem de compartilhar o mundo, é também a possibilidade de acreditar na promessa do novo. E a Escola Fundamental, mesmo que já receba as crianças com suas histórias vivenciadas, por se apresentar como uma novidade, como “qualidade ou condição do que é inédito, original” (MICHAELIS, 2014) na trajetória escolar, pode decidir o lugar que deseja ocupar na vida das crianças: a de romper

com essa trajetória, a de aproximar-se e manter certa proximidade, ou ainda, a de transformar a chegada na etapa anterior.

A partir do que compreendo como necessário a ser percebido neste começo, é que não começam apenas crianças, começam também famílias que, mesmo que a escola não tenha direta responsabilidade sobre estes, mas sim, possui certo compromisso por ajudá-los a, principalmente, compreenderem e refletirem sobre como acontece esse processo de chegada, assim como, favorecer que percebam as nuances e pormenores deste começo.

Não compreendo que esta tarefa seja apenas importante responsabilidade de uma docência, ou do titular da turma, mas sim como responsabilidade fundamental desta escola possuir uma equipe com intuição e capacidade de observar e compreender o que as crianças, bem como suas famílias, necessitam nesta chegada. Há que, portanto, constituir uma escuta sensível a esse ser habitante da infância de todos os adultos, tanto professores e profissionais da educação, presentes na escola, como os próprios adultos da família, para partilharem a compreensão desses começos não como únicos, ou mais importantes do que outros começos. Mas como a abertura para acolher não somente as crianças, mas o imprevisível, o inesperado e o misterioso que o ato de educar se apresenta ao mundo, com a força que todo começo possui em sua própria existência.

O começo não é natural. Assim como também não inaugura, por si só, uma novidade. Há que dar a mão, mostrar aos que chegam o mundo, seus costumes, suas tradições. Esse é o papel fundamental dos que aqui estão, em posição de adultos que acolhem. Como uma espécie de guardiões do mundo antigo, ou ainda, da tradição. Talvez aqui caiba refletirmos sobre essa condição de transmitir uma tradição aos que chegam. Isso porque

pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (ARENDR, 2016, p.226)

Para tanto, passarei a fazer uma espécie de sobrevoo sobre algumas práticas que auxiliaram crianças e famílias, neste processo de transição entre as etapas. Não diz respeito a planejamentos simples, com mínimos recursos envolvidos, mas necessita de um grande movimento: o de querer considerar esses que começam para além de um entendimento naturalizado, ou tornado habitual. O fato de ter realizado essa pesquisa no lugar que habito profissionalmente, a partir das leituras escolhidas, acabou gerando um movimento na própria escola. Trazer à tona pontos e conexões que ainda não haviam sido realizados gerou, na própria escola, envolvimento e engajamento dos profissionais relacionados às crianças. Movimentos inaugurados na escola e que, de certa forma, impulsionam outras ações pós momento de pesquisa, o que mostra a força do pensar e refletirmos juntos as banalidades do cotidiano da escola.

Algumas das práticas simples e que merecem nossa atenção, foram os momentos que antecedem o ano da chegada ao 1º ano com visitas das “futuras professoras” à roda da sala na pré-escola. Visitas que buscam aproximar, dialogar e, principalmente, destacar as primeiras pré-impressões das crianças, acerca desta transição. Nestas conversas, é possível compreender o alcance da força das narrativas, quando algumas crianças trazem para a roda pequenas falas e impressões de suas famílias, como por exemplo:

“Meu pai mesmo me disse: - Meu filho, te prepara, pois, ano que vem, acabou a brincadeira!”

“Minha mãe às vezes me diz que acabou a brincadeira.”

“Aproveita bem, porque no próximo ano, a coisa é séria!”

Conversar com uma das principais novidades, no caso com a “futura professora”, é motivo de expectativas, sempre que um novo ano está por ser começado. Mas esse encontro prévio, anterior a este começo, é essa possibilidade de conversar e, minimamente, se aproximar da experiência

futura, mesmo que de forma singela e ainda repentina, é algo que acalenta as crianças e as professoras. Pois “na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; (...)deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é.” (ARENDDT, 2016, p.239).

Destaco um ponto a ser urgentemente discutido, tanto por professores, como pela sociedade como um todo: o que é o tempo e a lentidão? Para Bachelard, na imaginação, a lentidão não é o atraso, ou a falta de eficiência, mas sim o demais: “o lento não é o rápido freado” (BACHELARD,1991, p.22) é o excesso. É o exagero que permite justamente a profundidade. Podendo se dizer que é aquilo que demora. Do latim, *demorari*, aquele que mora. Por demorar, habita aquele lugar. Mesmo que não baste trocarmos o par da lentidão, pelo rápido freado. Estou defendendo uma ideia de tempo, uma outra ideia de tempo, que permite olhar para as crianças com tempo, habitando esse tempo/escola que chamo aqui de escola, permitindo e autorizando que se respeite esse tempo da imaginação. Logo, não estou

defendendo o perder tempo, mas o respeito ao tempo de ter tempo para imaginar e projetar o vivido.

Demorar aqui, neste contexto passou a ser concebido como modo de olhar para essa chegada/começos, mas também para as aprendizagens das crianças. Mas não as aprendizagens comumente mensuráveis numa chegada ao ano onde, historicamente, a criança aprende a ler e escrever.

Todo esse começo requer tempo. Um tempo que não cabe num relógio, ou numa grade de horários escolares. Há que se caminhar devagar. Além de começos, também estamos falando de um encontro, seja de crianças com crianças, seja de adultos com crianças e de adultos com adultos. Acolher essa diversidade de interações, convoca a necessidade pedagógica do olhar de alteridade.

Mas sim, há urgência nessa mudança de paradigma para com este reconhecimento: crianças são crianças e adultos são adultos. Ocupam os mesmos tempos/espacos, mas necessitam de diferentes opções e acessos. Por isso, o cuidado ampliado, por parte dos adultos, para começos pequenos, singelos, para algumas crianças quase inexistentes, e para outros de tamanha importância e necessidade. Para aprender, é preciso respeito à intensidade das experiências.



Mãos que acolhem o desejo das tentativas de leitura...



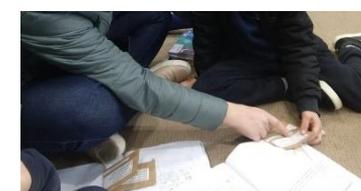
Mãos que acolhem a vontade de se alimentar...



Mãos que se encontram na ânsia de se conhecerem ao brincar.....



Mãos que se despedem nas chegadas...



Mãos que se unem para mostrar caminhos...



Mãos que se encontram ao constituir ritmos...

Outra prática que reverberou intensamente nas crianças e em suas famílias, foram as **rodas de conversa**. Essas acontecem quase diariamente. O tapete que dá o tom para essa conversa, como se as crianças em sua grande maioria, já tivessem validado este como sendo o lugar para puxar uma conversa. Me refiro a maioria, destacando que algumas crianças – em 2018: cinco de uma turma de 23 crianças; e em 2019: sete de uma turma de 25 crianças, vieram de outras escolas da cidade.

Desse modo, um lugar já inaugurado, mas que necessita ser sempre apresentado aos novos que chegam à escola. Ação nada difícil, nem complexa, pois o corpo que percebe sabe o que precisa fazer. Como diz Merleau-Ponty (1999, p.328), “o espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível.”

As rodas de conversas coletivas na sala conduziram às rodas de conversa com as famílias. Estas, apresentaram, além da escola e seu funcionamento, o modo como organizamos os encontros com as crianças – planejamento das propostas – assim como as expectativas de todos os envolvidos neste processo: professoras, crianças e famílias. Conversar com famílias, é outro ponto que carece de discussão na educação. Se para Maturana (1998, pg. 84), conversar é “o fluir entrelaçado de linguajar e emocionar”. Do latim, *conversari*, “encontrar-se habitualmente num mesmo local, frequentar, conviver” (MICHAELIS, 2014). Conversar pressupõe, além de escuta, encontro entre diferentes, já que ocupam diferentes lugares, mas pressupõe encontro. Destaco isso, pois ainda impera nos diálogos entre



Somente o fato de conquistar um tapete na sala do 1º ano, já demonstra a importância de algumas marcas do tempo/espaço anterior ser mantido no novo espaço a ser habitado. Tapete padronizado, adquirido pela escola. Pode ter sido por um motivo financeiro, mas quando a criança entra em sua nova sala, o tapete é um dos lugares que imediatamente lhe atrai. Ela busca o que lhe é familiar para poder ali explorar.

famílias e escola, um ímpeto de sabedoria maior e de certezas acerca do processo de aprendizagem. O que acaba tornando as conversas, muitas vezes monólogos: de um lado quem sabe, do outro que pouco, ou nada sabe sobre educação, aprendizagem e afins.

Conversar se apresentou, e continua a se apresentar, uma prática cotidiana presente em meu fazer para muito além de uma “utilidade” pedagógica. Para tanto, apresento com Gadamer (2000) a ideia de que educar é conversar, assim como conversar é educar.

Conversar exige estar em presença, aqui e agora, pois implica uma peculiar experiência intersubjetiva³¹ (MERLEAU-PONTY, 1999) que expõe a pluralidade de vozes orquestradas por ações nas quais os interlocutores ensaiam a fala, o corpo e o pensamento. Não há conversação sem uma pluralidade de gestos do corpo, formas de olhar, de escutar e de nos movermos com o corpo todo. E não há conversação sem uma diversidade de formas de pensar e de nos relacionarmos, pelo pensamento, com o mundo. Tal compreensão permite considerar com que na ação de conversar, como experiência vital da linguagem, o sentido emerge em *situação* (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 537), em *conversação* (GADAMER, 2000; 2005), em *ação* (ARENDT, 2016).

Na compreensão da função vital da linguagem como experiência de mundo (GADAMER, 2005), o cuidado com a ação de conversar com as crianças torna-se intenção educativa que assume

a força do sentido pedagógico de estar junto com crianças pequenas, de acompanhá-las em seus começos languageiros. A escuta à alteridade languageira entre adultos e crianças pequenas constitui a intencionalidade educacional de com elas conviver em

³¹ Merleau-Ponty (1999, p. 472) situa essa experiência ao escrever “(...) significação intersubjetiva. Ele percebe suas intenções em seu corpo, com o seu corpo percebe o meu, e através disso percebe em seu corpo as minhas intenções. As correlações observadas entre minhas mímicas e as de outrem, minhas intenções e minhas mímicas, podem fornecer um fio condutor no conhecimento metódico de outrem e quando a percepção direta fracassa, mas elas não me ensinam a existência de outrem. Entre minha consciência e meu corpo tal como eu o vivo, entre este corpo fenomenal e aquele de outrem tal como eu o vejo do exterior, existe uma relação interna que faz outrem aparecer como o acabamento do sistema. A evidência de outrem é possível porque não sou transparente para mim mesmo, e porque minha subjetividade arrasta seu corpo atrás de si”.

tempos e espaços que autorizem a abertura àquilo que nos é mais comum, a experiência de linguagem (RICHTER, 2016, p. 92).

Nessa abordagem, não é qualquer conversa que instiga a participação e a admiração das crianças, mas sobretudo, conversar com o tempo que se vive.

Obviamente que não é qualquer conversa. Sobretudo, conversas com o tempo que se vive, com e sobre o mundo que habitamos. Não este mundo cartográfico, físico e factual, mas um mundo que precisa ser cuidado para que dure. Por isso, conversas que duram não tem começo nem fim. As carregamos em nossos corpos. Somos constituídos pelas nossas conversas, sejam elas conversas boas e outras nem tão boas assim.

Além das rodas de conversa coletivas, a abertura para **conversas individuais**, que acolhem a especificidade e a demanda de cada família, também podem ser destacados aqui. Encontros estes são previamente agendados, ou pela escola, ou pela família. Visam olhar para a criança de forma a entender ainda mais essa chegada ao Ensino Fundamental, além de conhecer essa criança como um todo, incluindo sua família.

Outro gesto pedagógico para este acolhimento, são os materiais produzidos especificamente para esta chegada, como por exemplo **listas com ideias e dicas pontuais**, onde estas famílias poderão estar, de certa forma, também sendo formadas para que este acompanhamento seja o mais



*Escolher um lugar e ocupá-lo...
As aprendizagens não se resumem a cadernos, estojos e aprender a ler e a escrever.
Considero aqui a importância de atentarmos para tudo o que a criança nos sinaliza que é importante na SUA chegada. O destaque a palavra sua não é ao acaso. Cada um chega de uma maneira.
Como não padronizar esta chegada e torná-la homogênea, descartando facilmente a singularidade de cada um?
Sentar-se pode ser uma grande aprendizagem.*

saudável e potente possível. Para tanto, instrumentalizar e acompanhar famílias, com abertura e disponibilidade para a acolhida de todos, família e crianças.

Quando se trata das crianças, entender que sua chegada ao Ensino Fundamental necessita de um tempo de adaptação, como muitas escolas utilizam esse termo e compreendem este tempo/espço a partir desta lente, terei que discordar veemente desta forma de conceber a transição. Como estamos considerando sua chegada a outra etapa da educação, implica considerar que essa criança precisará de tempo. Tempo para se sentir parte e se reconhecer neste novo tempo/espço da educação. Carecem começar, mas carecem continuar também. Talvez o que não se careça é interromper, mudar caminhos repentina e drasticamente.

Aprendizagens sutis, quase que imperceptíveis, mas aprendizagens necessárias para a vida que segue todos os dias.

Ocupar um novo espaço institucional – a biblioteca – pode ser outra grande aprendizagem. Digitar sua própria senha e habitar um espaço que lhe é novo e que nesta ação, lhe possibilita agir de forma autônoma, conquistando seus livros para a semana que segue.





CAPÍTULO 5

HEGEMONIA DA AÇÃO DE DESENHAR, OU DO DESENHO?

Desenhar como possibilidade de narrar o mundo

**A finalidade é marcar no papel um traço de nosso contato
com esse objeto e esse espetáculo, na medida em que
fazem vibrar nosso olhar (...)**

Maurice Merleau-Ponty, 2002

Folhas espalhadas pela mesa, canetas hidrográficas, lápis de cor, giz de cera, uma tesoura, cola, alguns cadernos de desenho e muita, “muita criatividade e livre imaginação”. Uma cena que adultos, sejam professores de crianças ou não, são facilmente capazes de imaginar quando se trata da ação de desenhar na escola. Em especial, da criança desenhar. Já me encontrei com diferentes grupos que chegam ao 1º ano. Grupos sempre distintos, repletos de crianças diferentes e, principalmente, com hábitos diferentes. Hábito é uma palavra amplamente utilizada no campo da saúde, pouco considerada no campo da educação e, aqui a trago para compreender o que podemos pensar acerca da importância dos hábitos no cotidiano das crianças se consideramos, a partir do pensamento de Benjamin (1984, p. 75), que para a criança, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Transformação da experiência mais comovente, em hábito”. Para o filósofo, “é justamente através desses ritmos que nos tornamos senhores de nós mesmos” (BENJAMIN, 1994, p. 252). Essa

memória de um ritmo permite considerar, com Bachelard (2007, p. 79, grifos do autor), que o hábito “é a vontade de *começar a repetir a si mesmo*”. Tanto em Benjamin quanto em Bachelard, a compreensão de hábito aponta para a conciliação de ritmos a partir de duas ações amplamente concebidas como contrárias entre si: a repetição e o começo (BACHELARD, 2007). Neste sentido, o hábito é um modo de imaginar e agir não percebido, mas que constitui ritmos encarnados de pensar, perceber e agir no mundo. Porém, adverte Bachelard (2007, 81), se o hábito “é um domínio fácil de atualizar”, este “só se atualiza na proporção em que obtém um êxito”. Segundo o autor,

[...] O ritmo é verdadeiramente a única maneira de disciplinar e preservar as energias mais diversas. É a base da dinâmica vital e da dinâmica psíquica. O ritmo – e não a melodia, complexa demais – pode apresentar as verdadeiras metáforas de uma filosofia dialética da duração” (BACHELARD, 1988, p.117).

O filósofo continua sua reflexão, buscando estes começos fundantes no mundo, aqui, trazendo luz para a criança e sua infância. “A infância é fonte de nossos ritmos. É na infância que os ritmos são criadores e formadores. É preciso ritmanalisar o adulto para devolvê-lo à disciplina da atividade rítmica à qual ele deve o florescimento de sua juventude” (BACHELARD, 1988, p.134). Se um ritmo regula solidamente uma característica, ele acarretará frequentemente características conexas. Restituindo uma forma, o ritmo restitui frequentemente uma matéria, uma energia.

A partir dessa leitura ou compreensão de hábito, esse capítulo propõe outra mirada à ação de desenhar na escola. A intenção é enfatizar o destaque à importância da ação de desenhar como hábito e não propriamente do hábito do desenho como produto de uma ação, mas do hábito de narrar o mundo.

Existe uma compreensão hegemônica, em especial na educação, mais especificamente ainda, na educação tida como “artística” das crianças, a forte ideia de que crianças são pequenos artistas e que o desenho é a materialização da liberação de emoções, por parte do executor. Não faço esta distinção em detrimento da importância do desenho, já que se trata de

uma das linguagens mais antiga que atravessa o arco histórico existencial da humanidade e, ao mesmo tempo, a ação mais permanente que se mantém e se estende no ato de inscrever marcas como condição da linha. Mas a faço em função da intencionalidade de acolhimento das crianças em um novo encontro a cada ano.

A cada ano são cada vez mais recorrentes as narrativas das crianças não quererem ou não saberem desenhar. Nunca na totalidade de uma turma, mas as narrativas acabam se tornando um hábito no grupo. Para mim, essa recorrência do “não querer ou do não saber” passou a exigir a ação pedagógica de observar, escutar, pensar e agir. Fui exigida a me deter no que as crianças me apresentavam em suas relações com a ação de desenhar. Passei a interrogar estratégias para entender o significado desse “não” e pensar acerca da importância da ação de desenhar na Escola Fundamental pois

De qualquer modo, desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador, como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem seríamos robôs executores a realizar coisas que permaneceriam humanamente incompreensíveis. (ARENDETT, 2016, p. 221)

Pouco, ou quase nada tem se estudado sobre hábitos que priorizamos na ação pedagógica com crianças, neste caso, ao longo do processo de formação das crianças. Hábitos que podemos chamar também de “repetições” ou “ações que se repetem temporalmente”. O humano,

“na medida em que é complexo, corresponde a uma simultaneidade de ações instantâneas; só reencontra a si mesmo na proporção em que essas ações simultâneas recomeçam. Exprimiríamos isso bastante bem, talvez, dizendo que um indivíduo, tomado na soma de suas qualidades e de seu devir, corresponde a uma harmonia de ritmos temporais. De fato, é pelo ritmo que se compreenderá melhor essa continuidade do descontínuo (...) O ser continua pelo hábito, (...)” (BACHELARD, 2007, p. 70)

Se compreendermos com Bachelard (2007, p.70) que um hábito particular “é um ritmo sustentado, no qual todos os atos se repetem igualando com bastante exatidão seu valor de novidade, mas sem jamais perder esse

caráter dominante de ser uma novidade”, podemos cada vez mais ampliar nosso olhar para esta questão. O fato de potencializarmos os movimentos de repetições na vida das crianças, ou de manter práticas cristalizadas sem ao menos colocarmos em suspensão, podemos estar corroborando na instalação de verdades absolutas na vida delas. Assim que me deparei com a limitação do ato de desenhar, um fenômeno se apresentou aos meus olhos: o que há para ser visto nesta negação a algo que, até este primeiro momento, ainda considerava uma ação natural na criança. Imediatamente comecei a tensionar este fenômeno para encontrar indícios que me ajudassem na busca de outros questionamentos.

Segundo Arendt (2016, p.221), agir, neste caso, pressupõe revelações através de palavras, “embora seu ato possa ser percebido em seu aparecimento físico bruto, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante por meio da palavra falada na qual ele se identifica como o ator, anuncia o que faz, fez e pretende fazer.” Por isso, atentar para o ato de desenhar, como uma postura docente de caçar detalhes, pormenores e surpresas, principalmente nos modos de fazer das crianças, nas estratégias que pesquisam e inventam, nos modos como começam uma ação, como imitam e repetem ações percebidas, até mesmo percebidas no movimento do corpo do outro, de seus pares.

Então, passei a organizar e colecionar narrativas, imagens, uma infinidade de presentes desenhados, que diariamente recebia, talvez como forma de reconhecimento e agradecimento pela oportunidade que alguns estavam vivenciando, alguns, muito provável pelas primeiras vezes.

Como pedagoga pesquisadora, entendo que colecionar a beleza dos detalhes deste ser e estar com as crianças somente pode ser encontrada se colecionarmos essas marcas, pois são elas que irão “enfeitiçar as coisas como se fosse tocá-las com uma vara mágica, de modo que elas subitamente se petrificam, enquanto as percorre um último estremecimento” (BEJAMIN, 2006, p.933). Postura de uma pedagoga pesquisadora e seu olhar para com suas miradas, como se observasse “o reino das várias vezes” (BACHELARD, 1978,

p.299). Não como se quisesse enxergar tudo no “primeiro olhar”, mas aquele que olha sem pretensão, que ao se debruçar sobre as imagens primeiras, busca o espontâneo e o não visível à primeira vista. Mas como interroga Bachelard (1978, p.300) “tomar uma lupa é prestar atenção, mas prestar atenção não será possuir uma lupa?”.

Afinal, por que não quererem, ou afirmam que não sabem desenhar? Onde nasce essa ideia de incapacidade ou o não gosto por essa ação? **Portanto, neste capítulo, apresento o obstáculo pedagógico identificado na transição das crianças: a concepção de desenho que a educação acaba validando, ou sua interdição, em detrimento de olhar para a potência do ato de desenhar como potência de narrar a singularidade de ser e estar na pluralidade do mundo.**

5.1 Desenhar como ação de estar junto

O que se ganha ao desenhar? Será que esse seria o questionamento apropriado a ser feito? Para além da ideia inicial de que desenhar é a ação de narrar – narra o mundo, as experiências, as impressões, o vivido, uma forma de ler o mundo e partilhar essa leitura – o ato de desenhar aqui será abordado como uma experiência fundante na criança. O desenho como testemunho do mundo, é o que nos diz Merleau-Ponty (2012, p.186) quando destaca que o desenho e/ou pintura da criança, assim como do adulto, não pretende mostrar um sinal de identificação “objetivo” do que vê para comunicar-se com quem o olhará, pois, “sua finalidade é marcar no papel um traço” de sua relação com as coisas. Assim, não é o olhar que domina, mas aquilo que despertou em seu corpo e o instalou no mundo, aquilo que fez vibrar seu olhar e virtualmente seu tato, seus ouvidos, seu sentimento do acaso. Trata-se, antes, “de dar um testemunho, e não mais de fornecer informações” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 186).

