

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

JULIANA N. MESSIAS GRANATO

**Quanto barulho cabe no silêncio?:  
As entrelinhas do cotidiano escolar**

JULIANA N. MESSIAS GRANATO

**Quanto barulho cabe no silêncio?:  
As entrelinhas do cotidiano escolar**

:

Monografia apresentada no Curso de Pedagogia  
da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro,  
em cumprimento às exigências para obtenção  
do Título de Licenciatura em Pedagogia.

Monografia apresentada em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Orientador professor/doutor \_\_\_\_\_

Primeiro examinador professor/doutor \_\_\_\_\_

Segundo examinador professor/doutor \_\_\_\_\_

Coordenador Professor/Doutor \_\_\_\_\_

ORIENTADOR PROFESSOR(A) DOUTOR (A)

\_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

À minha mãe e aos meus avós pela criança que fui, à criança que ainda existe dentro de cada um de nós e às que ainda encontrarei pelo caminho que escolhi viver.

## AGRADECIMENTOS

Pensando sobre a palavra mundo em Paulo Freire, decidi eleger uma palavra mundo que fosse minha. Pensei muito, até chegar à uma palavra que acredito fazer juz aos meus caminhos, ela é quem dá nome ao Coletivo Teatral no qual faço parte: veredas.

Vejo que tenho colhido frutos bons do meu esforço nas veredas que escolhi viver. Por isso, agradeço as veredas que me tangem, me formam e me ajudam a crescer, aos amigos que cativei, aos meus avós e à minha mãe, Flávia, sempre tão paciente, dedicada e preocupada com meus caminhos, obrigada por serem presentes em minha vida.

Nessas veredas, encontro pessoas encantadoras como as professoras doutoras Andrea Serpa e Maria Teresa Esteban, protagonistas na minha formação. Sendo, Esteban, orientadora desta caminhada de conclusão de curso, a ela meus agradecimentos pelas correções, acompanhamento, leveza e confiança. Agradeço à Universidade Pública e ao CNPq por me proporcionarem bolsas de iniciação à docência e científica, como o pibid e o pibic, que colaboraram efetivamente com a minha formação e com a construção deste trabalho.

**EPÍGRAFE**

Prestem atenção no eu digo, pois eu não falo por mal:  
os adultos que me perdoem, mas ser criança é legal!  
Vocês já esqueceram, eu sei!  
Por isso eu vou lhes lembrar:  
pra que ver em cima do muro,  
se é mais gostoso escalar?  
Pra que perder tempo engordando, se é mais gostoso brincar?  
Pra que fazer cara tão séria, se é mais gostoso sonhar?  
Se vocês olham pra gente, é chão que veem por trás.  
Pra nós, atrás de vocês, há o céu, há muito, muito mais!  
Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes:  
lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes?  
Mas se tudo o que fizeram, já fugiu de sua lembrança,  
fiquem sabendo o que eu quero:  
**MAIS RESPEITO, EU SOU CRIANÇA!**

PEDRO BANDEIRA

## RESUMO

Esta dissertação monográfica é uma pesquisa qualitativa que tem como fio condutor uma investigação com o cotidiano escolar. Se desenvolve priorizando como objetivos: acompanhar o processo de alfabetização, incluindo as práticas de avaliação, estudar as concepções e os processos articuladores da educação da infância e as experiências de infância presentes no cotidiano escolar, buscando estabelecer relações entre a compreensão adulta do ser criança e sua intencionalidade na produção do trabalho pedagógico na alfabetização.

Priorizou-se a utilização de uma escuta sensível, do diálogo e do registro como procedimentos metodológicos, tendo considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de fazeres-saberes tecidas pelos sujeitos cotidianos (FERRAÇO: 2007). Logo, ressalto a importância de se trabalhar/pesquisar “com” ou “junto com”, diferentemente, de se pesquisar pautados na lógica do “sobre” que induz uma diferença e controle, colocando-nos separados desse outro (ESTEBAN & ZACCUR, 2003).

Compreende-se que os estudos com o cotidiano das escolas se dão em meio às situações encontradas por entre fragmentos das vidas vividas e desabrocham como pistas do que está sendo feito-pensado-falado pelos sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2003). Dessa forma, a partir da discussão das experiências cotidianas, me percebo atravessada por questões efêmeras entorno das vozes, dos barulhos e dos silêncios das crianças que me levaram a refletir acerca da sonoridade na escola enquanto manifestação dos indivíduos e a levantar a seguinte reflexão: "Quanto barulho cabe no silêncio?".

Estas pistas ou indícios colocam em interação dialógica a teoria e a prática e contém informações significativas que permitem o acesso a áreas invisibilizadas e silenciadas. Resgatando a relação prática-teoria-prática, ressalta o caráter prático do trabalho docente, assim como, pensa uma releitura da experiência vivida e busca uma (re)construção dos processos em diálogo com a teoria (ESTEBAN, M.T.: 2014).

Não espera-se que esta pesquisa seja um fim em si mesma, mas pretende-se provocar questionamentos e debater sobre os diversos processos de se caminhar no cotidiano. Vejo que as conclusões de pesquisa enobrecem a visão e a prática, logo, são apontamentos de possibilidades durante o caminho, um agregar na rede de conhecimentos que se constrói.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Concepções de infância; Ensino-aprendizagem; Práticas Pedagógicas; Cotidiano escolar.