Mas não se trata de ganhar, ou alcançar um grau, ou vantagem, mas sim, trata-se da constituição de marcas neste corpo, constituir neste corpo, nesta existência que é, por ser um corpo, finito, temporalmente definido. Então, a pergunta necessita mudar: por que desenhar? E rapidamente mergulho nessa reflexão, buscando encontrar possibilidades para continuar a pensar.

Em especial, destaco aqui a não atenção para o desenho como produto, pois como nos provoca

O desenho não deverá mais ser lido como antes, o olhar não mais o dominará, não mais buscaremos nele o prazer de abarcar o mundo; ele será recebido, nos dirá respeito como uma fala decisiva, despertará em nós o profundo arranjo que nos instalou em nosso corpo e através dele no mundo, terá a marca de nossa finitude, mas assim, e exatamente por isso, nos conduzirá à substância secreta do objeto do qual só tínhamos, há pouco, o invólucro. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 243),

Romper, portanto, com a ideia de o desenho não ser mera causalidade criada pela criança, ou resultado de uma exploração guiada pela representatividade. Sim, ele pode ser tudo isso, mas pretendo pensar para além desta ideia utilitarista de desenho e que acaba deturpando a própria experiência de desenhar da criança, tolhendo sua própria força e confiança ao desenhar.

Desenhar, nesta chegada ao Ensino Fundamental, sempre foi um desafio diário, desde o momento que decidi prestar atenção. Não bastava disponibilizar o acesso a folhas, materiais gráficos diversificados, era preciso densificar essa experiência cotidianamente. Como se desenhar tivesse que passar a ser a oportunidade de as crianças colecionarem experiências.

O mais profundo encantamento do colecionador consiste em inscrever a coisa particular em um círculo mágico no qual ela se imobiliza, enquanto a percorre um último estreitamento (o estreitamento de ser adquirida). Tudo o que é lembrado, pensado, consciente torna-se suporte, pedestal, moldura, fecho de sua posse. (...) Colecionar é uma forma de recordação prática e de todas as manifestações profanas da "proximidade", a mais resumida (BENJAMIN, 2006, p.239).

Essa ação antiga e produtora de marcas na história, acabou se tornando, um modo de existência. Estar com as crianças, de fato ao redor da mesa, se tornou a possibilidade efetiva de enxergar as mudanças nas narrativas das próprias crianças. As que se negavam a desenhar, as que já exerciam essa ação como consolidada em seu fazer e aqueles que oscilavam entre ora desenhar, ora negar a ação.

Desenhar “com” acabou se tornando a possibilidade de encontrar muitas arestas que merecem atenção pedagógica. Uma destas é a própria vontade de produzir descobertas. Espaço que acontecia tanto junto da professora, junto de colegas, através de diálogo constante, ou sozinho. As tentativas, as aproximações no próprio desenho, até mesmo o corpo se mostrava em sintonia. Algumas aproximações/encontros, aconteciam pelo próprio ato de desenhar e outros vinham com afinidades estabelecidas para sentarem-se a mesa. Evidenciando que “nós somos um composto de alma e corpo: faz-se necessário, portanto, que haja dele um pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 290). A ação de desenhar se apresentava como essa presença entre as crianças que se encontravam ao redor da mesa. Isso porque o corpo não é um meio para mero instrumento de funcionalidade para ações mundanas, ele é a possibilidade que temos de ser e estar no mundo. O mundo, a sala, as materialidades se apresentam como um solo para as crianças, um chão a ser pisado, acompanhadas de adultos que acolham essa possibilidade de encontro, de tentativas, de experimentos, de conversação. Ouso afirmar que desenhar aqui se dá como ato de conviver, como dizia Arendt (2016), é o que nos une,



Partilhar de ideias, tentativas, resolver diferenças e, acima de tudo, desenhar juntos. Não é ação simples, natural. Pode ser ensinada, em especial, ensinada a partir do encantamento, da admiração pela beleza da abertura ao desconhecido. Em busca de registros, experiências e satisfação com um produto – o desenho – que será nosso!

Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si. (ARENDETT, 2016, p.64)

A oferta e a exploração dos materiais, assim como conhecer as características plásticas e visuais de cada materialidade ofertada às crianças, se tornou de grande relevância para a constituição de repertórios gráficos. Inclusive materiais que eu mesma não conhecia. Investigar e estar aberta ao que as materialidades oferecem, além de ser necessário para as crianças, foi muito importante para mim. Entendo cada vez mais que, jamais ofereceria algo diferente às crianças se não estivesse interessada e curiosa em conhecer com elas, ou seja, brincar e desenhar. Conhecer tecnicamente as possibilidades das materialidades é também algo a ser considerado na formação de professores. Assim como um hábil profissional necessita conhecer seus instrumentos de trabalho, professores também carecem de conhecer ferramentas potentes que podem ajudar crianças na tarefa de serem quem são todos os dias. Uma companhia adulta diária, a partir da ideia de abertura e disponibilidade lúdica para tocar, sentir, conhecer, marcar as superfícies se tornam, assim como na criança, fundante neste adulto, para que tenha também o gosto pela materialidade encarnada num corpo.

Trata-se de olhar e considerar para a experiência gestual, seja com o carvão, o giz pastel, o lápis, as tintas, entre outros, que possibilitam diferentes marcas, traços e manchas, que cada gesto com um material, produz uma diferente marca no mundo e aprender juntos a se admirar com essas experimentações. É a própria admiração com o jogo de possibilidades de percursos com a linha e a cor que inauguram modos de olhar pode ser sentida pelo grupo e relacionada aos começos das crianças e, por que não, dos adultos. Admirar – ação ainda não muito explorada por professores, isso porque nossos hábitos pedagógicos desconsideram aprendizagens que podem emergir da admiração como “forma primária e ardente do conhecimento”. Para Bachelard (1990, p. 36), trata-se de “um conhecimento

que enaltece o seu objeto, que o valoriza. Um valor no primeiro encontro, não se avalia: admira-se”.

A ação lúdica de desenhar amplia repertórios de todos. Uma abertura ao movimento de circularidade de que todos aprendem juntos. Uma que uma transformação nas práticas pedagógicas com as crianças perpassada, necessariamente, pela intenção e ação do gesto pedagógico da docência.

Cabe compreender, com Merleau-Ponty (2006), que o que fazemos e o que sentimos estão intimamente conectados e interligados. Ao sentirmos articulamos compreensão, pensamento e nossos sentidos, por isso a importância de desenhar, explorar materialidades e ampliar repertórios, pois é a própria experiência mundana de “ser-no-mundo”. Compartilhar o ato de desenhar se mostrou como algo que reverberou nas crianças, nunca retirando da criança a sua própria experiência, o seu próprio percurso, pois isso somente pode ser aprendido por ela mesma. Partir de sua experiência em relação corpo-mundo, já que “há um elo essencial entre sentir e assumir uma atitude perante o mundo exterior; todo movimento se desenrola sobre um fundo perceptivo, e toda sensação implica uma exploração motora ou uma atitude do corpo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 174).



Nunca no sentido do desmerecimento de uma produção genuína na criança, mas o que um desenho também apresenta sobre uma vida? Desenho aqui compreendido enquanto tarefa escolar.



Desenhar para narrar, para contar sobre algo que se faz, para pensar possibilidades, estabelecer relações, comparar e contrastar, para a criança se colocar no tempo e espaço de sua presença no mundo.

Nesses encontros, algo se tornava bastante evidente: o ato de desenhar escolarizado. Um desenho que necessitava carregar palavras as quais não narram uma cena, apenas nomeiam (com origem num princípio explicativo, ou analítico³²) – um desenho como informação. Também não mostram um fato da vida das crianças, ou imaginado por elas. Ou ainda mostravam uma limitação no ato de desenhar em virtude de alguns pares: bonito/feio e certo/errado. E algo surge a ser pensado: as crianças já vivem num mundo televisionado, computadorizado, midiático e comercial que ensina a todos os momentos ideias de desenhos, cores, formatos, enfim, ideias que vão constituindo esse imaginário coletivo e que acaba criando uma delimitação de repertórios na própria criança. Um repertório simplificado pelo padrão hegemônico que define o que desenha e suas expectativas.

O que se apresenta como desafio à Escola Fundamental é também fazer e ser resistência à hegemonia da imagem na vida das crianças. Apresentar outras fontes, provocar outras percepções, comparar e contrastar, reconhecer semelhanças e diferenças, enfim, estar a serviço de ampliar as possibilidades e alargar a infância a partir da ação de desenhar e não interditá-la, pode ser compromisso desta escola. Se a Escola Fundamental não assumir esse papel, manterá o ciclo da reprodução, impondo modelos aceitáveis e não aceitáveis de desenhos. Criar oportunidades da criança adentrar cada vez no pertencimento e participação com e no mundo, parece algo possível, mesmo que o professor não domine as ferramentas e técnicas, nem tenha habilidades ou o hábito de desenhar em si, pois muito provável, que essa ação não tenha passado por seu corpo. Mas com certeza, podem partilhar aprendizagens juntos.

³² A lógica analítica carrega em si a lógica adulta e ainda, explicativa. Rancière (2002, p. 19) destacará que “as palavras que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador.” Logo, uma lógica da pedagogia a ser desconstruído: nem tudo que a criança aprende necessariamente lhe foi ensinado, de forma explicativa, argumentativa por um adulto.

5.2 Narrativas e as “não experiências” – Imitação e repetição como entraves ao ato de desenhar?

A narrativa é algo que define e valora o ato de desenhar. Tanto a narrativa criada pela criança ao escolher materialidades para traçar e riscar suas ideias. Mas aqui, destaco a narrativa como tudo aquilo que crianças dizem sobre desenhar, ou sobre suas capacidades para realizarem tal ação. Quais são os modos, as maneiras que acolhemos as crianças? Como apresentamos a ação de desenhar? Baseada em quais verdades? Em quais maneiras de fazer? São as nossas narrativas cotidianas que possuem essa força, ano após ano. Narrativas as quais acabam se consolidando como prévias concepções e, muitas vezes, cristalizando-se, tornando-se o modo como professores operam. Já sem reflexão, sequer possibilidade de parar para compreender o que e como fazem o que fazem. Olhar para a criança nesta ação cotidiana de desenhar e refletir em torno de como constituímos a educação escolar das crianças, já que “simplificar é sacrificar. É o equivalente inverso da explicação que, por sua vez, não teme a prolixidade”, conforme Jean (1989, p.97), a partir de sua leitura em Bachelard. O autor também destaca a compreensão geral de que facilitar favorece aprendizagens. A “facilitação” elimina o desafio, dispensa o esforço lúdico das tentativas e desconsidera a alegria do êxito de “ser capaz” de realizar algo que antes não conseguia facilitar é reduzir possibilidades da criança – e adultos – experimentar-se.

Estar presente nesses encontros diários ao redor da mesa, gerou uma fonte de caminhos. Muitos e diferentes foram os questionamentos. Ao longo da insistência na ação de desenhar com as crianças fui compreendendo que a presença do adulto favorece maior confiança em suas tentativas e promove a ampliação das experiências de produzir figurações. As manifestações das crianças mostram a importância das ideias primeiras já instauradas nelas próprias.

“Mas como faço os braços numa menina?”

“Meu desenho nunca fica como eu quero.”

“Sempre tento fazer como a minha colega, mas não fica igual, de jeito nenhum!”

“Mas não é assim, quero igual ao desenho do Youtube.”

Imitar, em especial na educação, não é palavra nem ação muito bem-vinda. Há algo historicamente demarcado nesta palavra que impregna a ação de imitar com um sentido pedagógico negativo que a torna indesejável. Um sentido pautado pela busca incessante da novidade como “originalidade” e/ou “genialidade”, geralmente artística, que emerge da crença pedagógica da “livre expressão” da criança e faz da imitação algo extremamente indesejável ou mesmo “errado” na ação de desenhar. A criança que chega ao Ensino Fundamental, já possui uma ideia sobre imitação. Para algumas crianças, nada de mais, palavra corriqueira, que não agride, não perturba. Para outras crianças, há algo de muito maldito neste termo. Tanto quanto para imitar algo, ou alguém, quanto a ser imitado.

Como não se surpreender com Arno Stern, um dos mais intransigentes defensores da “livre expressão” na infância, quando afirma ser a “cópia” componente fundante do ato de desenhar e pintar, ou seja, fundante da apropriação e produção da linguagem plástica. Para Stern (1978, p.111), “o perigo das influências” entre as crianças não é tão grande como os adultos o

imaginam. A “cópia”, considerada na escola como um “roubo”, não é problema quando admitimos que a linguagem plástica é justamente composta por um vocabulário comum a todas as crianças. Assim, não surpreende encontrarmos marcas e preocupações semelhantes em suas imagens. Para o educador francês, acolher as “imitações” que ocorrem no grupo é acolher as relações afetivas no coletivo que promovem abertura a outros modos de estar no mundo: é “participação” como “utilização de um bem comum” (STERN, 1978, p.111).

Do latim *imitatio*, tem o sentido de criar alguma coisa na semelhança de outra. Neste caso o termo tem origem nas primeiras cópias realizadas de obras de arte famosas, as quais tentavam reproduzir o original, buscando “enganar” o olho de quem vê.

Para Merleau-Ponty (1999, p.7-8) “o mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos (...)”. Aqui nasce a importância da imitação. A criança que busca algo para imitar, não quer imitar o que está vendo, mas um gesto, algo que está sendo feito. E na maioria das observações registradas das crianças, não há imitação de crianças que não possuem alguma ligação afetiva relacionada. Ou



O que é imitar?
Copiar?
Fazer igual?
O que de fato copio?
Ao registrar essa ação, no encontro entre colegas e amigas, além de um desenho muito semelhante, também vejo o encontro de desejos: desejo de estar junto, de ser parecida, de buscar encontrar-me na presença deste outro que, neste caso, era muito além do simples desenho que se mostrava aos meus olhos. Era um afeto representado em admiração que, por um acaso, resultava em reconhecimento de semelhanças.



seja, procuro em meus pares diretos o que desejo imitar. Há aqui uma questão de respeito envolvido, atrelado ao fenômeno das iniciativas individuais inovadoras, que Gabriel Tarde (2000) define como sendo a base para esta produção da vida social no mundo. Não é com o medo e/ou cega visão que a imitação acontece, mas sim a partir de um respeito à alteridade entre os humanos, neste caso, entre as crianças e adultos. Segundo o filósofo francês o respeito “não é nem o medo, nem somente o amor, nem somente sua combinação, embora seja um medo amado daquele que o experimenta” (TARDE, 2000, p.112). Não é banal crianças imitarem as crianças que respeitam. Há uma troca social nesta relação que, muito além de um simples imitar um desenho, o ultrapassa.

Ao contrário do que muitos pensam, e outros autores defenderam, a imitação não aponta para uma mera imitação por impulso do corpo, que imita sem pensar, sem um dar-se conta, mero impulso inconsciente do humano. Tal concepção apenas valida um instinto de ordem mecanicista, de uma ordem natural a partir de uma mirada unidimensional. Uma ação esvaziada de sentido social. Mas Tarde (2000) nos alerta para essa armadilha, a qual pode ser retificada se compreendermos que a imitação se apresenta como uma potencialidade social. O sociólogo francês defende as pequenas ideias, os detalhes, muitas vezes imperceptíveis,



Brinquedo da pracinha registrado como sendo o lugar preferido destas crianças.

esses que podem nos contar sobre as inovações a partir da imitação. São esses detalhes que se apresentam como o novo. A surge a importância do gesto que gerou essa imitação. Pois não há gesto igual a outro, meu corpo não pode ser o teu. Há um desejo de repetir algo que está posto no que se vê. Essa imitação, por ser imitada, passa por um gesto que é somente daquele que o faz, já que “as repetições existem pelas variações” (TARDE, 2000, p.27).

Para Tarde (2000), a história registra inúmeras descobertas, todas extremamente importantes para a constituição de quem somos e de quem ainda seremos. No entanto, o autor problematiza que essas grandes invenções nunca surgiram de uma única pessoa e sim, de um contínuo processo de investigações e interações. Logo, não se pode negar que há imitação de padrões, como se ele nos alertasse para uma sucessiva invenção imitada, como uma singularidade de cada humano, repetidamente, até se chegar a um limite de tentativas. Aqui sim, surge a invenção. Portanto, em todos os feitos, há uniformidades e semelhanças que permanecem e conseguimos identificar.

Excelente ideia, bem simples hoje, bem original no começo da história, e donde o trabalho, o comércio, a moda, o direito e todas as artes nasceram (não digo de onde nasceu a sociedade, porque ela existia já sem dúvida, antes da troca, desde o dia em que um homem qualquer copiou um outro). (TARDE, 2000, p. 49).

Quando trazemos essa discussão sociológica e filosófica de Gabriel Tarde para a ação de desenhar na escola, ou qualquer outra ação realizada pela criança, podemos entender que imitar diz muito mais respeito a imitar um gesto do outro, do que propriamente o que a pessoa está a realizar, o produto desenho. É o nascimento do desejo de se apropriar de um gesto, de um traço, e não propriamente do desenho do outro. Cada imitação terá que produzir o traço que imita. O ser está totalmente presente em sua própria ação de produzir marcas na superfície e, por conseguinte, no desenho realizado.

Uma repetição de traços e marcas que apresentam a criança a possibilidade de repetir como forma de persistir. Persistir ideias e tentativas até

alcançar o seu próprio êxito³³. Qualquer traço, linha ou marca, será inevitavelmente produzida por um corpo, por isso traduz um modo de sempre pensar do corpo, uma forma singular de presença no mundo.

Para Benjamin (1985, p.252), a repetição é uma condição inerente no brincar da criança, já que na brincadeira que ela busca o seu prazer no ato de "brincar outra vez". É um ritmo criado, já que o a constituição de hábitos inaugura na criança o hábito de fazer. Aqui jaz a diferença entre adultos e crianças: "o adulto alivia sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início" (BENJAMIN, 1994, p. 253). Como dizia Stern (1997, p.21), "todas as crianças pintam, porque todas as crianças brincam". Imitar, portanto, se apresenta como as tentativas que as crianças têm de se experimentarem no mundo.

5.3. Desenhar como preparação ou como presença?

Atrelada à ideia de desenho/desenhar, como utilidade, em especial, utilidade pedagógica, aquela que defende a noção de que se desenha para aprender algo, ou para ilustrar um conteúdo/aprendizagem, me deparo com a necessidade de ampliação da discussão em torno desta ação milenar na vida das crianças. Não pretendo desqualificar pesquisas e afirmações tais como

"o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. [...] Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural". (VIGOTSKY, 2008, p.141)

Não é negar que desenhar, imaginar, narrar, imitar são ações relacionadas e dedicadas a ampliar o repertório de mundo das crianças, pois

³³ Termo ou ideia a ser considerada pela educação. Êxito enquanto condição de conquista, neste caso da criança. O que há para ser pensado acerca da importância das pequenas e grandes conquistas na vida da criança?

todas contribuem para a constituição e a produção de uma escrita. O que está em questão é outra concepção pedagógica da ação de desenhar das crianças. Aquela que ultrapassa a mera aquisição de um código a partir da crença na preparação da criança através do desenho pelo “desenvolvimento motor fino” desta para a execução da escrita.

Arelada às demandas externas impostas à educação dos novos que chegam ao mundo, múltiplos interesses estão em jogo, nem sempre radicados na intencionalidade educativa propriamente dita, mas a serviço de forças econômicas hegemônicas, em sua grande maioria internacionais, as quais acabam ditando normas, regras, enfim, formas de organizar o ensino no país. Para tanto, ressaltamos que

A oportunidade ou experiência de renovar o mundo (...) não está mais ali, ou, dito de outra forma, desaparece tão logo as rigorosas necessidades de uma sociedade exigente e do mercado de trabalho são invocadas. A educação torna-se assim, um modo de formação específica, aprendizagem, ou aprender, e não uma questão de formação (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 89)

Desde a oferta e exploração de materiais muitas vezes considerados não convencionais³⁴, assim como pelo entendimento desenhar de forma ampliada, destaco que manipular algo não implica apenas “mexer” com as mãos, mas “envolve o corpo inteiro no movimento vital de dar forma, agregar à coisa um pensamento, uma vontade, um sentido, uma ação operativa, portanto transformadora” (RICHTER, 2016, p. 99). Logo, não é somente pela preparação para a escrita que o ato de desenhar constitui relevante dimensão educativa na imprevisível ação humana de conviver no mundo. Dimensão que diz respeito à vital abertura à novidade de um corpo e um mundo estabelecerem conexão através do “que” e dos modos “como” adultos apresentam o mundo às crianças e que promovem profunda

³⁴ Convencional entendido aqui como algo que resulta de uma convenção, logo, materiais não convencionais seriam todos aqueles materiais gráficos diferentes do que habitualmente oferecemos as crianças. Para além do lápis de cor, canetas hidrográficas e giz de cera. Parte-se de uma ideia de ampliação destes repertórios, para a exploração de materiais tais como: carvão, lápis de cor aquarelável, diferentes tipos de lápis técnico, giz pastel oleoso e seco, dentre outros, habitualmente não tão facilmente encontrados na maioria das escolas, principalmente nas salas de crianças pequenas.

diferença nas experiências de leitura e compreensão de mundo das mesmas. Sem desconsiderar que esse “o que” e esse “como” estão sempre vinculados às escolhas e intenções do projeto de educação que cada escola, ou cada unidade federativa, define para suas crianças: que humanos queremos formar?

A mão que olha, que toca, que aprecia e investiga, também é a mão que acolhe, apoia e incentiva. Olhar, tocar, apreciar e investigar, também são verbos de ordem na formação, tanto das crianças, quanto dos seus professores. Como uma forma de habitar esse mundo, que para Benjamin (2006, p.46), significa “deixar rastros”, marcas, o que aponta a não-neutralidade de habitar um espaço.

É a partir da multiplicidade de escolhas que professores favorecem a ampliação da experiência languageira e corroboram com o grande esforço da ação de aprender a narrar o mundo e a narrar-se nele. Esta ação apresenta íntima relação com a ação da escrita, já que escrever é traçar palavras. Desde o traço até a composição de narrativas, a ação de desenhar é um modo das crianças realizarem sua inserção singular na pluralidade do mundo comum, constituindo ação insubstituível no seu percurso vital de coexistir com outros, humanos e inumanos.

A constituição da experiência de inserção das crianças no mundo comum não exige o entendimento da complexidade que é aprender a escrever. A ação de desenhar emerge então como tentativas e rascunhos de escritas, já que letras são desenhos. Desenhar para projetar, seja uma escrita, seja uma narrativa de mundo. São os primeiros rabiscos que projetam os traços da criança em um processo encarnado de apropriação que tem longa duração. Nesses movimentos já figuram algumas letras. Desenhar, portanto, são as primeiras escrituras das crianças. Tudo o que encarna neste corpo pequeno que carece de vastas e singulares marcas, já que “a mente não está na cabeça” (VARELA, 2000, p.3) e sim pelo corpo que faz e sente tudo o que experimenta.

Se, na ação de desenhar e narrar das crianças, a expectativa pedagógica é pelos resultados da ação de desenhar – o desenho produto ou obra - o que se afirma é a redutora separação entre “pensar” e “fazer”, ou seja, é apenas reiterada a simplificada fragmentação nos modos de agir e estar em linguagem. Esse caminho percorrido até chegarmos a um resultado que designamos de final, é repleto de escolhas, de tentativas, de renúncias e de expectativas, muitas vezes, não alcançadas. Como enaltece Bachelard (1990, p. 11), “as coisas sonhadas jamais conservam suas dimensões, não se estabilizam em nenhuma dimensão”. Tanto no desenho como na escrita prevalecem desejos e a sensação de que poderia ter sido de outro jeito, portanto, o esforço de percorrer o caminho tem grande valia quando destacamos a potência narrativa deste esforço exercido pelas crianças. Justamente, por isso, é necessário colocar em discussão as concepções que gravitam em torno da ação de desenhar na Educação Básica. É necessário, então, apresentar argumentos que permitam explicitar a relevância da docência com crianças prestar maior atenção pedagógica à valorização do percurso – do ato de desenhar – em detrimento de apenas enaltecer o resultado exposto – o desenho.

É nutrida da potência de narrar que as crianças, ainda nos primeiros anos escolares, quando elas se colocam em ação na realização de seus registros, sejam eles desenhos, pinturas ou na interação com outras materialidades, como o barro, a madeira, o carvão, entre outras, que sentem-se cada vez mais parte do mundo. Todos os traços que elas marcam em diversos materiais estão contando um pouco da história de vida de cada um. A narração encontra uma forma de aparecer quando ainda não pode ser escrita com palavras. As crianças ainda não alfabetizadas narram a partir da voz, do corpo em movimento e das marcas produzidas a partir da exploração desses materiais, na realização de seus traços e figurações deixados em diferentes espaços, estruturas, suportes.

Refletir a respeito dessa forma de expressão tão particular na infância, nos leva a compreender o ato de desenhar como ação de extrema

relevância pela relação do desenho com o mundo que se apresenta em sentidos e significações. Quando uma criança desenha, ela está designando e descobrindo um sentido coletivo para seus registros, está narrando ideias e compartilhando sua leitura de mundo. Para tanto, ela reconhece e imita ações do mundo ao seu redor para constituir sua marca singular no papel. Staccioli (2011, p.23) concebe o ato de desenhar como um "*continuum experimental*", ou seja, um processo em constante transformação, do qual a ação de fazer é mais importante do que o resultado final. Aliás, este resultado, nada mais é do que um projeto de algo maior, que se encontra na esfera do invisível e, portanto, passível de ser remodelado, reconstruído e repensado.

Desenhar, portanto, emerge como uma experiência pensante transformadora do fazer. Um pensamento em ato na circularidade de FAZER é PENSAR e PENSAR é FAZER. Sentir a ação de estar desenhando, escrevendo, pintando, rabiscando, torna aquele que a faz pensante de seus atos. Essa maneira de agir é *poética*, no sentido apresentado por Valéry (2011), como experiência de estar existindo e que é transformada pela ação. Desenhar, portanto, é a marca do gesto. É com o gesto que a criança, e o adulto, registram movimentos, marcas, histórias. Um corpo que se move e que, por isso, aprende a se transformar. Ao desenhar ela narra, logo, o traço narra seu modo de pensamento naquele instante instaurador – instante que consuma o ato de pensar.

Outro ponto que mereceria atenção em futuros estudos é como considerar este corpo que se move no mundo. A escola, principalmente a fundamental, vai esquecendo e adormecendo esta capacidade humana, tendo em vista a forma que as escolas estão organizadas, seja estruturalmente, como curricularmente. Desenhar, acima de tudo é a condição *sine qua non* de pertencer ao mundo. É a forma que a criança tem de gestar um vocabulário em seu corpo e essa experiência é sempre situada, seja num tempo/espço, assim como no corpo da criança. Desenhar pode ser concebido como sendo os primeiros vínculos da criança com e no mundo.

Essa ação, sendo realizada no encontro com o adulto, significa partir da experiência cotidiana de encontro linguageiro com as crianças e a potência que há neste encontro, tanto pelo inesperado que é viver experiências gráficas com elas e como este encontro pode ressoar em meu próprio corpo de professora. Professores podem considerar a ideia de que

Caminhar não significa adotar uma "meta (literalmente: 'para além do') ponto de vista", mas estabelecer uma distância a partir da qual a nossa própria alma se decomponha, se dissolva, por dentro. É uma prática em que arriscamos nossa própria "subjetivação", nossa própria alma, através de uma relação diferente com o presente (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 44).

É um adulto que está em linguagem e que muda a partir de sua abertura a este(s) momento(s). Maturana (1997, p.168) já alertava que "as palavras constituem operações no domínio de existência, como seres vivos, dos que participam na linguagem, de tal modo que o fluir de suas mudanças corporais, posturas e emoções tem a ver com o conteúdo de seu linguajar." Mostra-se, mais uma vez, a importância pedagógica de intencionalmente promover a emergência de novas palavras, novas crenças, portanto, novas formas de compreender a educação das crianças.

Podemos buscar exprimir nossa relação com o mundo, não o que ele é ao olhar de uma inteligência infinita, e então o tipo canônico, normal ou "verdadeiro" da expressão deixa de ser a perspectiva planimétrica; eis-nos livres das coerções que ela impunha ao desenho, livres, por exemplo, para exprimir um cubo por seis quadrados "disjuntos" e justapostos no papel, livres para nele fazer figurar as duas faces de um carretel e para reuni-las por uma espécie de tubo em forma de cotovelo, livres para representar o morto por transparência em seu caixão, o olhar por dois olhos separados da cabeça, livres para não marcar os contornos "objetivos" da alameda ou do rosto, e em contrapartida para indicar as bochechas por um círculo. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 243)

Conceber a ideia de desenhar como ação narrativa com e do mundo das crianças, mas também dos professores, é conceber a ação de desenhar como possibilidade de compartilhar um viver. Fazer com as crianças e não apenas fazer para as crianças, se torna uma premissa que poderia estar cada vez mais presente no fazer pedagógico. Ao fazer aprendo, faço com a

criança e ambos aprendem para além de pintar, desenhar ou riscar. Aprendem um gosto por maravilhar-se em com-viver. Espaços de fazer COM: professores com professores, professores com crianças, ou crianças com crianças, são cada vez mais fundamentais.

Estar juntos, ao redor de uma mesa, conversando sobre assuntos curiosos, instigantes e provocativos, configurou a centralidade dessas partilhas cotidianas. É nesse fazer coletivo que, juntos, podemos constituir outras narrativas pedagógicas para compor com as crianças, revelando assim uma docência repleta de significados, experiências, encantamentos e sentidos. Podemos ressignificar o verbo ensinar para afirmá-lo como experiência de encontro, de estar junto em prol de algo que nos una, adultos e crianças, que nos convoque neste jeito de ser e fazer educação. Aqui, portanto, ensinar estabelece mais relação com um modo de fazer e pensar por parte dos professores, e não propriamente sobre o que iremos ensinar.

Proponho então algumas mudanças de paradigmas, neste final de capítulo: substituir a hegemônica expectativa prévia do desenho pela potência imprevisível da ação de desenhar; a simplificada ideia de desenho como preparação para escrita pela complexidade de ampliar modos de ler e narrar a convivência no e com o mundo. Desenhar, portanto, como forma de ampliação de repertórios gráficos, que acompanham e que contribuem no processo de apropriação da escrita. Então, o desenho deixa de ser utilitarista, mecanicista, para ocupar um lugar de caminho, de possibilidade de novas e profundas aprendizagens. Não desmerecendo nenhuma das etapas do desenho das crianças, desde os primeiros riscos e rabiscos, até o gesto intencional de um desenho mais estruturado, ou até uma escrita autônoma da criança.

Caso seja necessário definir em palavras a relevância pedagógica do ato de desenhar, finalizo dizendo que desenhar favorece e promove as ações de observar – narrar – partilhar – compreender – perceber – pesquisar – organizar – representar – aprender – questionar – ampliar modos de ser e estar

no mundo comum! Não por acaso, é tato tão antigo no percurso da humanidade, tão enigmático quanto o mistério da linguagem.



CAPÍTULO 6

QUEM COMEÇA:

Crianças, ou adultos?

[...] é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto [...] corresponde a um duplo relacionamento: de um lado com o mundo, de outro com a vida.

Hannah Arendt, 2016

Há o mundo. Nessa afirmação, há no mínimo duas ideias para a compreensão de mundo, das coisas e dos humanos e não-humanos que o habitam. Uma possibilidade é a de que, quando nele chegamos, tudo já está dado e pronto a ser entregue aos que chegam sem a possibilidade de alteração. Resta aos recém-chegados acessarem informações para aprenderem e entenderem como tudo nele pode ocorrer. Outra possibilidade é considerar, com Hannah Arendt (2016, p. 220), que o mundo necessita ser constituído a partir da existência de cada um de nós, já que “o novo sempre aparece na forma de um milagre” pois o humano é capaz de agir e isso “significa que se pode esperar dele o inesperado” (ARENDR, 2016, p. 220).

Opto pela segunda possibilidade, aquela que entende o mundo não estar finalizado e que é a partir do encontro entre humanos com/no mundo que a imbricada relação entre sentidos e significados é constituída singularmente por cada um no coletivo das interações mundanas. Essa

existência concreta e simultânea de fatos possíveis, em Merleau-Ponty (1999), aponta o mundo não como posse ou como pensamento, mas aquilo que eu vivo, ou seja, sua inesgotabilidade. “‘Há um mundo’, ou, antes, ‘há o mundo’, dessa tese constante de minha vida não posso nunca inteiramente dar razão” – a facticidade do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). A condição factual de estarmos situados no mundo nos torna “(...) condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18).

Hans-Georg Gadamer (2000), em uma de suas últimas conferências intitulada “La educación es educarse” (“Erziehung ist sich erziehen”), reivindica atenção para com a linguagem neste começo no mundo, já que para ele, a linguagem da chegada no mundo não é vista sob a perspectiva da linguística, e sim, como experiência de linguagem, por isso requer ainda maior atenção, já que diz respeito aos primeiros encontros da criança com/no mundo. “Quem é propriamente que educa? Quando começa propriamente a educação?” (GADAMER, 2000, p.12).

É a partir da compreensão de Gadamer (2005), de ser a experiência de linguagem a experiência existencial de mundo, na qual uma relação de sentido sempre inicia, e do conceito arendtiano de natalidade como instauração de uma novidade no mundo que exploro a abordagem da transição das crianças entre duas etapas da Educação Básica: a saída da Educação Infantil e a chegada ao Ensino Fundamental como singularidade da experiência vital dos começos na convivência mundana.

Historicamente a escola ocupa um lugar de maestria. É a escola que todas as crianças devem frequentar obrigatoriamente a partir dos 4 anos de idade; é ela que valida este começo na cultura ocidental, nos dois últimos séculos, e autentica o ingresso em outros caminhos formativos. Portanto, valida uma iniciação formativa. É nesse lugar existencial e cultural que acontecem encontros intergeracionais entre crianças e adultos nos quais, juntos, estabelecem uma relação de alteridade na qual, e pela qual, ambos

ensinam, aprendem e experimentam diferentes modos de imaginar e perceber o mundo comum em que vivem.

É nesse encontro que surge a presença de um adulto que, em certo momento, decidiu se tornar professor ou professora de crianças e que, ao encontrá-las, assume uma responsabilidade³⁵, a de educá-las. Educar implica a relação com o ato de acolher, não de ensinar a arte de viver, mas de um adulto que inicia os que chegam no mundo comum. Mundo que já é comum antes do nosso nascimento e que sobreviverá depois da nossa morte.

Masschelein & Simons (2014), leitores de Arendt, têm sido bastante enfáticos nessa constituição acolhedora do adulto na escola ao afirmarem que

Alguém se torna uma professora ao se sentar na frente de outra pessoa, colocando alguma coisa “em cima da mesa”, e assim transformando algo em um assunto comum, transformando a si mesma em professora e a outra pessoa em um estudante. O que a pessoa faz ao colocar algo em cima da mesa e o que a transforma em professora é que ela fala: “É assim que nós fazemos isso” ou “É assim que é feito hoje em dia”. Para colocar isso em termos mais diretos, colocar um livro na mesa acompanhando de (mesmo uma frase mínima como) “Isso é interessante” transforma essa pessoa em professora (ou representante do mundo no qual o livro circulava e era usado), e colocá-lo na mesa desconecta o livro do seu uso na sociedade. E alguma coisa sendo exatamente de uso livre transforma os outros em estudantes (isto é, pessoas que podem renovar esse uso, alguém que pode fazer novo uso dele) (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 184).

Se para o adulto-professora a tarefa pedagógica de estar e conviver com crianças constitui uma profissão, estar/ser criança constitui outro desafio nesse encontro intergeracional que acontece na escola. Para a criança, viver seus começos é o que a movimenta no mundo. Desbravar as intempéries e encontrar formas de habitar um espaço/lugar que ela ainda não conhece, se torna o que a anima todos os dias. Mas também é necessário destacar que chegar ao mundo é encontrar formas de suportar e sobreviver, de certa forma, ao caos que impera no mundo, principalmente por não

³⁵ “O termo ‘responsabilidade’ remete à raiz ‘responder’. Na maioria dos idiomas ocidentais encontram-se a mesma referência: *responsability*, *responsabilité* ou ‘responsabilidade’ documentam a origem latina do conceito. Em sentido literal, a responsabilidade indica a disposição de alguém de ‘responder’ à pergunta de outrem quanto aos motivos e critérios de seu agir. Responsabilidade significa, portanto, prestar conta do próprio agir” (FLICKINGER, 2014, p. 60).

compreenderem o sistema de sentidos instaurados pelos adultos. Vivem uma in experiência própria dos recém-chegados exigidos a significarem tudo o que vivem.

Para tanto, neste capítulo, destaco como obstáculo pedagógico a ideia de que apenas as crianças aprendem, pois pouco sabem, e que adultos, em especial professores, são dotados de total capacidade de ensinar tudo a todos.

6.1. Dos ritmos do adulto e dos ritmos das crianças

Spinoza demonstra na *Ética*, à maneira dos geômetras, que o corpo, por si só, “é capaz de muitas coisas que surpreendem a sua própria mente” (Spinoza, 2009, p. 167). O filósofo holandês, ao propor que “corpo e mente são ativos ou passivos juntos e por inteiro, em igualdade de condições e sem relação hierárquica entre eles”, a partir da leitura de Chauí (2011, p. 89), contribui para a compreensão de que pouco sabemos da infinitude de possibilidades que um corpo é capaz. Essa recusa, pela primeira vez na história da filosofia, da eminência do espírito sobre o corpo, ou do corpo sobre o espírito, não só desloca consensos em torno da hegemonia da linguagem e do pensamento como fenômenos incorpóreos, desencarnados, como inaugura outros modos de considerar o gesto pedagógico de educar crianças. Porém, a histórica postura ocidental pautada na hegemônica separação entre imagem e razão, entre corpo e mente, insiste em desconsiderar que a experiência do corpo sensível traz consigo movimentos, sensações e imagens, marcas e memória, imaginação e sonho, constituídos temporalmente a partir de nossa experiência mundana. Um corpo que, na educação escolar, é pautado mais pela organização espacial, do que propriamente de sua natureza primeira: ser um corpo no mundo. Ser corpo, ou “ser meu corpo”, na concepção de Merleau-Ponty (1999, p. 205), “é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço:

ele é no espaço” e, por isso, “um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 193).

Tal afirmação interroga meu olhar de educadora interessada em pensar que a ação educativa ultrapassa a mera comunicação de significados e dela emergem algumas questões pedagógicas relacionadas a este “ser meu corpo” e ao movimento que ele provoca, e é provocado na convivência escolar. Questões que exigem atenção pedagógica para enfrentar a dificuldade de pensar algumas obviedades do cotidiano escolar, aquelas as quais não nos detemos por estarem aí, postas, evidentes. Uma delas é o movimento do corpo no mundo. Aqui, a ação educativa com crianças pode tornar-se uma experiência de coprodução de sentido pela disponibilidade pedagógica em acolher esse movimento vital do corpo no mundo como uma das obviedades que muitas vezes não percebemos por que dificilmente se percebe o que é óbvio.

O grande desafio, para interrogar e pensar a escola, suas estruturas, certezas e formas de funcionamento, é realizar o esforço de atentarmos para tudo aquilo que dura, que permanece e que ninguém sequer discute ou problematiza. Isto é, prestar atenção aos obstáculos pedagógicos mais evidentes, mesmo que não nos pareçam que sejam obstáculos. Tal intenção pedagógica implica considerar que a escola, enquanto espaço e tempo de encontro geracional, não “pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la” (BACHELARD, 1996, p.18). Mas uma questão se apresenta como potência nessa reflexão: o que podemos de fato dizer está enraizado, definido, pré-determinado na instituição escola? Tudo o que dura. Um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado.

Por ser algo tão trivial de acontecer no cotidiano escolar, acabamos por negligenciar interrogações a partir de um olhar mais atento a esta transição entre uma etapa e outra da Educação Básica. Uma transição tão esperada pelas famílias e crianças quanto corriqueira na escola de Ensino Fundamental. Uma transição na qual as crianças abandonam uma

experiência de espaço educacional bastante distinto do espaço que encontram nas convencionais salas da nova etapa de ensino. Espaço que, muitas vezes, oferece às crianças maior restrição ao movimento de seus corpos e ao tempo de explorar e brincar no e com o mundo. Espaço que conduz tanto um modo de ser criança quanto um modo de ser professor de crianças.

Nessa passagem, nos encontramos com a obviedade da criança transformar-se em aluno. Narodowski (2001, p. 23) destaca que “a criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser, mas epistemologicamente constituem objetos diferentes”. Ou seja, o aluno está de algum modo incluído na criança, mas a ultrapassa no âmbito constituído pela ação pedagógica. Ser aluno, ou criança escolarizada, é tão óbvio em nosso modo de conviver, que poucos se detêm em interrogar esse lugar central na experiência existencial da grande maioria das pessoas. Um marco de referência introjetado e projetado como condição de existência de uma infância que discursivamente pré-determina um modo de ser criança, ou seja, que orienta determinado modo de sentir, de movimentar-se e agir, de pensar. A obviedade dessa condição é tão forte que não é preciso que ninguém ensine seu significado, pois o sabemos através de nossas próprias experiências. Significa, para o autor, que historicamente os conceitos de aluno e de infância emergiram simultaneamente e, por isso, muitas vezes criança e aluno são dados como sinônimos, ou seja, não percebemos a distinção entre um e outro. A distinção está na possibilidade de desconsiderar, nas crianças, a necessária presença de seus corpos pois compete ao aluno acessar o conhecimento e este no estudo, na escola, no professor.

Nessa compreensão, interrogo a educação de um corpo para além de aprendizagens cognitivas em suas habilidades e competências, as quais são esperadas e enaltecidas a cada avanço no percurso escolar dessa criança-aluno. A intenção é destacar a educação de um corpo desconsiderando modos singulares de viver, padronizando movimentos e formas de existir no mundo. Um corpo historicamente determinado e

demarcado pelo próprio território da educação e seus habitantes, o qual acaba silenciando e conduzindo crianças e adolescentes pelo caminho do conhecimento e, na maioria das vezes, negligenciando justamente o corpo que sente e pensa. Caminho escolar que privilegia experiências voltadas para a aquisição de habilidades e competências, projetadas sempre para um tempo futuro de preparação para a vida em sociedade, ou seja, em tempos de hegemônica racionalidade econômica, apenas para o mercado de trabalho. E por ser a escola³⁶ um dos lugares extremamente marcante na educação das crianças, pelo menos das crianças que culturalmente pertencem às sociedades que validam esta escola como um lugar de encontro com a formação, acaba se fazendo valer de sua estrutura, seja espacial, ou organizacional. Portanto, a ideia de educação do corpo como produção

significante da atividade social de homens concretos, tem um caráter polissêmico, que permite evocar sempre a ideia de movimento, de passagem, de transformação, na constituição de pedagogias e de políticas voltadas ao corpo, em suas permanências, rupturas e continuidades. [...]. Afinal, não é sempre o corpo o objeto central dos inúmeros procedimentos, atitudes arquiteturas, mobiliários, ritmos e tempos institucionais – escolares ou não? (SOARES, 2014, p. 220-221).

Mas afinal, quando Spinoza afirma a infinitude de possibilidades do corpo, que corpo ele se refere? Muito provavelmente o enaltecimento de um corpo marcado por suas capacidades, constituído a partir de tudo o que já sentiu, baseado no que conseguiu expressar, no modo como realiza experiência de linguagem, enfim: um corpo em movimento, que ao se movimentar, determina sua ação no mundo. Um corpo que é potência e por isso amplifica experiências ao qualificá-las e não simplificá-las pela redução de suas possibilidades.

³⁶ Entende-se escola aqui como todo e qualquer espaço de encontro entre humanos, visando uma organização em prol da formação humana, responsável pela educação dos novos que chegam ao mundo. Educação – do latim “*educere*”, verbo utilizado para designar a função de alguém que “*cria*” uma criança, logo, “*nutrir*” também pode aparecer como sentido para a palavra (MICHAELIS, 2014).

Não há como desviar da constatação de estarmos hoje, como professores/professoras, imbricados numa sociedade que supervaloriza resultados e rankings a partir de políticas que priorizam a rapidez, a quantidade de conteúdos, enaltecendo os ritmos e os movimentos que o tempo histórico cobra da escola: tempo é dinheiro de fato. Todos esses movimentos em prol de valores econômicos vão constituindo as crianças que estão na escola, assim como vão dando o tom da infância que atualmente desenhamos nos projetos pedagógicos.

Por que e como damos forma a este fazer pedagógico como professores? Nos cabe refletir sobre nossas experiências e memórias que são parte de nós por já termos passado por esta existência mundana. Como não considerar este movimento na docência que acaba moldando formas de agir no mundo, em prol de modelos pré-estabelecidos: para e na educação das crianças? Adultos que transmitem padrões de pensamento e de experimentação do mundo comum, no qual vivemos, a partir das repetições que exercem a cada novo ano, a cada nova turma de crianças, a cada novo encontro com as crianças que chegam.

São justamente esses modos de agir que evidenciam os padrões emocionais e comportamentais que configuram verdades e maneiras de estarmos no mundo, passando a ser um jeito, um modo, enfim, uma forma de enaltecer todo esse “jeito” de ser e estar no mundo, em especial na escola.

Este corpo que conduz e organiza esta educação, nomeado de professor/professora, reproduz e produz um modo de estar com as crianças, logo, adere a um movimento que está demasiadamente instituído e institucionalizado, como modelo de Escola Fundamental. Como, por exemplo, instituímos que na escola temos o “corpo docente” e “corpo discente”, entendendo-se nessa divisão a existência de atribuições distintas para cada corpo. No entanto, esta organização coloca as pessoas em situação de conflito, pois ora são institucionais, ora são quem são. Isso contrasta com o próprio corpo. O corpo vive uma colisão.

Notoriamente, o movimento que evidenciamos diariamente como docentes, nos impõe marcas de uma história e de narrativas que vão sendo contadas a cada geração. Movimento, portanto, carregado de valor, mas de um valor que talvez enalteça outras formas de concebermos a educação. Pois quando paramos para refletir a educação de crianças é outra lógica que estamos querendo referir.

Movimento então concebido como ação humana na educação. Movimento como expressão particular de cada humano no mundo, o qual acaba revelando o modo como estes imaginam e pensam, agem e concebem, neste caso específico, a educação das crianças pequenas. Movimento que tem profunda relação com um espaço temporalizado, espaço datado e historicamente delimitado, a partir do formato de suas salas de aulas, da organização do tempo e do enaltecimento das áreas do conhecimento em detrimento de algo tão mais simples: a convivência entre adultos e crianças.

Tal compreensão apresenta um modo de conceber e compreender os corpos que habitam a educação escolar. Inevitavelmente, os corpos estão em relação, relação tão afetiva quanto racional com este espaço³⁷, com uma ordem afetiva com o outro. Por isso, a forma como organizamos espacialmente as experiências do corpo é que vai transformando o próprio modo do corpo habitar o mundo. A partir das provocações que o corpo passa/sofre neste viver, é que ele vai percebendo, reagindo e sempre organizando seu modo de ser e estar no mundo. Para Merleau-Ponty (1999, p.610) “nós estamos misturados com o mundo e com os outros numa confusão inextricável”.

Atrelada a esta ideia de corpo histórico, está a escola que desde os seus primórdios, defende a ideia de que para aprender este corpo necessita estar parado, sentado imóvel, em atenção, preferencialmente em silêncio

³⁷ Para Mosé (2016, s/p) “um espaço, não é apenas um espaço. Um espaço é um lugar, de afeto. Um espaço pode ser um recorte que você faz no infinito. Tudo o que a gente vive é infinito (...) As paredes, os objetos são coisas que vão nos contornando, e a gente é, a gente se torna essas coisas que a gente vê”.

absoluto, como diriam muitos professores. Logo, aprender não é movimento. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 497), torna-se importante considerar que “das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência”. Ideia de experiência do corpo como um espectro criador de sentidos, portanto, o corpo como sendo a própria experiência de ser e estar no mundo, e não uma representação “mental” dessa existência.

Numa das conversas cotidianas, ao redor do tapete colorido da sala, ainda na Educação Infantil, uma imagem foi sendo construída, quando conversávamos sobre como eles achavam que era a professora que os esperava no ano seguinte.

“Deve ser uma professora que sabe muito, porque ela irá nos ensinar a ler e escrever”

“Ela deve ter uma mesa cheia de livros”

“Uma professora que deve ter poderes especiais”

“Será que ela vai sentar com a gente no tapete?”

“Acho que ela senta em sua mesa e fica ensinando dali”

“Ela ensina e nós todos aprendemos”

Uma ideia construída a partir de vagas observações? Ou constituída a partir de todas as imagens “vendidas” pelos meios de comunicação? Muitas delas, atreladas, inclusive, a modelos americanos, ou ainda, de novelas brasileiras. Professores estampados a partir de ideias culturalmente compostas. Muito provável que as crianças, com 5 ou 6 anos, neste caso, já tenham também uma ideia de professor, já que estão na escola, obrigatoriamente desde os 4 anos, ou muito antes disso já.

É evidente a força da ideia de que o professor é alguém que ocupa um lugar na sala, neste tempo/espço. No entanto, este corpo imóvel, pouco tem a perceber, segundo Merleau-Ponty (1999), já que lhe falta o eixo motriz do movimento que é a intenção. Corpos que não se movimentam, ou que se movimentam apenas a partir de uma intenção, que não é a sua própria, neste caso de um professor/professora, por exemplo, dificilmente constituirá em si sentido para o seu próprio movimento. Os movimentos acompanham nossa relação com o mundo, cada objeto encontrado, cada cheiro, cada sensação é uma nova interação/interpretação que o corpo faz do mundo.

O movimento do corpo emerge então como ação no mundo. É o encontro deste corpo que pensa e age, mas que também convoca o mundo com seu movimento inesperado, encarnado de marcas e atravessamentos históricos. Merleau-Ponty (1991) nos convocaria a substituição da ideia de consciência, do "eu penso", para o "eu posso", passando a compreender este corpo como algo para além de apenas "mente". Pensamento tem a ver com o corpo. Eu simplesmente faço, não penso no que exatamente faço, apenas faço. Este corpo que pode, para além apenas da lógica



Por uma sala que mude os espaços. Por uma turma que busque explorar outros espaços potencializadores de experiências. Por professores que se permitam viver esse movimento. Movimento que não possibilita controle dos corpos, mas sim, a convivência com as crianças em prol de professora e crianças aprenderem juntos.

cognitivista. Entra num ritmo, entra no movimento, logo, faz, sem pensar, apenas faz. Porém, esse “apenas faz” implica compreender, com Merleau-Ponty (1999), a complexidade vital do movimento do corpo no mundo como sentido encarnado, pois exige reconhecer

(...) uma operação primordial de significação em que o expresso não existe separado da expressão e em que os próprios signos induzem seu sentido no exterior. E dessa maneira que o corpo exprime a existência total, não que ele seja seu acompanhamento exterior, mas porque a existência se realiza nele. Esse sentido encarnado é o fenômeno central do qual corpo e espírito, signo e significação são momentos abstratos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 229).

O sentido encarnado, como fenômeno central da existência mundana, reivindica compreender que, na fenomenologia merleau-pontyana, consciência é concebida como “estar na coisa por intermédio de um corpo”, ou seja, em situação no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 537). Nessa compreensão, não tenho um corpo, “estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208). Tal concepção permite repensar a ação de educar em muitas direções.

Educação como alimentação, algo similar a uma transformação (digestão) de saberes, não apenas dos conteúdos ditos científicos, mas da integralidade dos que emergem na convivência entre adultos e crianças, a partir da transmissão de saberes de uma geração a outra. Transmissão esta que só pode ocorrer a partir da linguagem. É inerente à condição de ser humano que se aprenda com os que aqui já estão e as narrativas que conduzem este aprendizado a partir da transmissão pela linguagem. Não são os professores os primeiros adultos que se encontram com a criança, mas estão no *hall* dos adultos muito próximos e responsáveis por também apresentarem o mundo às crianças pequenas. Um movimento que não tem um fim pré-estabelecido, já que a criança está escolarizada cada vez mais jovem, assim que acessa uma escola de Educação Infantil. Mas, para pensarmos a importância e a necessidade de considerarmos os movimentos docentes como imagens e narrativa que permanecem muito tempo entre

nós, talvez nunca deixando de existir, já que são re-narradas a cada nova geração.

Um encontro, entre gerações, é "(...) apenas em confronto com algo que foi proposto e não tratado pela geração mais velha que os jovens são colocados em uma situação em que eles próprios podem fazer um começo" (MASSCHELEIN, & SIMONS, 2013, p. 108). Um movimento que se mantém e a possibilidade do que pode vir a emergir, "é sobre esta diferença, sobre esta descontinuidade que encontra o seu fundamento a historicidade do ser humano" (AGAMBEN, 2005, p. 64).

6.2 Educação e movimento do corpo sensível: abertura à educação possível

Pouco vivenciamos nossos corpos em movimento de uma forma compreensiva dos significados que cada gesto cotidiano pode produzir nas interações. A educação é imposta pelos sentidos que os corpos, seja dos estudantes, seja dos educadores, carregam de condicionamentos que ora tensionam e ora potencializam a experiência de ser e estar no mundo.

Se a escola é lugar de encontro, de relação, de começos, podemos dizer que a escola é a possibilidade de compartilharmos um mundo comum. Carvalho (2017, p. 104), em sua leitura do pensamento educacional de Arendt, sublinha que "é precisamente na intersecção entre 'o amor e o cuidado do mundo' e 'a fé e a esperança da natalidade' que se manifesta o compromisso dos educadores com a liberdade". Um compromisso que não diz respeito a adoção de metodologias prévias ou de procedimentos pedagógicos padronizados, antes e fundamentalmente se exerce na "atitude do educador em face do mundo e dos que a ele chegam por meio da natalidade" (CARVALHO, 2017, p. 105). Somente a escola e sua função intergeracional de educar e formar os novos que chegam no mundo, é que tem um ponto de articulação entre o novo e o velho - encontro geracional - e diz respeito exclusivamente ao papel dos adultos que habitam esta escola.

“Face à criança é como se ele (o educador) fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo” (ARENDR, 2016, p. 239).

A escola pode ser concebida pela analogia de um portal. Uma passagem que, para a nossa cultura (citadina, ocidental) é tida como abertura no tempo e espaço, convocando a todos para se agregarem em suas possibilidades de caminhar em direção a novas e diversas experiências. Poderíamos conceber esta escola como um espaço/tempo ritualístico, no qual crianças são convidadas a saírem de seu lugar envolto a natureza e privado de sua família, para embarcarem num mundo público que privilegia algumas aprendizagens, até o momento, concebidas como estritamente necessárias e fundamentais ao humano.

Podemos dizer que o movimento, portanto, pode ser denominado como o movimento do encontro. Movimento impregnado de valor, de sentido diretamente ligado à afetividade, o que nos conecta a um estado mais profundo que a consciência cotidiana poderia observar. Mas o que pode nos causar certo espanto e mesmo sem nos darmos conta deste movimento, o corpo está sempre impregnado de sentido. É neste movimento que a expressão particular de cada humano é revelada, involuntariamente.

O movimento é carregado de marcas. Traz consigo aspectos culturais, sociais, conscientes, inconscientes e afetivos, todos demarcados e bem delineados. Mudam, na medida que nossas experiências mudam. O próprio movimento se encarrega de contar, narrar, organizar, apresentar, restringir, enfim, evidenciar concepções, modos de compreender e entender o mundo. Portanto, permitir que emergja o que há para se pensar acerca deste movimento de encontro entre adultos e crianças, é o que tensiono neste exercício de escrita, pois ao deixar de compreender a prática docente como mera repetição, a transformamos numa narrativa.

Diferentemente do que muitos acreditam, a educação ultrapassa uma instituição escolar, ou um plano de governo. Ela é atravessada, conduzida e organizada por humanos. Pessoas que escolhem a docência, acabam

optando por exercer uma função cultural, para além de uma profissão, já que esta escolha exige uma complexidade ao agir. Exige atenção a este humano que é um ser em complexidade. Estes atravessamentos têm a ver, diretamente com a ação humana, as quais dependem do corpo sensível no mundo e de sua ação.

(...) 1. O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor.

2. O corpo humano pode sofrer muitas mudanças, sem deixar, entretanto, de preservar as impressões ou traços dos objetos (...) e, conseqüentemente as mesmas imagens das coisas. (SPINOZA, 2009, p. 163 e 165).

Implica considerar, portanto, o movimento do corpo na docência como possibilidade de conceber a educação das crianças que chegam ao Ensino Fundamental, como etapa primordial na formação humana. Isso porque, são professores(as) que tonalizam esta educação. São as certezas pedagógicas arraigadas pelos/nos professores, transmitidas geracionalmente aos mesmos, que acabam reproduzindo o modelo educacional, a partir de sua raiz, de suas marcas, ou das narrativas que lhes foram transmitidas. Essas imagens primordiais estão presentes no imaginário coletivo, como fundantes de um modo coletivo de viver. É este imaginário comum que nos une como classe profissional, como humanos, é que precisamos considerar e ampliar as discussões. É daquilo que nos é comum que precisamos falar, daquilo que nos permite compreender uns aos outros. Movimento que tem ritmo ao dar o tom para outra educação, ou pelo menos para sonhar outra educação.

“Sabe profª, aprendi a bordar contigo”

“Gosto quando desenhamos juntos”

“Eu não gostava dos meus desenhos”

“Pena os colegas que não querem desenhar com a gente”

É neste interstício que me detenho: entre pensar e sonhar, entre o movimento e a reprodução de um sistema educacional. É de obstáculos pedagógicos (BACHELARD, 1996), daquilo que pouco, ou nada se fala, daquilo que sequer consideramos relevante de ser discutido, é desde aí que podemos interrogar as crianças e o que nelas permanece. Mudanças que perpassam outras formas de mirar para o mundo que hoje habitamos e que também nos habita. Olhar para ele com outros olhos, reinventá-lo, com base na potência do corpo que age e na possibilidade da ação de repetir para ressignificar modelos enraizados na cultura do fazer-se escola.

E conversar é uma das ações que emerge desta reflexão acerca do movimento dos corpos. Conversar com crianças é sempre um espaço de poder pensar na tarefa da infância, aquela de

(...) integrar o novo mundo ao espaço simbólico. A criança é capaz de fazer algo que o adulto não consegue: rememorar o novo. Para nós, as locomotivas já possuem um caráter simbólico, uma vez que as encontramos na infância. Nossas crianças, por sua vez, perceberão o caráter simbólico dois automóveis, dos quais nós vemos apenas o lado novo, elegante, moderno, atrevido. (...) A cada formação verdadeiramente nova na natureza – e no fundo também a técnica é uma delas – correspondem novas “imagens”. Cada infância descobre estas novas imagens para incorporá-las ao patrimônio de imagens da humanidade.” (BENJAMIN, 2006, p.435)

As rodas com as crianças – rodas como ação coletiva e cotidiana na escola – são bastante recorrentes na Educação Infantil, as quais compõem um fazer habitual com as crianças pequenas. Bachelard (1978, p. 352) já dizia que “tudo o que é redondo lembra o carinho”, por isso um lugar tão querido pelas crianças e por que não, pelos adultos. É neste lugar de conversação que um encontro acontece diariamente na sala deste 1º ano. Não é um fazer que nasce com as crianças. É preciso ser um hábito construído e constituído com as crianças.

Um encontro se faz quando as partes desejam estar ali presentes. Por isso, a conversação se apresenta como um espaço de trocas, de experimentação, de construção de hipóteses, de filosofar, de falar e, acima

de tudo, um lugar de apreender a respeitar o outro em sua alteridade. Logo, essa roda que apresento aqui, não tem interesse apenas pedagógico, ou instrucional. Mas é evidente que, como professora de crianças que chegam a uma nova etapa da Educação Básica, ela também pode ter essa intenção. No entanto, o que quero destacar neste momento, é justamente a importância deste encontro de interesses que a roda pode causar no cotidiano de uma turma. Entenda-se turma não somente composta de crianças, mas turma composta por crianças e professora. O termo me coloca como parte integrante, mesmo que temporalmente definido por um período de duzentos dias letivos, sou também a turma.

A palavra rotina é bastante corriqueira no tempo/espço da educação. Foi amplamente desmistificada, problematizada e até mesmo, ressignificada, em estudos variados. Sem qualquer juízo de valor, opto

pela palavra cotidiano. Não por considerar que este termo seja o mais apropriado, ou o ideal, mas é com ele que descrevo este ser e estar professora de/com crianças, em espaço de partilha diária. Logo, esse cotidiano é o que temos e recebemos todos os dias, a partir da vida compartilhada.

Não posso negar que um hábito seja totalmente potente, positivo ou vibrante. Antes posso considerar que um hábito tem em si a possibilidade de,



Para além de um espaço físico – o tapete colorido – mas para a importância de construir um cotidiano com as crianças que acabe se tornando um hábito. Hábito que se carrega para além da sala do 1º ano, se leva para casa, para outros espaços que a criança frequenta, ou até mesmo, para outros anos escolares: o hábito de conversar com crianças e adultos, de compartilhar as vidas que se cruzam num ano escolar.



mas há que se ter noção que hábitos cotidianos são constituídos por humanos. Neste caso, humanos - adultos e crianças. Logo, não é evidente que somente pelo fato de sentarmos em roda diariamente que este encontro entre gerações acontecerá. Há muitos modos, maneiras e formas de se constituir esse cotidiano. Depende das crianças, mas acima de tudo, depende da docência, de suas convicções, modos de conceber a chegada dos novos ao mundo e, acima de tudo a maneira como este professor se depara com as pressões do desenho curricular proposto ao seu período. Nenhuma ação é isenta de atitude, de intenção. O que quero com a roda no cotidiano da escola com as crianças? Aqui se estabelece a função e, principalmente, a importância/valor que ela terá nesta constituição do encontro.

6.3. Mundo comum e a vida que pulsa no encontro intergeracional na escola

As questões imperceptíveis do dia a dia da escola Bachelard (1996) define como “obstáculos pedagógicos”. Com essa definição, o autor destaca a exigência educacional de interrogar para pensar as obviedades estabelecidas pelos preconceitos escolares. Mais, o filósofo nos convida a considerar algo que poucos atentam na educação por ser impossível “anular de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber” (BACHELARD, 1996, p. 18). Nessa afirmação está a ideia de obstáculo pedagógico, aquele que “tem a idade de seus preconceitos” (BACHELARD, 1996, p. 18) por reafirmar o que está posto, ou seja, a lógica instituída como convencional nos modos de agir no cotidiano escolar. Sem interrogações ao “normatizado” instituído, sem questionar o que sempre “foi assim”, sem contradizer o passado, não há dúvidas. Porém, se não há pergunta, não pode haver transformação do pensamento pedagógico.

Há que ter disposição, como professora de crianças, pois é de onde posso falar. Aqui, não generalizo professores e seus campos de atuação. Disposição – Latim dispositivo - “arranjo, gerenciamento”, relacionado ao

verbo DISPONERE, “arrumar, colocar em ordem, arranjar”, formado por DIS-, “à parte”, + PONERE, “colocar”. Dos onze diferentes significados da palavra (MICHAELIS, 2014), destaco dois: Estado de espírito; ânimo, entusiasmo, humor e/ou prontidão para servir, para se colocar a serviço de (outrem); dispor. É necessário fazer emergir a noção de que para se chegar ao pote de ouro, ou melhor, ao final de qualquer que seja o percurso, há que ter intenção.

Intenção pedagógica, neste caso. Saber onde, por que e como se quer chegar ao final de qualquer que seja o percurso. Mas para ter intenções, há que ter vida que pulse nesse encontro intergeracional, pois estamos falando de um caminho mútuo de aprendizagens, tanto para adultos como para crianças. Neste caso, considero a aprendizagem não como um processo meramente cognitivo e individual, mas como algo que acontece neste interstício do encontro no coletivo. Crianças e/com adultos compõem essas aprendizagens baseadas na ação de interagirem e comunicarem-se dia após dia. Por isso, não considero a ação de aprender como simples transmissão de conhecimento, mas sim, como ambos, crianças e adultos professores, como co-produtores dos processos de aprendizagem de ambos. Todos aprendem neste encontro.



Uma menina chegou à sala. Não estava muito convencida de que eu seria sua professora, pois achava que seria a minha colega de turma. Ficou estranha por alguns dias, arredia, um tanto quanto fechada em si, como se desconfiasse de mim. Mas algo deixou escapar: gostava de bordar ponto cruz com sua mãe. Sentia a necessidade de me aproximar de cada um. Cada um do seu jeito, com suas possibilidades de conexão. E foi com a intenção de conexão que trouxe a tela, a lã e a agulha (equipamentos nada convencionais de alfabetizar uma criança) que fizeram a ação de me conectar com a menina. Como se fosse o ato de inauguração e ela me dissesse: “Agora podemos ser amigas.”



O modo como adultos e crianças estabelecem suas interações no cotidiano na escola é que pode ser a chave para consolidarmos uma relação efetiva. Aprender, não depende nem somente da criança, nem somente do professor. Mas das relações, no encontro entre crianças e adultos, neste caso, professores. Considerar essa relação como sendo cultura no plural, a que considera e valoriza a complexidade que as invisibilidades, os pormenores, ou as coisas pequenas deste cotidiano, se apresentam nesta relação.

Aprender, neste caso, implica a transformação: tanto deste adulto que se coloca em outro lugar – aquele que não somente ensina, mas partilha de uma vida comum, quanto da criança - que aceita a entrada deste adulto não como detentor de verdades, saberes, mas como alguém capaz de ouvir, conversar e compartilhar fazeres cotidianos. Partilha que ora compartilha, congrega, reúne, como também separa no sentido de partilhar em partes – uno – na singularidade de cada criança (NANCY, 2017).

Há aqui a possibilidade da transformação do modo de planejar, de organizar esse espaço da sala, de tolerar as quebras de tempos pré-estabelecidos, enfim, aprender, portanto, tem a ver com mudanças estruturais que podem acontecer nos adultos, em primeiro plano, pois são eles que gerem este tempo/espaço da sala de um 1º ano. É uma mudança nas ideias e concepções acerca de tempo, de alteridade e, principalmente, da noção de partilhar este encontro, a partir da “aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito” (MATURANA, 1998, p.24).

São duzentos dias letivos, com mínimo de 800 horas exigidas pela lei, de segunda a sexta-feira, com intenso envolvimento de todos, para a considerar que vidas se encontram, narrativas são produzidas e vividas. Um percurso que aponta para a importância de educar-se diariamente em e na sensibilidade para com as crianças nesta relação educacional.



CAPÍTULO 7

A DURABILIDADE DO MUNDO:

O que fazemos durar na chegada ao Ensino Fundamental

“É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento.”

Hannah Arendt, 2016

Para Walter Benjamin (1994, p.205), “a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”. O “narrador não “informa” a sua experiência, mas a *re-arranja*, a *re-vive* ao *re-contá-la* e, assim, oferece a oportunidade para que outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando essa experiência a uma maior amplitude pela ação de narrar. Portanto, cabe a este pesquisador observador de si mesmo colocar-se em percurso de pesquisa como um “recolhedor” das experiências vivenciadas, mais a partir de seu desejo em compreender modos de aproximar-se à questão do que propriamente almejar analisá-la ou solucioná-la.

É a partir desta ideia inicial, que Benjamin me convoca entender o obstáculo **pedagógico da concepção de que o que falamos/narramos às crianças, pouco ou quase nada, interfere nas culturas que constituímos cotidianamente.**

Foi aprofundando a mirada para registros coletados ao longo da pesquisa, que me deparei com palavras muitas vezes narradas, tanto para mim como professora, quanto para as próprias crianças, que me detive em encontrar indícios que me possibilitassem refletir acerca da urgência em atentarmos ao que narramos cotidianamente, em especial para as crianças. Narrativas proferidas por pais, mães e, por conseguinte, pelas próprias crianças sobre a chegada ao Ensino Fundamental.

Cada adulto tem sua ideia e imagem de criança. Assim como cada adulto carrega uma ideia acerca da escola, do ato de aprender, enfim, acerca de tudo o que já viveu até o presente momento. À vista disso, os adultos também possuem suas certezas e teorias, mesmo aqueles que não são da área da educação. Teorias baseadas nas próprias experiências de vida, ou na experiência profissional, no caso de professores. Conhecimentos que não são facilmente apagados, retificados ou simplesmente suprimidos. Todos somos amparados por modos de ver o mundo que nos foi transmitido ou ensinado.

São muitas as formas de viver e com-viver. E é neste viver-com que as pessoas encontram distintas formas de constituir seus próprios fazeres. De efetuarem esse cotidiano. É ao viver que humanos inventam formas e maneiras de usar e explorar os tempos/espços vivenciados a cada dia. Cabe aqui refletir que esses adultos viveram como crianças seu processo de alfabetização, não me atendo às épocas distintas que cada adulto viveu, assim como, quais espaços escolares habitaram. Visto que, tais percepções emergem a partir do que foi vivido. O modo como se relacionaram com esse período, como suas famílias encararam esse processo, enfim, as marcas deste tempo em suas vidas refletem no modo como pensam e compreendem a educação dos seus filhos.

Das conversas com famílias, organizadas em diferentes formatos (individuais, em pequenos grupos, ou em encontros de turma), destaco questões que evidenciam os entendimentos de cada família, perante essa chegada das crianças ao Ensino Fundamental. Por essa razão, em alguns

relatos, o valor que a experiência de cada familiar com a antiga 1ª série, ou com o seu próprio processo de alfabetização, aparecem com muita força nas verdades constituídas por eles.

Em algumas conversas, a ideia de escola forte e de aprender a ler e escrever a partir de muitas repetições, da aceleração do processo de alfabetização, se apresenta como algo de valor para famílias. Mesmo que, na escola que escolheram para seus filhos, o projeto de formação escolar, respeite a singularidade dos tempos de cada criança. Marina Garcés vai nos indagar sobre os sentidos e significados que estamos reproduzindo, já que

Desde universal real que é o mundo globalizado, se repensou o sentido da unidade conquistada do mundo. É a personificação da "utopia planetária" que teria guiado o imaginário do Ocidente? Isso, portanto, se conecta com o ideal universalista da modernidade? Para responder a essas perguntas, é necessário analisar sem preconceitos a articulação histórica e conceitual desse mesmo ideal universalista. Assumindo as afirmações de que o pensamento pós-moderno e pós-coloniais o dirigiram, mas indo além, deve-se afirmar que o universalismo é a forma abstrata que o estar junto assume na idade do indivíduo (GARCÉS, 2013, p.13)

Essa pressa e a narrativa enaltecida pela preocupação com o tempo de aprendizagem, o qual antecede na grande maioria das vezes a própria ação de ver e acompanhar as aprendizagens das crianças, é também constituída por narrativas hegemônicas de educação. Hegemonia evidenciada em notícias, documentos elaborados por governos, provas externas, fundos de financiamento internacional para a educação e rankings, muitos rankings estampados nos diferentes meios de comunicação. Rankings que explicitamente mostram notas e patamares, tanto de jovens, escolas, cidades e países, mas que sutilmente comunica as famílias, destacadas aqui, que há pressa sim, de que não se pode perder o tempo neste momento. Uma espécie de pasteurização da educação mundial. Tornando as expectativas cada vez mais mensuráveis, homogeneizadas e, com isso, criando disparidades cada vez mais evidentes na educação das crianças do mundo, tendo em vista que muitas crianças ainda não acessam, em seu percurso formativo, o direito a uma educação equitativa.

Nestes encontros de diálogos, também foi evidenciado a importância da abertura para pensar, por parte de outras famílias. Pensar e estar disponível, tanto para o que eu enquanto professora provocava essa família, quanto a atitude perante a criança cotidianamente. Espaços de conversa que acabaram se desdobrando em potência de transformação, ou ainda, como mobilizadores para provocar a reflexão acerca de tópicos relativos a essa chegada das crianças. Era, de fato, a possibilidade inaugural de repensarem posturas e concepções na convivência com crianças. Isso reafirma a importância de atentarmos para o que, à primeira vista, nos parece banal, intangível, inacessível. Um redirecionamento de mirada se torna possível a partir da intencionalidade de uma escola e de uma docência. Reitero aqui, a relevância da proximidade com as pessoas que compõe esse habitat da criança, tendo em vista os pequenos movimentos realizados neste contexto. Seja num encontro nos corredores da escola, seja numa conversa mais formal, sempre considerar as pessoas envolvidas como seres que possuem voz, verdades e acima de tudo, possibilidade de refletirem.

Destaco aqui a potência dos deslocamentos pois o desafio, de certa forma, de formar também famílias desloca o meu olhar da educação. Tentar entender o sentido das coisas, em especial o sentido nas histórias das crianças, é a possibilidade de provocarmos alteração nas narrativas como modo de reinventar a própria percepção de mundo. São nos pequenos detalhes, nas banalidades do dia a dia, que a vida se apresenta no imperceptível, àquilo que pouco falamos, mas que está em nós, especificamente aqui, se tratando das famílias das crianças.

7.1 Crianças que chegam – narrativas pré-concebidas

Na experiência de conviver em um espaço e um tempo de começos com as crianças, inevitavelmente as famílias se apresentam como um dos vetores fundantes nesta relação. Fundantes pois foi necessário buscar nelas, e

com elas, a compreensão de algumas narrativas evidenciadas pelas próprias crianças. Narrativas atualizadas, mas que dizem muito mais respeito às narrativas das experiências vivenciadas por essas famílias. Narrar uma experiência, segundo Benjamin (1985, p. 204), “não se entrega (...) ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.”

Não há como negar, muito menos negligenciar que a chegada das crianças ao Ensino Fundamental se apresenta como um começo em suas vidas, mas acima de tudo é um fenômeno. Algo que acontece e que se torna único na vida desta criança, tanto quanto de sua família. Mas há que se compreender que uma mudança considerável acontece neste dia a dia da escola. Pode ser mais leve e respeitosa com a criança, mas sim, muitas coisas mudam. A começar pelo corte na dimensão lúdica – especificamente na ludicidade da linguagem. Não que ela não aprendesse na Educação Infantil, mas a ideia de aprendizagem agora tem outra tonalidade: a criança precisa aprender a não brincar mais com as coisas. Precisa agora, aprender a “seriedade” da vida útil.

Foram diferentes espaços de diálogo registrados entre eu professora e famílias. E esses registros todos guardados, lidos e explorados, geraram duas nuvens de palavras recorrentes nestas conversas.

olfato.” No entanto, tal similaridade humana não garante o entendimento igualitário sobre todas as coisas do mundo, já que “a propriedade mundana que corresponde ao sexto sentido é a realidade [*realness*].” (ARENDT, 2017, p.68). Isso porque o que cada pessoa percebe, pensa e compreende não é o mesmo, mas sim um “sentido de realidade” (ARENDT, 2017, p.68).

Ainda que cada objeto singular apareça numa perspectiva diferente para cada indivíduo, o contexto no qual aparece é o mesmo para toda a espécie. Nesse sentido, cada espécie animal vive em um mundo que lhe é próprio e cada indivíduo animal não precisa comparar suas próprias características físicas com as de seus semelhantes para conhecê-los como tais (ARENDT, 2017, p. 67).

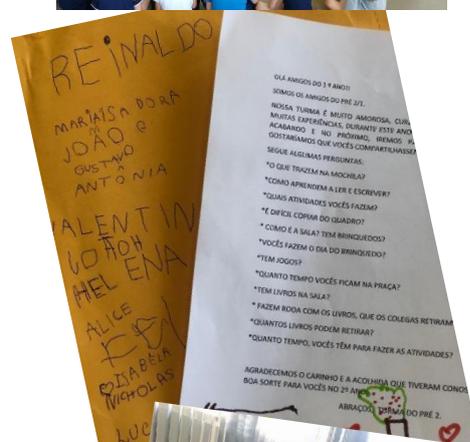
Um desconforto que também é evidente em algumas famílias, e narrada por elas aos filhos, é o que observam na mudança espacial da sala. Alguns relatam a sala ser mais organizada. A organização da/na rotina da criança mais estruturada, assim como a ampliação da utilização maior do quadro e do caderno. Questões consideradas por professores corriqueiras, mas para as famílias, que estavam anos habituados a salas espaçosas, amplas, com muitos materiais manipulativos, além de espaços temáticos, a sala causa certo desconforto ao se apresentar como “agora é hora de aprender mesmo” ou ainda, “chegou de brincadeira”. Falas como essas e tantas outras, acabam sendo proferidas, não somente entre adultos da casa, mas em frente às próprias crianças.

No quesito “mais organizada”, podemos identificar, mesmo que sutilmente, que o formato da Educação Infantil ou não é compreendido pela família como concepção intencional de educação, ou a ideia de que para

que haja aprendizagem, há que se ter mesas, cadeiras, preferencialmente bem ordenadas neste espaço.

Algumas famílias relatam certa dificuldade quando chegam a uma nova escola para o 1º ano, vindos de outras escolas de Educação Infantil – sem juízo de valor se públicas ou privadas - de se adaptarem à escola. Como se precisassem de um tempo para conhecer a instituição, seu modo de funcionamento, para daí, sentirem-se seguros nesta chegada. Tal sentimento, nesses filhos, eram notoriamente percebidos. Se “as crianças se transformam em seu viver de maneira coerente com o viver do professor ou da professora” (MATURANA & REZEPKA, 2000, P.14), porque não haveriam de se transformar no que dizem, pensam e fazem os adultos de suas famílias?

De todos os registros realizados, num total de 25 conversas registradas, 10 famílias destacam a importância dos diálogos de preparação, tanto das crianças como das famílias, antes da chegada a esse novo ano escolar. Todas as famílias que já estavam na escola, pelo menos na pré-escola, afirmam “sentir-se amparada neste sentido facilita, desmistifica algumas certezas que achamos ter sobre esse momento”. Assim



Alguns registros de momentos de encontros entre pré-escola e turmas dos 1º anos.

como formar crianças, a escola também pode exercer papel formativo com as suas famílias. Crianças e famílias parceiras, no sentido de entendimento dos processos desta chegada, reverbera tanto em seus filhos, como na comunidade em geral. São experiências que vão sendo compartilhadas com outros pares e movimentos de transformação podem ir acontecendo no sentido cultural desse movimento e como tarefa escolar de

(...) criar condições que permitam que a criança amplie sua capacidade de ação e reflexão no mundo em que vive, de modo que possa contribuir para sua conversação e transformação de maneira responsável em coerência com a comunidade e o meio ambiente natural que pertence (MATURANA & REZEPKA, 2000, p.13 e 14).

Alegria, transformada em felicidade. Uma das expectativas mais idealizadas pelas famílias, quando questionadas sobre o que desejam para as crianças nesta chegada. E de fato, se concebermos esta alegria como sendo “o sentimento que temos do aumento de nossa força para existir e agir, ou da forte realização de nosso ser” (CHAUI, 2011, p.87), é algo importante a ser desejado para as crianças. Um afeto de alegria que, quando está presente em qualquer relação, possibilita às pessoas, acessarem a essência mais íntima de cada um, a força vigorosa de intensificar seu *conatus*. Ideia spinozista (SPINOZA, 2009) de ser uma força interior que rege o humano, baseado em seus afetos. Logo, baseados numa variante que muda conforme as relações estabelecidas com distintos modos e expressa justamente a potência deste agir com sua singularidade de imprevisibilidade.

Esse sentimento, reverberado em felicidade, em alguns momentos está intimamente ligada ao rendimento, ou à ideia de progresso da aprendizagem das crianças. Uma produtividade – mesmo que velada ou inconsciente – apresenta-se como a preocupação recorrente. “Vai dar certo? É julho e nada ainda dele ler.”

Tais sensações se manifestaram presentes também quando indagava sobre como percebiam as crianças nesta chegada. Pais convergem em

ditas, sentidas e talvez desejadas, pois são as palavras que configuram nosso mundo. São as nossas verdades estampadas através de nossas narrativas e crenças que constituem esse lugar da pluralidade humana de coexistência. Ao compartilharmos sonhos, desejos e expectativas, estamos comungando acordos com todos que convivem conosco, isso porque “humanizamos o que ocorre no mundo e em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos.” (ARENDETT, 2008, p.34). É por sua existência, que a linguagem se torna um instrumento do que estamos comunicando, logo, de tudo o que somos capazes de comunicar, informar e mostrar ao mundo.

Cabe destacar com Gadamer (2005), a preocupação com a linguagem viva torna-se experiência privilegiada de nosso estar-no-mundo ao afirmá-la “como processo vital específico e único, pelo fato de que no entendimento da linguagem se manifesta ‘mundo’. (...) O mundo é o solo comum, não palmilhado por ninguém e reconhecido por todos, que une a todos os que falam entre si” (GADAMER, 2005, p. 576).

Conforme Arendt (2016), Platão defendia que para além da simples comunicação que realizamos a partir da linguagem, as palavras evidenciam os resquícios imutáveis que estão presentes em nós. Para a autora (2016), tanto estão presentes as coisas, como nós mesmos, aparecemos e por isso necessitamos da linguagem, para que possamos compartilhar deste mesmo mundo. A ação de pensar é uma faculdade que pode ser constituída entre humanos, posto que pensamos entre humanos sobre as coisas que se apresentam no mundo a todos. Continua ainda afirmando que os discursos vazios, desconectam as pessoas do compromisso com o real. E nesta interconexão entre as relações humanas e as palavras, está o eu de cada humano, “muito embora as histórias sejam o resultado inevitável da ação, não é o ator, e sim o contador da história que percebe e ‘faz’ a história” (ARENDETT, 2016, p. 238).

Talvez caiba aqui a reflexão acerca do que narramos às crianças e destaco um conceito explorado pela filosofia como crucial para pensarmos acerca de nossas palavras: o *phármakon* – tudo o que pode curar, também

pode matar (KOHAN, 2012). Como numa espécie de traição, as palavras podem nos acometer de verdades absolutas, as quais escancaram a sua individualidade neste coletivo no espaço do comum. Essa individualidade Arendt (2016) destaca não como tudo o que é subjetivo da pessoa, mas sim, como a singularidade que se revela justamente na convivência e na comunicação com os demais. Narrativas sempre atreladas às crenças, tanto individuais, como coletivas.

A escola, neste contexto, não pode ser considerada a única responsável pelas narrativas e crenças que cercam a chegada das crianças à Escola Fundamental, mas sim, ocupa um lugar importante e de potência nesta maestria de conjugar os modos de fazer, de formar e de apresentar o mundo tanto às crianças como às famílias. E por que não, para a escola como um todo.

7.2 Compromisso educacional com as narrativas de mundo

Já dizia o ditado popular: "o peixe morre pela boca". E muitos de nós acabaram entendendo que devemos ter cuidado com o que dizemos por aí. Ou prejudicamos alguém pelo que falamos ou podemos interferir no que



Narrar...

Seja em forma de desenho, fotografias, ou de contar sobre um experimento realizado, a criança necessita espaço para narrar suas experiências.



Narrar...

Também se apresenta como uma possibilidade de deixar registrada essa caminhada de chegada a uma nova etapa da Educação Básica...



Narrar...

Como possibilidade de existência, como partilha de mundo comum, como possibilidade de conexão entre adultos e crianças que habitam este espaço da

pensam aqueles que nos escutam. Sempre que narramos algo a alguém que nos escuta estamos não somente transmitindo uma ideia sobre o que falamos, mas também ideias do que acredito, da opinião, enfim, impregno essa narrativa de sentidos que são apenas meus.

Segundo Arendt (2017, p. 67), “por um lado, a realidade do que percebo é garantida por seu contexto mundano, que incluiu outros seres que percebem como eu; por outro lado, ela é percebida pelo trabalho conjunto de meus cinco sentidos” (ARENDR, 2017, p. 67). Uma dupla de possibilidades interconectadas: eu e o que os outros compreendem.

Ao considerar essa preocupação pelo que narramos às crianças, seja pelo que já passou, no tempo presente, ou ainda sobre o tempo vindouro, é um assunto que podemos prestar mais atenção. Seja como professores seja como adultos que circundam essa criança.

Narrar se apresentou nesta pesquisa como algo para além de fundante. Ela se apresentou como vetor de produção de verdades. Tanto por parte das famílias, como por parte das crianças. Escolhi não estar com professores nesta caminhada de pesquisa, mas assim como esses adultos envolvidos na pesquisa, professores também teriam narrativas a serem vislumbradas. Muito provável que narrativas que, além de mostrarem³⁸ suas verdades e certezas, também poderíamos constatar outros obstáculos pedagógicos, da ordem do pensamento destes profissionais. Nesta pesquisa, atentei apenas as narrativas de famílias e crianças.

Há que considerar nesta reflexão o senso comum. Termo largamente explorado, geralmente abarcado como tudo àquilo não validado pela ciência, ou seja, opiniões ou conhecimentos do povo. Por muitas vezes esse mesmo senso comum dita regras, formas de pensar, ou até mesmo verdades absolutas sobre temas diversos, os quais, podem ou não, ser desmentidos ou comprovados com pesquisas, estudos, entre outros.

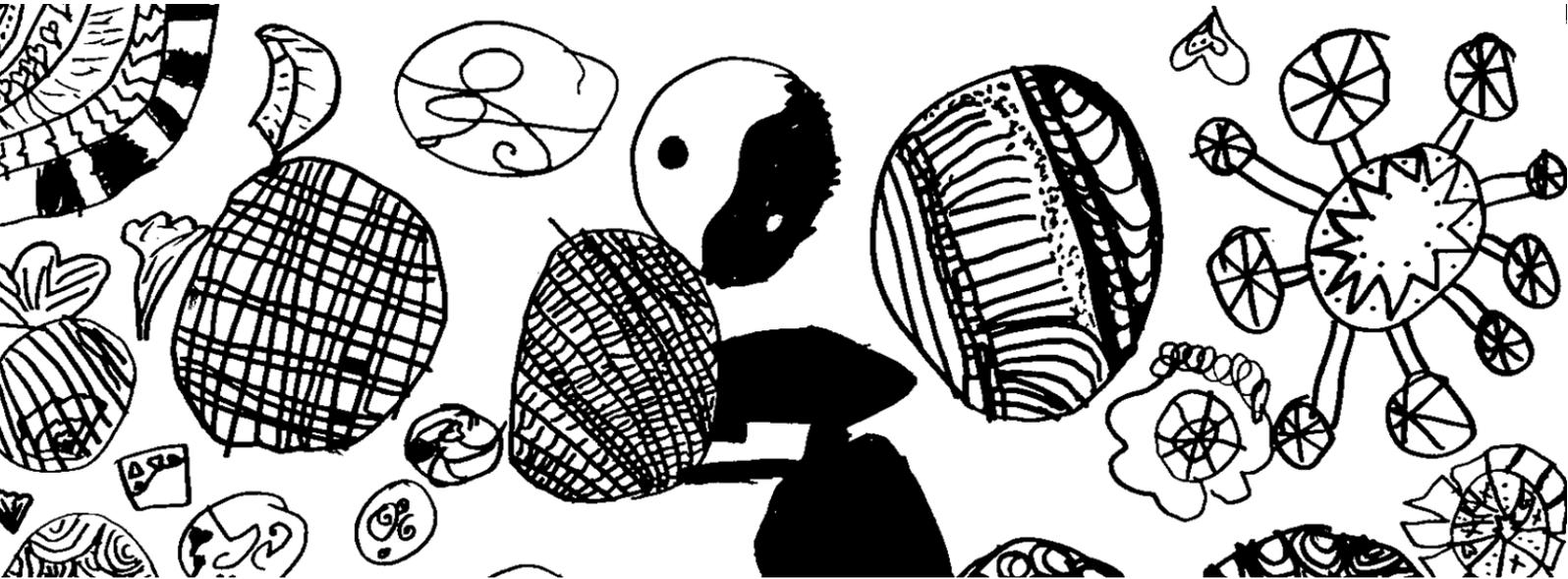
Mas Arendt (2017) nos alerta para outra definição de senso comum, como sendo parte de nosso aparato biológico. A autora inclusive critica a

³⁸ Do Latim, *monstrare*, infinitivo do verbo monstro. Fazer aparecer. Por em destaque; expor.

ideia do controle e da posse do conhecimento que pensadores de sua época faziam. Para ela o que as pessoas pensam acerca da realidade é tão importante quanto o que pesquisadores e pensadores dizem, pois as pessoas são dotadas da mesma capacidade de pensar. Além disso, destaca que possuímos “uma propriedade mundana que corresponde ao sexto sentido: é a realidade [realness]” (ARENDR, 2017, p.68), e é essa propriedade atrelada ao senso comum.

Destaco esse aspecto, a partir de Arendt, tendo como objetivo a possibilidade de ampliarmos nossas relações com as famílias, tendo em vista a amplificação de seus entendimentos, assim como, participar da formação dos mesmos. Não como uma “escola de pais”, mas como intenção de também contribuir com essa caminhada de entendimento, acerca da chegada das crianças ao Ensino Fundamental. Sua aproximação, reflexão e questionamentos podem auxiliar as narrativas proferidas cotidianamente aos seus filhos, as quais reverberam no contexto em que estão inseridos: em suas comunidades.

Inegável o papel social que a escola possui na vida de tantos. E é com essa preocupação e apreço que encerro esse capítulo, afirmando a possibilidade de adultos estarem cada vez mais atentos em suas narrativas, pois como adultos que somos precisamos resgatar “o entusiasmo extraordinário pelo que é novo” (ARENDR, 2016, p.224).



CAPÍTULO 8

MARCAS DE UM PERCURSO FORMATIVO: *Uma narrativa para além de ler e escrever*

*Tão importante quanto o que se ensina e se aprende
é como se ensina e como se aprende.*

César Coll

Não é possível negarmos que a alfabetização é uma das atividades de grande projeção na vida da grande maioria das pessoas. Tanto para o adulto que acompanha estas crianças, quanto para as crianças que vivem este processo intensamente. Um importante começo. Identificar letras, juntar sílabas, formar pequenas palavras, identificar o que diz uma placa na rua, ler o primeiro livro sozinho. A magia de estar experimentando a vida como nunca até o momento. Uns com maior intensidade, repertórios de vida amplificados, mas todos aprendendo. Outros exigindo de um acolhimento ainda maior, necessitando tendo que ser apresentados ao mundo letrado nesta chegada ao 1º ano.

No entanto, ler escrever não são as únicas prerrogativas na vida das crianças. Aqui é importante considerarmos outras aprendizagens, outras experiências, outros modos de ser e estar em linguagem. Linguagem como experiência lúdica de habitar o mundo, já que “a linguagem adquire sentido para a criança quando constitui situação para ela” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 537). Mesmo que Paulo Freire tenha dedicado seus esforços à alfabetização de jovens e adultos, suas prerrogativas podem ser amplamente difundidas, no

quesito alfabetização, já que defende, justamente, a ideia de constituição de outra forma para este processo.

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador. (FREIRE, 1979, p. 72)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) - a alfabetização tem grande projeção como linha mestre do documento. A primeira inserção do termo no documento, evidencia e enaltece a importância deste processo de alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, visando garantir amplas oportunidades às crianças para que “os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p. 57). Convoco uma atenção para a palavra letramentos. Termo que teve origem simultânea em distintos países - Brasil, Estados Unidos e Inglaterra - letramento/literacy - surge com a intenção de valorizar a importância das práticas sociais de leitura e de escrita, em detrimento de apenas considerar a aprendizagem de um código de forma mecânica e desenraizada da vida que se vive (SOARES, 2003). Movimento este amparado pelo parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de



Crianças consideradas nativos digitais. Conhecem tanto de tudo, pois nasceram noutro mundo. Um mundo tecnológico, conectado. No entanto, começam em ações nunca vivenciadas antes: até mesmo segurar um mouse. Muitas são as aprendizagens a serem listadas nesta chegada, ler e escrever, sem sombra de dúvida também estão nesta lista, mas a interrogação que apresento é: a que preço estamos ensinando as crianças a ler e escrever?

exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo" (BRASIL, 2010b, p.22).

Podemos entender e valorizar este documento, o qual visa promover que a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que a criança seja alfabetizada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Porém, cabe destacar um ponto de vista acerca desta cisão entre os termos alfabetização e letramento. Entendo que a autora Magda Sores precisou definir e defender o termo Letramento, no entanto, o termo alfabetização, segundo Paulo Freire, já apontava para um entendimento mais amplo, como podemos ler no prefácio do professor Ernani Maria Fiori, na abertura do livro *Pedagogia do Oprimido*,

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da "educação como prática da liberdade". (FREIRE, 1974, p.5)

Não foi objetivo deste estudo, em especial, atentar e aprofundar a mirada para os documentos e suas repercussões exclusivamente na qualidade da alfabetização no Brasil. No entanto, não entendo como contornar o tema da transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, ou seja, fazer pesquisa, sem estar, minimamente, conectado às políticas públicas e documentos norteadores para educação no país.

Tal ressalva merece destaque, principalmente pela menção do documento da BNCC (BRASIL, 2017), o qual está regendo a organização e reorganização dos currículos escolares no país. Trazer defesa ao conceito de alfabetização, a partir Paulo Freire, não é tornar seus estudos e apontamentos um método de alfabetizar crianças. Mas sim, uma lente teórica que nos permite filosofar, pensar acerca do que entendemos e compreendemos de alfabetização. Se alfabetizar, segundo o pensador, já é algo maior, que envolve sim decodificar um código linguístico e ler o mundo que se vive, não se torna necessária a distinção entre um termo e outro. Cabe atentarmos para

a profusão que a ação de estar com crianças nesta fase inicial de encontro formal com a língua materna, bem, como com a Escola Fundamental, aconteça de forma não apenas instrucional e pragmática. Que seja uma ação que contemple o mundo comum como constituição de ações a partir do exercício experimental da liberdade.

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre o seu poder de transformar o mundo. Poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que assim deixa de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho de alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização faz sentido. (FREIRE, 1979, p. 149)

No entanto, se podemos entender e validar que o processo de letramento é algo maior na vida das crianças, para além de uma identificação instrumental ou mecânica de sons de letras e fonemas, o próprio documento insiste em manter este tema em evidência como sendo apenas essa a lógica que acontece na chegada das crianças ao Ensino Fundamental. Das trinta e duas aparições do termo no documento da BNCC, uma está na abertura do arquivo, vinte e cinco no capítulo das Linguagens (Língua Portuguesa), uma nas Linguagens (Arte), uma nas Linguagens (Educação Física), uma nas Ciências da Natureza, quatro nas Ciências Humanas (Geografia) e duas na apresentação do comitê organizador do documento.

Mais uma vez, a alfabetização aparece abarcada na área de origem de suas discussões: a Língua Portuguesa. Não bastasse somente o levantamento da quantidade de inserções do termo, é somente na página 85 que a afirmação desta alfabetização acontece:

embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos Anos

Iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BRASIL, 2017, p. 85).

Considero que a leitura e a escrita se apresentam como meta de aprendizagens para este início de período, assim que a criança chega a nova etapa. No entanto, esta pesquisa destaca a presença hegemônica desta meta, nas narrativas dos envolvidos, em detrimento de outras tantas aprendizagens fundantes nestas crianças. Afinal, estamos falando de começos languageiros na escola

Com isso, a pretensão não foi de criar algum método revolucionário de alfabetização que garanta algo que, no meu ponto de vista, não se pode garantir. Considero que educar humanos pressupõe unicamente olharmos para a única relação que se estabelece naquele encontro, entre aqueles adultos e aquelas crianças naquela escola. Podem existir indicações, teorias, ideias, mas absolutas verdades que garantam a colheita de resultados hegemônicos e massivos, não conversam com este tipo de pesquisa. Isso porque lidamos com a imprevisibilidade do humano, já que educar é sempre uma aposta.

Assim como também não busquei denunciar modos de organizar projetos político pedagógicos de escolas, ou como professores concebem esta chegada das crianças, ou como organizam o modo que estão em situação de encontro com as mesmas. Muito menos tensionar o mapeamento de estágios que cada criança se encontra, seja de leitura, seja de escrita. Minha intenção com os conceitos que abarcam a alfabetização é acolher as práticas de letramento e a ampliação da atenção para aquilo que ainda não foi pensado. Principalmente a atenção à alteridade entre crianças, adultos e o respeito à ampliação das ações de ler e de escrever como ações languageiras que situam e enraízam pluralidade de ações e aprendizagens singulares neste começo tão marcante na vida escolar importante como a chegada no Ensino Fundamental.

Para tanto, o quinto obstáculo pedagógico se apresentou como síntese sendo um dos mais eminentes, pois é nele que os demais confluem e assumem seus significados escolares. Constatação realizada tanto no sobrevoo acerca da temática da pesquisa (tabela em ANEXO 1), como na recepção às crianças e suas famílias, neste novo começo em suas vidas: as narrativas sobre ler e escrever. Tanto no que se refere ao que crianças narram em suas falas cotidianas, como nas rodas de conversas coletivas e individuais regulares com as famílias. ***O obstáculo apresentado aqui se refere à concepção de alfabetização, por parte da comunidade em geral, visto que, histórica e culturalmente, chegar ao 1º ano do Ensino Fundamental, é o tempo/espço de que a criança terá que aprender a ler e escrever.***

Ler e escrever se torna historicamente a expectativa mais eminente neste espaço/tempo da transição entre as etapas. Logo pode-se dizer que é uma narrativa hegemônica e que impõe crenças ou modos de acreditar nesta promessa, acima de quaisquer outras fundantes que a criança vivencia e/ou poderá vir a vivenciar. Por isso, este obstáculo se apresenta como um ponto de convergência dos demais obstáculos apresentados, trazendo como alerta e nova interrogação: quais são os modos que acolhemos os novos que chegam à Escola Fundamental?

8.1 Alfabetização como princípio da chegada ao Fundamental?

Podemos encontrar outros pontos a serem problematizados nesta chegada ao 1º ano? O que mais as crianças fazem, além de ler e escrever nesta chegada? Bastaria ler e escrever, ao final de um ano nesta nova etapa de ensino?

Alguns questionamentos, que nortearam meu pensamento e escrita, tensionaram o que há por trás desta verdade pedagógica e, acima de tudo, para além dela. Sabe-se que, atualmente, muitas das expectativas geradas por sobre as crianças são oriundas de um sistema. Um sistema que ultrapassa

a escola. Provas externas, rankiamento de escolas, provas internacionais, liberação ou não de investimentos nacionais e internacionais para a educação do país. Todas essas relações estão diariamente presentes nos livros didáticos, nos planejamentos dos professores, refletidos nas atividades oferecidas às crianças, mesmo que nem sempre estejam estampados, de forma satisfatória, nos resultados das notas e provas das crianças, seja no plano nacional, seja no plano internacional. Vivemos num país continental que, infelizmente, ainda não consegue acolher a todos que chegam à escola de forma qualificada e singular que cada criança exige ao sistema de educação básica.

É importante considerar que, nessa transição, não apenas as crianças mudam de etapa, mas a educação, como processo educativo, apresenta a imposição de um rompimento bastante delimitado, o qual restringe a algumas experiências das crianças. Abandonamos uma diretriz determinada pela Base Nacional Comum Curricular pautada na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p.27) – para uma diretriz pautada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p.29), conforme esquema abaixo:

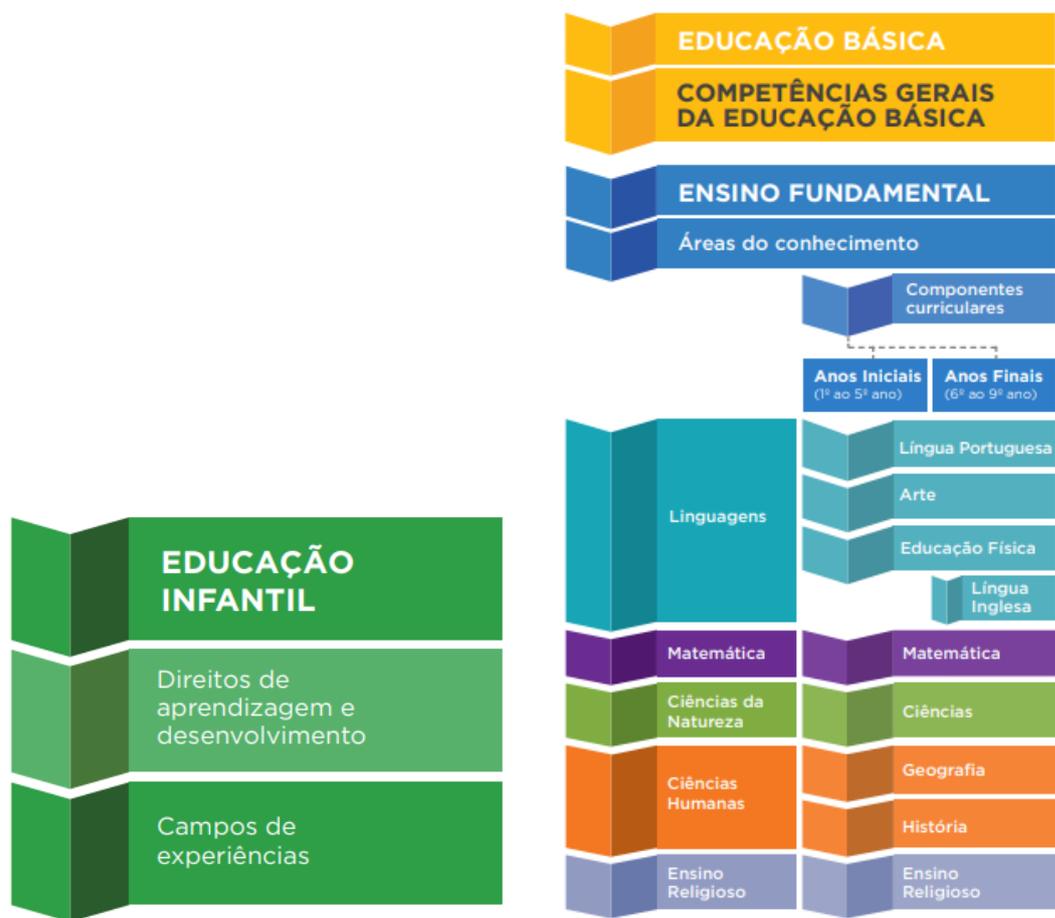


Imagem 3: Organização das etapas da Educação Básica, extraídas do documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.27; p.29).

A mudança de diretriz apresenta às crianças, à escola, aos professores e às famílias, uma drástica mudança de entendimento acerca da educação das próprias crianças. De uma educação que garante às crianças o acesso ao processo educativo de “apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010a, p.18), para um ensino que passa a conceber a criança a partir da lógica de onipresença das áreas do conhecimento, deixando de lado o foco essencial nas interações mundanas. Em dissonância com a própria diretriz da etapa – DCNEF, a qual prioriza que

O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância; (...)

condutores e educadores responsáveis, em sentido mais amplo, por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo. Tal proposição implica um redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação continuada desses profissionais. (BRASIL, 2010a, p.54)

A colocação da criança neste novo lugar, como intenção educativa, fragmenta suas aprendizagens, negligencia a atenção maior que poderíamos oferecer à criança que também está nos Anos Iniciais. Por romper com os campos de experiências, propostos pela BNCC (BRASIL, 2017), a nova etapa cria uma cisão inclusive na própria escola, quando esta possui mais de uma etapa na mesma instituição. Entre uma e outra etapa temos crianças diferentes. Quem aparece aqui é outra criança, assim como outro adulto, outra escola, outra docência. Baseadas em outras ideias princípios e ideias que interferem a caminhada desta formação humana no mundo comum.

Nesse sentido, cabe destacar algumas questões referentes aos professores que assumem as turmas de 1º ano. Não são professores da Educação Infantil, mas precisam acolher essas crianças que chegam, respeitando as múltiplas realidades que se apresentam num formato de turma. Quais saberes estes professores precisam ser sensíveis para acolher essa criança que chega cada vez mais nova? Aqui se trata também de considerar que, professores, formados num curso de Licenciatura de Pedagogia, o qual engloba uma formação pautada na educação das crianças de 0 a 10 anos, tem a mesma formação, tanto para atuar numa, quanto em outra etapa. Logo, o que lhes impõe outra docência neste encontro com crianças é o sistema.

8.2 A leitura de mundo antecede a leitura da palavra

***Ler significa aproximar-se de algo
que acaba de ganhar existência.***
ÍTALO CALVINO (2003)

Um caminho já trilhado por muitos é a concepção de que a leitura antecede a escrita. Escrevemos para ler. Vivemos num mundo letrado e que, de certa forma, exige com que muitos aprendam a ler a palavra escrita. Precisam aprender. E, nessa condição cultural, as crianças chegam ao Ensino Fundamental plenas de desejos, expectativas e medos. A grande maioria relacionada à expectativa maior: a de ler e de escrever palavras.

Ítalo Calvino (2003, p. 243), ao afirmar que ler é dar existência ao que antes não existia, está nos alertando sobre esta definição de leitura que não diz respeito somente a ler palavras. Aquilo que não vejo, não existe para mim. Carlos Drummond de Andrade (1980), em "A suposta existência", nos indaga: "Como é o lugar/quando ninguém passa por ele? /Existem as coisas sem serem vistas? (...)". O que Calvino e Drummond destacam é a impossibilidade humana de não conhecer aquilo que ainda não foi visto, vivido, experienciado. No entanto, esta mesma impossibilidade, singularmente também destaca uma possibilidade. A de poder conhecer, ler e compreender aquilo que não foi escolarmente aprendido, já que crianças de 6 anos, viveram e com-viveram todos esses anos até chegarem à Escola Fundamental. Portanto, sabem ler o vivido, mesmo sem ler ainda palavras, pois leem o mundo e nele sabem situar-se.

Para Manguel (1997), uma sociedade pode existir sem escrever, mas nenhuma pode existir sem ler. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (MANGUEL, 1997). Antes mesmo de chegar à escola, a criança já lê o mundo que vive. Ela é, de fato, um ser brincante *da* e *na* linguagem, a partir dos jogos mundanos com objetos, brinquedos, palavras, sonoridades, traços, silêncios, terra, água e muito mais.

Nesse jogo, rompe com convenções de linguagem para religá-las novamente com a linguagem do corpo – empatia. Ser brincante implica uma experiência de linguagem exigente e interpeladora, pois somente quando nos deixamos abrir a novas interpretações – rupturas e religações – podemos levar adiante o devir de nós mesmos. Esse é o jogo: a alegria da expansão do pensamento.

Jogar e brincar com sentidos dizem respeito à força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor, por nenhuma razão ou prévio "já saber", mas por estar onde se está – aqui e agora, ou seja, ao "não saber ainda". Essa é a experiência, essa é a brincadeira (RICHTER, 2017, p.14).

É esta criança que adentra a escola e que carece de ler palavras. Sua família necessita que leia palavras logo, já que outros colegas já leem, ou a sociedade reivindica esta pressa, mas poucos se dão conta da importância que a leitura de mundo, a que já fazem, também está diretamente relacionada à alfabetização, ao pensar e ao conhecer e ao operar em linguagem no mundo comum. Pois é da vitalidade da potência interpretativa, desde o nascimento, que emerge nos bebês e crianças pequenas a historicidade dos seus próprios começos lingüísticos. Isso é o que diz respeito à ludicidade das repetições de gestos, pelos quais o corpo aprende a interpretar e participar do mundo comum. Ler implica envolvimento e participação não somente com a racionalidade das ideias, mas com o corpo todo³⁹.

É na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2005) que encontramos sustentação para afirmar a experiência de linguagem como experiência de mundo e a preocupação para com esta linguagem viva, encarnada. Um campo a ser enaltecido tendo em vista a importância da presença do corpo lingüístico no mundo, tal qual um "processo vital específico e único, pelo fato de que no entendimento da linguagem se manifesta 'mundo'. (...) O mundo é o solo comum, não palmilhado por ninguém e reconhecido por todos, que une a todos os que falam entre si" (GADAMER, 2005, p. 576).

³⁹ Em Arendt (2016, p. 212), pensamento e cognição não são sinônimos, pois "fonte das obras de arte, o pensamento (...) não tem outro fim ou propósito além de si mesmo, e não chega sequer a produzir resultados". Já a cognição, fonte da ciência, "sempre persegue um fim definido, que pode ser determinado tanto por considerações práticas como pela 'mera curiosidade'; mas uma vez atingido esse fim, o processo cognitivo termina" (ARENDR, 2008 p. 28). Em "A vida do espírito", Arendt (2017, p. 29) destaca que a distinção entre razão e intelecto "coincide com a distinção entre duas atividades espirituais completamente diferentes: pensar e conhecer; e dois interesses inteiramente distintos: o significado, no primeiro caso, e a cognição no segundo".

Gadamer (2005) contribui para sustentar que ensinar e aprender a ler não é somente considerar um processo de alfabetização, mas sim, a inseparabilidade vital entre ler e compreender. É a potência de pertencer a uma história que alicerça compreender essa concepção hermenêutica filosófica. É imersa na linguagem e com ela que a criança lê e interpreta a vida que vive desde que nasce. Porém, Flickinger (2014), leitor de Gadamer, alerta para o carácter enigmático da interpretação ao destacar que os sentidos estão em uma dinâmica incessante na qual não há como chegar a um sentido verdadeiro, ou seja, último e autêntico. O sentido está envolvido na linguagem, como enfatiza Merleau-Ponty (1991), e a linguagem é enigmática, indireta, alusiva, que “não cessa em parte alguma para dar lugar ao sentido puro, nunca é limitada senão pela própria linguagem, e o sentido só aparece nela engastado nas palavras” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 43).

Nas palavras de Freire (1981, p.9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. As palavras anunciam concepções e modos de conceber o que destacamos em nossas narrativas. Desta forma, faz-se necessário “escovar” as palavras, permitindo que se reflita os significados daquilo que enunciamos. Algumas palavras compõem a filosofia pedagógica da escola e o seu cotidiano e, dentre elas, algumas ambiguidades nos colocam a pensar nos seus usos. Portanto, defender e continuar a validar que a alfabetização é um processo que começa na chegada ao Ensino Fundamental, assim como termina ao final deste primeiro ano, se torna incongruente se entendermos que há que se ter uma leitura prévia de mundo, antes de se ler, como condição inclusive, somente palavras.

É com o estudo do pensamento educacional de Bachelard (1996)⁴⁰ que encontramos uma valiosa contribuição para afirmar que ensinar e aprender a

⁴⁰ RICHTER, Sandra R. S. **Bachelard educador**: contribuições filosóficas para um pensamento pedagógico. 2015. 22 f. Relatório de Pesquisa (2013-2015). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. (mimeo)

ler são mais, e outra coisa, que alfabetizar. Antes, diz respeito à inseparabilidade entre ler e interpretar; à potência hermenêutica do pensamento em seu inevitável pertencimento à história e à linguagem. Para Gadamer (2005, p. 517), "a interpretação da música ou da poesia, quando executadas, não diferem essencialmente da compreensão de um texto, quando é lido: compreender implica sempre interpretar".

Assim, a emergência em considerar a relevância pedagógica de jogar e brincar permite destacar a potência na condição de interrogação dos projetos pedagógicos como algo que é vivo, que é de um corpo no mundo, um corpo que sente, que se move, que não é um corpo qualquer, mas um corpo em situação (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 537), em co-existência mundana. É na ação brincante que a ação de ler aparece. A criança já lê o mundo antes mesmo de ler palavras. Lê, interpreta, erra, tenta, compreende tudo o que lhe faz sentido. Porém, a chegada ao Ensino Fundamental acaba colocando as crianças pequenas numa outra condição: a de alunos aprendentes. Esta mudança, como interdição às experiências lúdicas, declara as crianças incapazes de usufruírem sua potência, tão sensível quanto inteligível, de ler, interpretar e produzir sentidos para a convivência no mundo comum.

A criança ainda pequena deixa de ocupar o tempo/espço da escola infantil que, mesmo que não tenha vivenciado em sua trajetória educacional, um espaço plural e potente enquanto Educação Infantil, assim que adentra no Ensino Fundamental, assume outro papel em sua caminhada: a de aluno. Uma criança pequena, que ora brinca intencionalmente com um lápis ou caneta, ora segura o mesmo lápis com outra intencionalidade. Uma intencionalidade já não tão brincante. Uma criança que já é escolarizada, se entendermos que está na escola há mais tempo, na escola infantil. Mas escolarizado – termo que em bibliografias que discutem a escola, denota tom pejorativo, considerando o termo como sendo algo ruim, mecânico, ou ainda desrespeitoso à criança, ao então aluno.

Algo que salta aos olhos de quem consegue ver⁴¹: essa criança ainda pequena que passa a ocupar outro lugar, seja na mesma escola, seja em outra escola – aqui entendida como instituição escolar. Arendt (2016), é explícita ao afirmar que

a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDR, 2016, p. 246).

Nessa compreensão, a complexidade de aprender a ler e a interpretar na Educação Básica diz respeito às opções pedagógicas que envolvem modos de conceber a experiência da linguagem na relação entre real e ficcional nos processos de narrar o vivido⁴². Implica compreender que se a possibilidade de narrar seja resultado de processos de aprendizagem não significa que tudo que crianças e adultos dizem e escrevem, que desenhem e cantem, que leem e dançam, tenha lhes sido ensinado. As crianças certamente podem inventar, criar, improvisar, e, talvez um dos mais curiosos ensinamentos que os adultos podem transmitir aos pequenos seja a possibilidade de que aprendam a inventar modos de estar em linguagem.

Inevitavelmente, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as crianças mudam de uma cultura escolar para outra. Necessitam, com isso, darem um grande salto cultural de uma etapa a outra. É notório que as crianças sobrevivam a essa passagem. As questões apresentadas nesta tese, problematizam, em especial, a hegemonia da alfabetização como tema central desta chegada ao Ensino Fundamental. Ela não prevê a alteração de todo o ensino brasileiro, mas destaca a possibilidade de, assim como as crianças, de inventar outros modos de acolhermos os novos, esses que chegam ao 1º ano para viverem e compartilharem deste

⁴¹ Destaque para o termo utilizado aqui – VER. A visão aqui é considerada como “entrelaçamento entre visão e movimento que faz do corpo operante e atual parte do mundo visível” (RICHTER, 2005, p. 185).

⁴² Vivido que, na concepção fenomenológica de Bachelard (1990, p. 40), conserva a marca do efêmero se não puder ser revivido pela imaginação criadora.

inédito que lhes aguarda. Que uma escola esteja disponível para recebê-las, e não o contrário: que as crianças sempre tenham que se adaptar ao que os adultos previamente definem como o melhor para elas. A vida na nova etapa pode ser para além de conteúdos escolares. Há, portanto, um choque de um corpo no mundo para um corpo sentado. A questão novamente transita mais nos adultos, do que nas próprias crianças.

(...) a Escola prossegue ao longo da vida. Uma cultura presa ao momento escolar é a negação do espírito científico. Só há ciência se a Escola for permanente. É essa escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais estarão definitivamente invertidos: a Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a Sociedade. (BACHELARD, 1996, p.309-310)

8.3 Modos de narrar para juntos valorar outros possíveis mundos

Se entendemos que há que se ter tempo demorado, intensidade, há que se viver cada tempo no seu tempo. Pois há tempo. Uma Escola Fundamental é constituída em 11 anos. Composta por no mínimo 7.200 horas no Ensino Fundamental e de 3.000 horas no Ensino Médio⁴³. Como acreditar que nesta virada aconteçam milagres necessários que garantam a qualidade de toda uma caminhada em apenas esta chegada a escola fundamental?

A ideia bachelardiana de formação emerge então da indissociabilidade entre o esforço da conquista do mundo e o esforço da conquista de si (RICHTER, 2005). Esforço que exige tempos lentos, pois “a conquista é lenta. É a derrota que é breve” (BACHELARD, 2013, p. 27, nota 7). O que está em implicado nessa ideia é a decisão educacional de amar o mundo

o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios

⁴³ Quantidade de horas já baseada na reforma do Ensino Médio, prevista para entrar em vigor no ano de 2022.

recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista par nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDETT, 2016, p. 247)

Foram dois anos intensos de convivência, coleções de registros - profissionais e destinados à pesquisa – a partir do encontro com as turmas de 2017 e 2018 na qual, a chegada ao 1º ano aconteceu da mesma forma. Uma recepção a porta, tanto das famílias, como das crianças, um acompanhamento inicial pelo espaço da escola, mostrando alguns lugares especiais, os lugares de cada criança (mesa, cadeira, gaveta de guardar materiais), brinquedos, jogos, materiais de pintura, armários, enfim... Todos sempre sedentos por explorarem, em primeira mão, os “novos” brinquedos da sala. Com exceção das crianças que precisaram algum acolhimento mais demorado, na qual a família foi convidada a entrar na sala para sua chegada mais amigável e afetiva, todos buscavam o tapete e os brinquedos. E, em seguida, a primeira reunião no tapete colorido da sala.

Mas, esse desejo insaciável pelo brincar e pelo espaço que os remetia, muito provavelmente ao tapete já vivenciado em anos anteriores, por conseguinte o chão e o espaço para o corpo explorar esse novo habitat, era imediatamente esquecido, quando, na minha primeira fala perguntava a eles sobre o que esperavam deste novo ano. Como resposta unânime, todos exclamavam:

“Quero aprender a ler e a escrever.”

Nenhuma criança sequer destacava em seus desejos pintar, cantar, brincar, mas sim aprender a ler e a escrever. Obviamente que ler e escrever, na sociedade que vivemos, tem direta relação com uma grande conquista. Uma expectativa obviamente saudável, mas no mínimo curiosa diante do desejo insaciável pelo brincar e pelo espaço que os considera. Era evidente, intensa movimentação pela sala, corroborando com a ideia de que o corpo

é meu “veículo de ser no mundo”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.122). Isso pode nos alertar para um ponto importante. Um ponto no qual é a própria criança que nos alerta para tal. Nem tudo que dizem é de fato o que necessitam, desejam, já que é o “o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.202).

Para Merleau-Ponty (1999) é pelo corpo, pelo seu movimento expressivo, que o corpo não realiza apenas movimentos, mas sim, gestos fundamentais e necessários a própria conservação da vida no mundo. Como uma espécie de núcleo de significados, sentidos e significações, os quais compõem quem o humano é neste tempo/espço. Portanto, é algo que transcende este corpo que apenas brincava pela sala, querendo explorar esse novo tempo/espço que o aguardava, mas um corpo fundado num corpo operante que marca este ser e estar no mundo com seu gesto. Ao se encontrar neste começo, este corpo sofre uma torção de sentidos, logo reage, renovando seu próprio movimento.

A importância desta alfabetização alargada, a qual privilegia não apenas a leitura e a escrita, não está, portanto, apenas centrada no ato de fazer com que crianças



A criança lê desde que nasce: nas prateleiras de um supermercado, na tela da televisão, nas placas por onde circula, ela lê. Lê imagens, lê formas, cores e modos que todos compartilham da vida no mundo. Se ela lê há tanto tempo, porque ler precisa ser apenas sentado, num formato der escola que habitualmente conhecemos.



A escola por si só, é um ambiente leitor. Ocupa esse tempo/espço na vida de todos, mas acima de tudo, é um espço das múltiplas possibilidades de leitura.



leiam e escrevam, mas sim, na possibilidade de se encantarem com os mistérios do mundo. Por isso, a atenção de professores nesta chegada pode estar cada vez mais voltada não para a mera repetição de exercícios, de cunho mecânico, pois a criança estará repetindo o modelo e não o fazer contido nesta ação. Pois não é um modelo de linguagem, se consideramos que a constituição linguageira humana, requer a pluralidade de ação e experimentação do corpo sensível e operante no mundo.

A conquista, pela liberdade e autonomia, à possibilidade de adentrar a um mundo que, até então a criança não alfabetizada não consegue fazer parte. Faz parte com outros modos de compreender: lê imagens, desenhos, pinturas, natureza, o mundo... Ela lê até quando não lê palavras ainda, quando imita, quando faz de conta que lê. É um corpo que está aprendendo, que está em prontidão - estado confiante de quem inicia um gesto para fazer determinada ação. Lê o mundo (FREIRE, 1981, p.9) como um encontro com o mundo⁴⁴, desde que nasce. Um mundo que é letrado para a maioria das crianças.

Para Bachelard (1996), o conhecimento assume seu sentido quando considera o seu passado intelectual já alcançado com o passado afetivo. Afirma que a tendência, a partir da ciência, é desconsiderar tudo o que não pode ser medido, mensurado, como é o caso da dimensão afetiva. Para o autor “o antigo deve ser pensado em função do novo”, pois “ao lado da história do que aconteceu, lenta e hesitante, é preciso escrever uma história do que deveria ter acontecido” (BACHELARD, 1996, p. 308).

Um passado intelectual que pode ser revisitado, já que afetivamente aconteceu, e junto do momento presente, pode ser ressignificado e alterado a partir da intencionalidade de uma docência que considera esse passado como parte do processo de ser alfabetizado.

⁴⁴ Entende-se mundo aqui, de crianças que habitam cidades e áreas rurais e que valoram, em suas sociedades, o letramento das crianças como algo fundamental e obrigatório. Não desconsidero outros modos de apresentar o mundo às crianças, em outras culturas, ou sociedades que não seja através da palavra escrita e falada.

8.4 Entre possibilidades e impossibilidades – A responsabilidade de educar crianças

“Professora, eu não consigo controlar, saio lendo tudo o que vejo.”

Fala de menina logo que começou a ler

Nesta caminhada de estudos, vivências, reflexões, a escrita desta tese se apresentou como uma possibilidade de pausa, de suspensão do tempo do cotidiano, que se deteve em uma mirada para ser e estar com crianças na chegada a um 1º ano de uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Santa Cruz do Sul/RS. Destaco mais uma vez o artigo indefinido, tendo em vista o interesse de atentar para as homogeneizações em educação, bem como resistir à aplicação e reaplicação de modelos pré-definidos de módulos, livros didáticos, planejamentos na escola. Uma crença ainda bastante presente na educação em geral, de que “qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país (ARENDETT, 2016, p.222).

Escrever nesta tese, se apresentou como o ato de compreender. Foi reafirmar com Arendt (2008b, p.33), que “para mim, escrever é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender... [...] o importante é o processo de pensar”. A escrita como apropriação de um modo de compreender, ao longo de sua produção, se apresentou como novos questionamentos. Alguns deles, reiterados aqui (destacados na escrita a partir da página 14), não com a intenção de definir respostas a esses questionamentos, mas para revisitar as questões e reatentar para o que posso repensar com elas, é o que proponho a seguir.

Mas afinal: **o que há para pensar nesta chegada?** Apresentei nesta tese uma ideia de convivência com crianças neste tempo/espço de chegada ao Ensino Fundamental. Conviver pressupõe vidas compartilhadas. Pressupõe estar junto e justamente por isso, é estar à escuta, disponível e aberta a este encontro que acontece na alteridade, entre velhos e novos que se encontram e na qual “nossa esperança está pendente sempre do novo que cada

geração aporta" (ARENDETT, 2019, p.243). Sempre que estive com crianças, entendi que aquele era um momento único. Um instante. E nesta chegada das crianças à nova etapa de seu trajeto na educação, diferente do que comumente acreditamos, não é só a criança que cresce, mas a escola. É o coletivo que se torna cada vez mais plural, disponível à abertura de estar com as novas crianças que nela chegam. É, com elas, receber e acolher a novidade que cada criança traz consigo. Este estar sendo professora como curadora⁴⁵ de um percurso educativo que não começa, antes continua na sua descontinuidade.

Nesse encontro da pluralidade e alteridade entre humanos, muitas partilhas acontecem: desenhar, pintar, escrever, cantar, jogar, dançar, bordar, tudo o que possa emergir da/na convivência, com base nas premissas legais (componentes curriculares, metas e expectativas) que preveem para este período, mas com um tempero adicional: a disponibilidade em ser adulto mantendo-se em estado de constante admiração. Admiração com o novo, com a potência da criança, e com o seu estado de admiração: me admiro com a admiração das crianças. Mas para isso, há que, com Merleau-Ponty (1999), assumir outra forma de ser e estar na escola: para ver há que reaprender a ver. O autor nos convoca compreender que há de se suspender as lógicas adultocêntricas para conseguir ver de outra maneira. Não é o adulto se transformar em criança e agir como tal para que consiga reaprender a ver. Mas é buscar, a partir deste estranhamento, suspender nossas pré-concepções. "A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta "profundidade" quanto um tratado de filosofia" (MERLEAU-PONTY, 1999, p.19).

Para pensar a questão do **que é estar com as crianças no tempo da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental** - me detenho na reflexão para reaprender a importância do ser professor e do estar acompanhando os começos das crianças. Mesmo que lide

⁴⁵ Curador utilizado aqui como aquele que organiza, planeja, alcança formas de "ver" o mundo. Do latim cura, cuidado, curiosidade (MICHAELIS, 2014).

permanente com o duplo dilema de estar com crianças: ela que “é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (ARENDT, 2016, p.234). Um duplo dilema diariamente a ser revisitado pelo adulto que convive com essa criança na escola.

E é com Arendt (2016, p.239) que destaco o papel maior deste professor, desta docência, o qual exige qualificação que consiste em “conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”. Quando entendemos a responsabilidade que está em jogo na educação das crianças, não me refiro a um compromisso de cumprir metas e alcançar conquistas. Evidentemente que esta também faz parte do estar sendo professor, atrelado a muitas condições que interpelam este processo, mas em especial, destaco a responsabilidade para com a durabilidade do mundo. Esta ação no mundo por parte da docência é tida como sua obra, seu legado. É por ser ação singular que permanece como obra na pluralidade do mundo, logo, não há reversibilidade da mesma. Como uma marca nesta/desta formação, é tão imprevisível quanto irreversível.

Ao trazer o questionamento de ser ou não **possível percebermos o que permanece de uma etapa da Educação Básica – Educação Infantil - para a outra etapa – Ensino Fundamental/Anos Iniciais – nos tempos e nos espaços dos fazeres pedagógicos neste período de transição**, pretendia encontrar essas marcas, ou essas reservas de entusiasmo, mas entendi ao longo do processo de escrita da tese que esse não era o questionamento a ser feito. A pergunta o que, se refere a itens, a encontrar pragmaticamente essas aprendizagens nas crianças. No entanto, a pergunta deveria ter versado sobre modos de agir, como ocorrem as aprendizagens de mundo realizadas pelas crianças. Mensurar aprendizagens, identificá-las nas crianças não é nosso maior objetivo como professores. Antes, a docência busca reaprender a ver e pensar, para compreender o modo como crianças aprendem, para juntos, qualificarem suas experiências.

E, por fim, não menos importante, talvez um dos pontos altos a serem percebidos como a grande tensão desta tese foi enfrentar as interrogações no início da caminhada: ***o que é exigido à docência que acompanha crianças nesta chegada? É a mesma docência dos Anos Iniciais? Como se constitui esta docência no 1º ano? Qual a sua função ao acompanhar a singularidade de cada criança começar-se na pluralidade do mundo?***

Há que se prestar mais atenção a formação docente. É este adulto que tonaliza o tempo e o espaço. Algo que acontece neste encontro, mas é deste adulto a função maior de reunir, indagar, provocar e organizar as possibilidades a serem vivenciadas pelas crianças.

A formação inicial de professores, mesmo que seja considerada uma das etapas fundantes da formação de professores, ela por si só não se efetiva como suficiente nesta jornada. Uma formação estanque, que teve início, meio e fim, precisa ser revisitada, ano após ano, dia após dia. Tal começo na vida deste professor, não responde mais às exigências que estar com crianças, em especial neste começo de suas vidas, que a chegada ao Ensino Fundamental, requer cada vez maior atenção para a formação dos professores. Destaco aqui, uma formação não apenas continuada, como habitualmente percebemos ser nominada, mas sim, uma formação em contexto de entrelaçamento de múltiplos fatores e saberes, sempre provocados a serem renovados a cada novo período. Esse esforço aponta para a importância destes percursos formativos serem na própria escola, interrogados e complementados fora dela. Mas em especial, a formação docente ocorre, na escola. Lugar que habita este professor e sua realidade de turma. Processos múltiplos e não lineares, carregados da ideia de durabilidade finita. Percursos que potencializem não apenas o aperfeiçoamento profissional, mas que abarquem as experiências de vida de cada professor e considerem em seu percurso formativo sua alteridade histórica e cultural, sempre situados. Processos contínuos que possibilitem ao docente traçar suas carências, necessidades e potências, para com isso, ir desenhando a sua própria coerência pedagógica-profissional.

Em especial nesta escola, na escola onde a pesquisa foi constituída, uma escola que compartilha o espaço físico de uma universidade comunitária, considerar que as experiências de uma escola de Educação Básica inserida em um espaço acadêmico, seja uma escola/espaço formadora. Que esta preocupação esteja extremamente latente, tanto nesta escola, como em todas as escolas, atrelados às relações de proximidade com as instituições de Ensino Superior – especificamente com cursos de licenciatura. Organizar espaços de observação, reflexão e de vivências aos acadêmicos se torna urgente, já que a escola é o lugar das relações educativas mais intensas que encontramos no mundo. Logo, é papel da escola também ocupar um lugar propositivo de formação docente.

Por isso, o desafio maior que se apresenta a estes profissionais cada vez mais implicados em processos formativos dinâmicos e situados, torna-se a exigência de manterem-se focados na ação de revitalizar-se com a educação das crianças todos os dias. Ainda que, possivelmente, há que se partir da singularidade de cada escola e não apenas de documentos gerais, os quais são necessários e fundamentais, obviamente. Mas além destes, agregar o movimento de constante reflexão acerca de seus processos, para que cada escola encontre a sua forma, o seu desenho de ação nesta formação, ou ainda, como deseja participar desta formação docente, e que cada vez mais possa contemplar a pluralidade e diversidade dessas novas crianças (no plural) que chegam à Escola Fundamental. Quem não está prestando atenção a estas questões, é a escola.

Inevitavelmente, há uma criança aí, para além de testes, provas externas, componentes curriculares, das áreas do conhecimento. Mas para que essa criança ainda exista nos Anos Iniciais, há que se cuidar como se esta fosse uma semente recém-plantada: há que cuidar e acompanhar. Não é possível esquecê-la. Caso aconteça, facilmente desaparecerá nesta chegada à nova etapa. Por que simplificar a experiência de aprender se ela pode ser maior? Não estou à serviço de simplificar a experiência de inserção no limiar do mundo comum, na vida pública da escola.

É a partir da capacidade de estar aberto a este encontro com o outro, disponível à diversidade que se apresenta sob meus olhos, ano após ano, que considero o mundo como plural, uma produção entre humanos, neste espaço comum, constituído a partir da minha ação no mundo. O que posso oferecer às crianças neste encontro é a chance de exercerem sua alteridade – singularidade, a cada novo dia.

Para tanto, como já mencionado anteriormente, esta tese não teve o intento de buscar fórmulas educacionais, nem o de responder perguntas de formas precisas. Estive na busca por circunscrever um campo para pensar, com a filosofia e a pedagogia, um modo de *com-viver* na escola de Educação Básica. Neste interstício, que é a saída da Educação Infantil e a chegada ao Ensino Fundamental, interrogar foi o motor propulsor desta narrativa.

Narrar é preciso!!! Para vivermos necessitamos contar o que vivemos. Não estritamente no sentido da língua e seu conjunto de regras e combinados, mas no sentido de deixar-se contar este vivido. As escolhas de palavras que farão parte destas narrativas, também falam muito das próprias narrativas. Narrativas que não dizem respeito apenas ao que eu professora-pesquisadora vivi, mas sim, ao encontro diário que tive com outros humanos, neste caso, crianças e colegas professores. A vida, desde seu princípio, está envolta com a narração. Logo, se trata de narrar tempos vividos, sensações, outros mundos, enfim, percepções de estar aqui, neste tempo, neste espaço. Em seu livro *Rua de mão única* (1995, p.104-105), Walter Benjamin me auxilia a entender o que significa essa experiência de aprender:

O JOGO DAS LETRAS. Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. (...) Seja como for – para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência. E porque, no que me diz respeito, eles foram a leitura e a escrita, de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. (...) Era um estado de graça. (...) A saudade que

em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.

O tempo é agora. As colheitas, certamente serão posteriores. Muito posteriores. Mas é das não perdas que estou a contestar. O que não se pode perder nesta chegada? Aprender a ler e a escrever, processo que se torna efetivo, necessário e de direito, o que deveria ser, a todos. Mas Benjamin (1995, p.104-105) destaca o como: “A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar”. A beleza que algo pode estar em mim, que nunca mais voltará, mas que para sempre estará. Por isso, dura em mim.

Nessa compreensão, alfabetizar – ou alfabetizar-se – é um processo cultural de começar-se no mundo adulto já começado das palavras, da escrita, da produção e da leitura de textos. Diz respeito à linguagem, à língua, à leitura de mundo. Supõe considerar as interações mundanas nas quais a escola faz parte e que supõe sempre “a ação de recomeçar, pôr-se diante de novos começos no já começado. Que nada mais é que mudança na permanência: nossa metamorfose” (RICHTER, 2016, p. 96). Cada encontro educativo na escola exige a intencionalidade docente de acolher que as diferenças se farão sempre presentes e marcadas pelo local, pelo momento histórico, pelas marcas de cada criança e cada adulto envolvidos. Todo encontro vive o paradoxo de ser único, inaugural e estar atrelado a um passado que o permite e não o permite ao mesmo tempo. Um encontro, um diálogo, uma conversa, não é destino, tudo depende da história que virá. Uma continuidade pode ou não fazer recomeçar. A potência é a mesma. Por isso é tão difícil. Por isso é tão fascinante.

Cabe interrogar se com as crianças podemos viver outros tempos e outros espaços escolares não milimetrados pelo modelo convencional e capitalístico uniformizador de humanos. Trata-se de pensar que estamos nesse mundo, somos o mundo que partilhamos com outros a nossa volta.

Ao final, o que a escrita desta tese apresenta, é o tensionamento da ação pedagógica interrogar também a docência e o sentido educacional de ser pedagogo em uma turma de primeiro ano. Foi a partir da emergência de alguns obstáculos pedagógicos, os quais se apresentaram como grandes mobilizadores de interrogações nesta pesquisa, a partir do encontro cotidiano com crianças, durante dois anos. As narrativas elaboradas por mim, baseada em registros diversos, permitiram elencar alguns dos obstáculos que emergiram desta mirada fenomenológica. A lógica da preparação para o futuro, à prioridade do desenho como pré-requisito para a escrita, a atenção apenas na criança e o esquecimento à alteridade do adulto, todas essas questões conduziram a reflexão do que afinal pode estar implicado nesta passagem de uma etapa para outra da Educação Básica.

Uma tese sem fim. Um estudo que não termina. Uma caminhada que exigiu de mim, como pedagoga, sonhadora e crente na educação das crianças, confiante em outras possibilidades, outros modos de ser e estar sendo pedagoga na escola, como condição de todos, crianças e adultos, serem outros a cada novo dia. Uma tese que resiste à padronização do mundo pela padronização do humano.

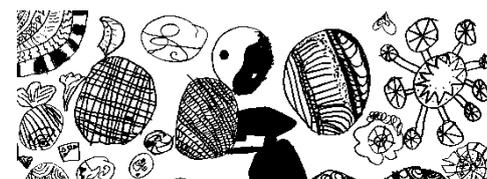
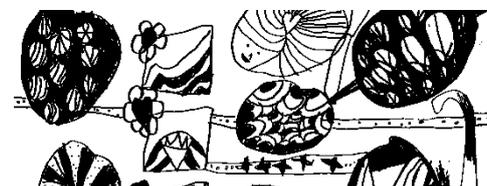
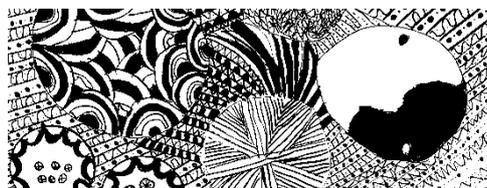
Por que das imagens⁴⁶ de capa de cada capítulo?

*Não somos indivíduos,
mas pessoas coletivos”*
Boaventura de Sousa Santos

A compreensão de alfabetização alargada pela complexidade de aprender a ler e a interpretar na Educação Básica, se apresentaram ao longo da escrita como um processo de encontro entre adultos e crianças.

A escolha de fragmentos de produções das crianças de um 1º ano, produzidas coletivamente, para marcar a entrada de cada capítulo, não aconteceu aleatoriamente. A escolha se deu com base no significado e processo de produção das mesmas. Todos os desenhos foram produzidos de forma coletiva, seja em duplas, trios ou quartetos de crianças. A proposta foi baseada na intenção de que as crianças não utilizassem desenhos previamente definidos, mas em gestos que marcam o papel repetidamente.

Por terem sido produzidos de forma coletiva, representam nesta tese a beleza de estar juntos, com um “mundo de coisas” (ARENDR, 2016, p.64) interpostas entre nós, adultos e crianças, aproximando o que temos em comum a partir de marcas singulares.



⁴⁶ São mandalas produzidas com suporte de folha branca, em tamanho A3, gramatura de 200 gramas e canetas hidrográficas preta, ponta grossa.



Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo** (ensaios). São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ARENDT, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, Hannah. **A vida e o espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2019, p. 221-247.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. Trad. Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1988.

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Organização e notas Suzanne Bachelard. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1994.

BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico - Plano da obra. In: **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 17-28.

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Tradução Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.

BÁRCENA, Fernando. Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. Teoría de la educación. **Revista interuniversitaria**, 24(2), 2012, pp. 25-57.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La Educación como acontecimiento ético**: Natalidad, narración y hospitalidad. 2ª ed. (nueva edición revisada y aumentada). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*. **Rua de mão única**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, 3ª reimpressão, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006

BERLE, Simone. **Infância e linguagem**: educar os começos. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

BICUDO, Maria A. V. **Pesquisa Qualitativa; Significados e a Razão que a Sustenta**. Revista Pesquisa. Qualitativa, São Paulo, Ano 1, n.1, 2005.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**. São Paulo: Escuta, 2001.

BOURSCHEID, Clarice de Campos. **Escuta estética/poética na creche**: encontros musicais com bebês e crianças pequenas. 2014. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISC, Santa Cruz do Sul.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Serviços**: Banco de teses. 2018. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>. Acesso em: dez. 2018.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

CHARLOT, Bernard. Criança no singular. Entrevista. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 10, p. 5-15, jul./ago., 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo**: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CORREIA, Adriano. Prefácio. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017, p. XII-XXI.

CORSARO, William & MOLINARI, Luisa. **I Compagni - Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School**. New York: 2005.

COSTA, Flávia. Entrevista com Giorgio Agamben. **Revista do Departamento de Psicologia** - UFF, v. 18 - n. 1, p. 131-136, Jan./Jun. 2006, p. 131-136.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Coleção Pensadores & Educação).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educar-se**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne M. Entre a vida e a morte. In: **Entre Limiares e passagens em Walter Benjamin**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

GARCÉS, Marina. **Un mundo común**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.

GARCÉS, Marina. **Filosofía inacabada**. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2015.

JANELA DA ALMA. Direção: João Jardim. Co-direção: Walter Carvalho. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2002. 1 DVD, (73min), son., color.

JEAN, Georges. **Bachelard, la infancia y la pedagogía**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

KOHAN, Walter. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter; OLARIETA; Beatriz Fabiana (orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte Autêntica, 2012.

LARROSA, Jorge. et al. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. In: **Revista Famecos**. Porto Alegre: PUCRS, n. 15, agosto/2001.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Organização de Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, H. R; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MELO, Pimentel C. B. N.; MARQUES, Silvio C. M. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. In: **Revista Poiésis**, v.11, n. 20, p. 324-343, Jun/Dez 2017. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: fev. 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: **Os Pensadores**. Textos escolhidos/Merleau-Ponty. Seleção de Marilena de Souza Caúí – São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. São Paulo. Martins Fontes. 1ª edição. 2006

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. Edição e prefácio de Claude Lefort. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac&Naify, 2012.

MORIN, Edgar. **O método I**. A natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOSÉ, Viviane. **Ciclo Morar** - Espaços de afetos. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8OZGoXZQm58>>. Acesso em: ago. 2018.

MURILLO, Márcia V. **Educação das infâncias**: as crianças narram sua cidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2013.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: Acesso em: 22 abr. 2014

NANCY, Jean-Luc. **El olvido de la filosofía**. Madrid: Arena Libros, 2003.

NANCY, Jean-Luc. **A la Escucha**. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

NANCY, Jean-Luc. À escuta (parte I). **Outra travessia**, Florianópolis, n. 15, p. 159-172, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2013n15p159/25525>>. Acesso em: jan. 2018.

NANCY, Jean-Luc. **Arquívada**. Do senciante e do sentido. São Paulo: Iluminuras, 2017.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NEVES, V.F.A., GOUVÊA, M.C.S. & CASTANHEIRA, M.L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011 121

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil Métodos**. São Paulo, 2002.

PANTALENA, Eliane Sukerth. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de

Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
doi:10.11606/D.48.2010.tde-23062010-115822. Acesso em: 2021-04-26.

PAZ, Octávio. **O Arco e a Lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PIZATO, Elaine Cristina Gardinal. **Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. doi:10.11606/T.59.2010.tde-25112010-160638. Acesso em: 2021-04-26.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a Educação através da Arte**. São Paulo: Summus, 1986.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RICHTER, Sandra R.S; BERLE, S. Pedagogia como gesto poético de linguagem. In: **Educação e Realidade**, v. 40, p. 1027-1043, 2015.

RICHTER, Sandra R. S. **Bachelard educador**: contribuições filosóficas para um pensamento pedagógico. 2015. 22 f. Relatório de Pesquisa (2013-2015). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. (mimeo)

RICHTER, Sandra R.S. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Crítica Educativa**, v.2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016.

RICHTER, Sandra R. S. Jogar e brincar: potência do inútil. **Revista Pátio Educação Infantil**, v. 15, n. 50, jan./mar. 2017.

RICHTER, Sandra R.S. Prólogo. In: BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa**: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professores e professoras. Rio de Janeiro: NEFI, 2018, p. 15-19. (Coleção Teses e Dissertações).

RICHTER, Sandra R. S. **Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte**. In: Revista Educação. Santa Maria, v. 31 - n. 02, p. 241-254, 2006 247 Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1541/853>>. Acesso em: jun. 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROMERO, LUIS PUELLE. **La estética de Gaston Bachelard**: una filosofía de la imaginación creadora. Madrid: Verbum, 2002.

SHOR, Ira ; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** - o Cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

SKLIAR, Carlos. **Abecedário de Carlos Skliar**: Tempo de Delicadeza. Youtube, 9 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ob4XS2al_w>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

SLOTERDIJK, Peter. **Venir al mundo, venir al lenguaje**: Lecciones de Frankfurt. Valencia: Pre-Textos, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**. O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação do corpo (verbete). In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3 ed. revisada e ampliada. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2014. p.219-225.

SPINOZA. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Proposições**, Campinas, vol.22, n.2(65), p.21-37, mai./ago. 2011. Disponível em: 161 Acesso em: fevereiro 2013.

STERN, Arno. [1977] **Iniciação à educação criadora**. Lisboa: Socicultur, 1978. TARDE, Gabriel. **As leis da imitação**. Porto: Rés Editora, 2000.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judite (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 33-46.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. URL: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: out. 2018.

VARELA, Francisco. **El fenómeno de la vida**. Santiago de Chile: Dolmen, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, jun/2011, p. 7-47.

Documentos legais

Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Art. 205-214. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, D.F, 16 mai. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 7/2010, de 7 de abril de 2010**. Sobre as Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010b**. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2018.

Referências de apoio - Embasamento de conceitos amplamente discutidos

Emilia Ferreiro (1985 - 1987 – 1989 - 1990 – 1992 – 1999 – 2001)

Ana Teberosky (2003 – 2004)

Magda Soares (1992 – 1998 – 2001 – 2002 – 2017 – 2020)

Artur Gomes de Morais (1998 - 1999 - 2007 – 2019)

Paulo Freire (1994 – 1995 - 2000 – 2008)

Paráfrases

ANDRADE, Carlos D. “A suposta existência” In: **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

CALVINO, Ítalo. “Apêndice”. In: **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Cia das Letras, 2003, p.243.

MUNIZ, Vik. Art. “**Classroom album**”. New York, 2013. Disponível em:
<<https://www.sikkemajenkinsco.com/>>. Acesso em: dez. 2018.

MUNIZ, Vik, **Vik Muniz on TED.com - Entrevista**. 2007. Disponível em:
<https://blog.ted.com/vik_muniz_on_te/>. Acesso em: out. 2018.

ANEXOS

Anexo 1 – Tabela com pesquisa realizada – sobrevoos à temática selecionada

Ano		Título	Autor(a)	Local
01	2008	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba	Amaral, Arleandra Cristina Talin do	UFPR
02	2008	Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores	Araújo, Rita de Cássia Barros de Freitas	UFJF
03	2009	Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar	Vale, Juliana Wild do	PUC-SP
04	2009	A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas	Moya, Doris de Jesus Lucas	UEM
05	2009	A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses	Silva, Rute da	UFSC
06	2010	Vai sentar, parece que tem um bicho 'forgulha' no corpo: o "lugar" das crianças no processo inicial da escolarização no ensino fundamental	Silva, Marcia Agostinho da	UFSC
07	2010	Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso	Neves, Vanessa Ferraz Almeida	UFMG
08	2010	A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental- narrativas de práticas curriculares não instituídas	Bonamigo, Celisa Carrara.	UEC
09	2010	O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.	Pantalena, Eliane Sukerth	USP

10	2010	Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar.	Pizzato, Elaine C. Gardinal	USP
11	2011	O espaço e o tempo da infância no período de transição da educação infantil para os anos iniciais	Ferreira, Ruhena Kelber Abrão	UFPEL
12	2011	As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental	Aguillar, Adriana Maimone.	UFPEL
13	2011	As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.	Souza, Bárbara Sabrina Araújo de	UFPE
14	2011	Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso.	Klein, Sylvie Bonifacio	FEUSP
15	2011	Entre o brincar e o estudar: o dilema da criança no primeiro ano do ensino fundamental	Oliveira, Mariana de	UFSJ
16	2011	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas	Neves, Vanessa Ferraz A.N. Gouvêa, Maria Cristina S. Castanheira, Maria Lúcia	SCIELO
17	2012	Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos de duração	Marcondes, Keila Hellen Barbato	UNESP
18	2012	Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental	Martinati, Adriana Zampieri	PUC-Campinas
19	2012	A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR	Chulek, Viviane	UFPR

20	2012	A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano	Rabinovich, Shelly Blecher.	FEUSP
21	2012	Cotidiano Escolar e Infância: interfaces da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas vozes de seus protagonistas	Mascioli, Suselaine Aparecida Zaniolo	UNESP
22	2012	Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos	Felicio, Yuska Natasha Bezerra Lemos	PUC - MA
23	2013	As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	Monteiro, Izabel Maciel	UFC
24	2013	Ensino fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada?	Hashimoto, Cecilia Iacoponi	PUC-SP
25	2013	Clic! E era uma vez... Marcas de narrativas visuais na escrita de crianças em contexto escolar	Araújo, Liane Castro de	UFBA
26	2014	Educação infantil-ensino fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar	Drummond, Rosalva de Cassia Rita	UERJ
27	2014	Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?	Dias, Edilamar Borges.	UNIVILLE
28	2014	A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Fernandes, Cinthia Votto	UFRGS
29	2014	Prelúdio e fuga para uma pedagogia da duração	Farias, Ginaldo Goncalves	UFBA
30	2014	O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental	Mendonca, Uiliete Marcia Silva De	UFNR

31	2014	A um passo do ensino fundamental: dando voz aos sentimentos das crianças.	Saretta, Paula.	PUC-CAMPINAS
32	2014	O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental	Zambelli, Orlando Cesar	UMSP
33	2014	Ensino fundamental de nove anos no município de Camaragibe: processo de implantação	Lopez, Valeria de Oliveira	UFPE
34	2014	A ampliação do ensino fundamental de nove anos e suas relações com o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais	Birch, Fabiana	UNIOESTE
35	2015	A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal	Espiridiao, Rosa Maria Vilas Boas.	PUC-Minas
36	2015	Agora, acabou a brincadeira! – a transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos	Barboza, Georgete de Moura	UFRJ
37	2015	Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental	Barcelos, Marciel	UFES
38	2016	Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição	Correa, Lilian Rodrigues	UNIPAMPA
39	2016	A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações	Checconi, Fabiana Fiorim	UNIARA
40	2016	Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais	Santos, Fernando Ferrão Dos.	UFSM
41	2016	Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental	Silva, Lezi Aparecida	UFMT

42	2016	Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental.	Medeiros, Aline de Souza	UNICID
43	2017	Grupo colaborativo como estratégia formativa de articulação da educação infantil com o ensino fundamental I	Oliveira, Adriana Beatriz De	PUC-SP
44	2017	Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano	Zanatta, Joana	UFFS
45	2017	Uma análise das iniciativas de formação continuada de professores adotadas pelo município de Ilhéus após a ampliação do ensino fundamental de nove anos (2008-2016)	Castro, Neisa Pereira dos Santos de	UESC
46	2018	A transição do Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil: desafios no período inicial da mudança de segmento	Oliveira, Elisa Valerio de Almeida	PUC-SP
47	2018	O processo de transição educação infantil/ ensino fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização.	Cardoso, Renata Santana de Miranda	PUC-SP
48	2018	Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	Silva, Tamili Mardegan da	UFES
49	2018	A proibição das brincadeiras um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola.	Sprea, Nelio Eduardo	UFPR
50	2018	A educação infantil e o ensino fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças.	Faria, Daniella Salviana	UFU

Anexo 2 – Alguns materiais produzidos para vivenciar este momento de tempo/espço da transição

Cartas produzidas pela turma do 1º ano, para narrar algumas experiências as turmas do Nível III – Educação Infantil.



escola de educação básica
educar-se
a gente aprende junto.

SUGESTÕES/DICAS PARA ESTE MOMENTO DE ENCONTRO COM A ALFABETIZAÇÃO

Para qualificar e ampliar as experiências das crianças, seguem algumas sugestões, dicas, ideias, alternativas que a família poderá estar proporcionando a seus filhos em casa, auxiliando cada vez mais o processo de alfabetização das crianças.

- Ter **papeis espalhados** pela casa, assim como, canetas/materiais diversos;
- Revistas de palavras cruzadas/passatempos, de acordo com sua fase (Exemplo: Coquetel para crianças);
- **Jogos na internet** voltados a este momento (selecionamos sempre alguns links e disponibilizamos no blog dos Anos Iniciais, no site da escola) – [BLOG ANOS INICIAIS](#)
- **Momentos de leitura compartilhada.** A leitura, seja de revistas, seja de livros é sempre um bom programa e pode ser um momento da criança possa interagir com descobertas da leitura e escrita, principalmente quando oportunizamos suporte para a criança nesta leitura, muitas vezes lendo pausadamente e junto com a criança;
- **Espaços de constantes provocações**, que façam com que esteja em situação de pensamento/reflexão cotidianamente a respeito de letras, escritas, números, ambiente natural, tudo o que a rodeia, evitando respostas imediatas e prontas, por parte do adulto;
- **Brincadeiras diversas aliadas** ao reconhecimento de letras e números, bem como a construção de sílabas e palavras;
- **Criar um caderno ou bloquinhos de anotações** que podem servir como espaço de muitas experiências de escrita: diário, anotações, listas diversas, anotações sobre campeonatos de futebol, entre outros;
- **Produção de listas variadas** – Exemplo: supermercado, coisas para fazer, times de futebol, esportes, brincadeiras, organização dos livros, etc;
- **Cartazes espalhados pela casa**, ou até mesmo quadro (giz ou caneta) para a criança experimentar-se na escrita de palavras diversas;
- **Acompanhar o dia a dia da Escola**, solicitar que mostre o que fez naquela manhã, ou semana;
- Dentre outras sugestões que poderemos estar conversando com a família, sempre que necessário.

Santa Cruz do Sul, 6 de dezembro de 2019.

Bom dia turmas da Pré-Escola...

Tudo bem com vocês?
Recebemos as cartas das turmas e adoramos conhecer um pouco mais. Podemos ajudar, respondendo as dúvidas que vocês tem sobre o 1º ano. Vamos às respostas das perguntas:

- Nesta sala, temos brinquedos e brincamos com eles logo que chegamos. Isso acontece bem no horário de início da aula. Também usamos muito jogos de sala.
- Temos aulas esse ano foi nas quartas e nos finais de semana.
- Não é difícil não, mas precisamos ter vontade para aprender.
- Também não é difícil aprender a ler e a escrever. Mas não é no 1º dia. É um pouco todo dia que aprendemos.
- Temos muitos livros na sala. Livros de histórias, de pesquisas, de atividades e também temos gibis (história em quadrinhos).
- Vocês vão precisar conhecer as letras e os números.
- Vocês também vão conhecer o Material Dourado e o ábaco, para ajudar a contar.
- As professoras são muito legais e divertidas.
- Hoje temos 23 numa turma e 24 em outra.
- Precisamos de 4 cadernos. Um para aula, outro para inglês, um para filosofia e um para ser nosso primeiro dicionário.
- Fizemos muitos estudos. Vocês também vão poder pesquisar muito.
- Na mochila a gente leva caderno, estojo e às vezes uma muda de roupa extra. Ah, e uma garrafinha de água.
- Para copiar no quadro é preciso atenção e parar sentado na sua cadeira.
- Ficamos na praça uns 20 minutos, mas podemos ir mais se for possível.
- E as rodas acontecem também na sala. Mostramos livros, temos histórias, conversamos, nos encontramos.

Então tá, amigos do Pré 2.
Tomara que vocês gostem do 1º ano!
Tchau turma!!!
Achemos que vocês vão amar tudo isso!

Boa sorte!!!
Amigos dos 1º anos - 2019
Professoras Márcia Muzillo e Marisa Mueller

Carta construída com as turmas do 1º ano, após receberem as cartas enviadas pelas turmas do Pré 2.

Carta produzida pela turma do Nível III (Educação Infantil), fazendo proposições ao 1º ano, investigando a nova experiência que os aguarda.

OLÁ AMIGOS DO 1º ANO!!

SOMOS OS AMIGOS DO PRÉ 2/1.

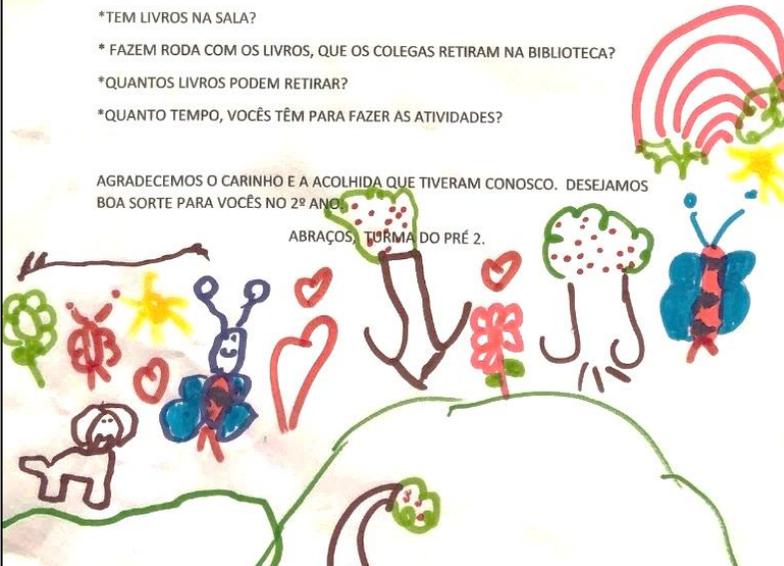
NOSSA TURMA É MUITO AMOROSA, CURIOSA E INVESTIGATIVA. JÁ VIVENCIAMOS MUITAS EXPERIÊNCIAS, DURANTE ESTE ANO. ESTAMOS ANSIOSOS, POIS O ANO ESTÁ ACABANDO E NO PRÓXIMO, IREMOS PARA A TURMA DO PRIMEIRO ANO. GOSTARÍAMOS QUE VOCÊS COMPARTILHASSEM CONOSCO COMO É ESTAR NO 1º ANO.

SEGUIE ALGUMAS PERGUNTAS:

- *O QUE TRAZEM NA MOCHILA?
- *COMO APRENDEM A LER E ESCREVER?
- *QUAIS ATIVIDADES VOCÊS FAZEM?
- *É DIFÍCIL COPIAR DO QUADRO?
- *COMO É A SALA? TEM BRINQUEDOS?
- *VOCÊS FAZEM O DIA DO BRINQUEDO?
- *TEM JOGOS?
- *QUANTO TEMPO VOCÊS FICAM NA PRAÇA?
- *TEM LIVROS NA SALA?
- *FAZEM RODA COM OS LIVROS, QUE OS COLEGAS RETIRAM NA BIBLIOTECA?
- *QUANTOS LIVROS PODEM RETIRAR?
- *QUANTO TEMPO, VOCÊS TÊM PARA FAZER AS ATIVIDADES?

AGRADECEMOS O CARINHO E A ACOLHIDA QUE TIVERAM CONOSCO. DESEJAMOS BOA SORTE PARA VOCÊS NO 2º ANO.

ABRAÇOS, TURMA DO PRÉ 2.



MAITÊ AMANDA ISABELLA

LARA RAFAEL

MIGUEL CECILIA GUY

ARTHUR VALENTINA JOÃO

LUIZ JOÃO G. ANDERSON

MURILO HENRIQUE

DE: PRÉ 2/1
PARA: 1º ANO

SANTA CRUZ DO SUL, 02 DE DEZEMBRO DE 2019

QUERIDOS COLEGAS DO PRIMEIRO ANO,
NÓS DO PRÉ 2 NOS REUNIMOS NA RODA SEMANA
PASSADA PARA CONVERSARMOS SOBRE COMO NÓS
IMAGINAMOS QUE SERÁ O PRIMEIRO ANO...
ESTAMOS MUITO ANSIOSOS POR ESTE MOMENTO,
ALGUNS ACHAM QUE VAI SER MUITO DIFÍCIL, OUTROS
QUE SERÁ FÁCIL, ALGUNS ESTÃO COM UM POUCO DE MEDO
ATÉ, MAS TODOS ACHAM QUE VAI SER LEGAL.

AS MAIORES CURIOSIDADES SÃO:

- TEM BRINQUEDO NA SALA?
- TEM TEMA DE CASA?
- É DIFÍCIL?
- TEM LIVROS NA SALA?
- QUANTOS CADERNOS VAMOS PRECISAR?
- COMO É A SALA?
- COMO VOCÊS APRENDEM A ESCREVER?
- A PROFE É LEGAL?
- QUANTOS ALUNOS TEM NO PRIMEIRO ANO?

EXISTE TAMBÉM A CURIOSIDADE SOBRE O QUE VAMOS
APRENDER! NO PRÉ 2 SURTIRAM VÁRIOS ASSUNTOS QUE
GOSTARÍAMOS DE APRENDER NO PRIMEIRO ANO:

- ORNITORRINCOS
- DINOSSAUROS
- LAGARTAS E BORBOLETAS
- FORMIGAS
- MINHOCAS
- CROCODILOS
- COISAS MISTERIOSAS
- ÁFRICA
- ANIMAIS
- ESCORPIÕES
- ARANHAS

SERÁ QUE VOCÊS PODEM NOS AJUDAR A "MATAR" NOSSA
CURIOSIDADE?

UM ABRAÇO BEM APERTADO DOS COLEGAS DO PRÉ 2,
MUITO OBRIGADO!

ESCOLA EDUCAR-SE 2019