## SUMÁRIO

Introdução.....	8
Capítulo I: Por que as crianças são sempre tão barulhentas?.....	11
Capítulo II: A metodologia no cotidiano.....	21
Capítulo III: “Eu sou o Rei! O Rei de tudo”.....	26
Considerações Finais.....	34
Referências Bibliográficas .....	37

## INTRODUÇÃO

(...) Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser [no futuro].

Alistair Thompson

E se nosso passado, presente e futuro coexistissem em um só tempo? Acredito que ao narrar aqui minhas experiências e trajetória enquanto universitária, pesquisadora e professora em formação, registro a identificação de vários “eus”, converso constantemente com quem era no passado, quem penso ser hoje e quem busco me tornar no futuro. Faço, coexistir aqui, através de meus registros, um pouco do que me construiu como pessoa e futura profissional.

Entretanto, tenho que concordar com Clarice Lispector (1998) quando diz: “não é fácil escrever, é duro como quebrar rochas!” (p. 11). São tantas vivências, tanto para contar, então: O que contar? O que não contar? Por onde começar? São muitos caminhos de reflexão, são vários momentos trabalhando em uma rocha até conseguir lapidá-la. Procuro narrar situações do cotidiano escolar que apesar de serem tão particulares, nos traz à tona a necessidade de refletirmos sobre o “ser professora”, o “ser pesquisadora” e o “ser criança”, o que acaba por fazer com que a minha memória apesar de individual, possa ser também coletiva, já que, como nos diz Portelli (1997):

“(...) a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais.” (p. 16)

Esse trabalho tem relação com meu processo de pesquisa como bolsista de iniciação científica no PIBIC (Programa de Iniciação Científica) na Universidade Federal Fluminense, cuja pesquisa foi realizada em uma das escolas vinculadas à Fundação Municipal de



Educação de Niterói (FME) e se conecta ao projeto de pesquisa *Avaliação externa e cotidiano escolar: tecendo modos de ver e viver as aprendizagens infantis na alfabetização*, coordenado pela Professora Doutora Maria Teresa Esteban.

O grupo de estudos e pesquisa realizou reuniões periódicas que contribuíram para o planejamento das atividades, para o estudo de questões relacionadas ao trabalho, permitindo um levantamento bibliográfico em torno de questões relacionadas à alfabetização, à educação popular, às concepções de infância, ao cotidiano escolar e à avaliação para as aprendizagens - tendo como referência as práticas, os processos, os dilemas e os desafios cotidianamente vividos nos anos iniciais do Ensino Fundamental - podendo compartilhar também sobre o acompanhamento das atividades na escola, além da organização e sistematização do material obtido.

Em paralelo, participei do programa de estágio da FME, onde pude exercer um olhar de pesquisadora durante minha prática e da professora regente que eu acompanhava, isto também contribuiu imensamente para o desenvolver deste trabalho. Nas duas escolas, tanto relacionada à pesquisa PIBIC quanto ao estágio da FME, baseio minhas experiências e relatos de pesquisa, além de usar da minha experiência pessoal com a aprendizagem.

A pesquisa trata das implicações da realização de avaliações externas nos processos escolares de alfabetização, procura eleger o diálogo como método e a pesquisa com o cotidiano como fios importantes para a composição do trabalho. E se desenvolve priorizando como objetivos: acompanhar o processo de alfabetização, incluindo as práticas de avaliação, estudar as concepções e os processos articuladores da educação da infância e as experiências de infância presentes no cotidiano escolar, buscando estabelecer relações entre a compreensão adulta do ser criança e sua intencionalidade na produção do trabalho pedagógico na alfabetização, aprofundar o diálogo entre a universidade e o sistema público municipal de ensino fundamental produzindo um processo compartilhado de investigação da dinâmica escolar e de produção de conhecimentos.

O intuito era buscar uma troca construtiva de ideias, questões, apontamentos e possíveis angústias entre os sujeitos da pesquisa com o cotidiano escolar. Tendo considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de fazeres-saberes tecidas pelos sujeitos cotidianos (FERRAÇO: 2007), logo, ressalto a importância de se trabalhar/pesquisar “com” ou “junto com”, diferentemente, de se pesquisar pautados na lógica do “sobre” que induz uma diferença e controle, colocando-nos separados desse outro (ESTEBAN & ZACCUR, 2003).

As duas escolas públicas em que realizou-se a pesquisa se localizam no mesmo bairro no Município de Niterói. É um paradoxo observar como o local reflete a desigualdade

social do país, sendo considerado um local caro para morar, em que residem pessoas de alto poder aquisitivo, existem belas casas e ruas limpas, asfaltadas e arborizadas. Em paralelo, a realidade da escola é composta por uma maioria de alunos que residem em comunidades no entorno do bairro, em sua maioria, pertencentes às classes populares. É importante ressaltar que existe um Hospital Psiquiátrico próximo da unidade escolar e da moradia de alguns estudantes.

Nas duas salas de aula, é possível observar semelhanças como atividades realizadas pelos alunos, desenhos e conteúdos já estudados expostos nas paredes da sala, como por exemplo: alfabetário posto acima da lousa, tabuada de multiplicação, armações das contas de adição e subtração, dois tipos de calendários, um quadro de números pares e ímpares, duas cartolinas com um relógio digital e outra com um relógio analógico exemplificando as horas e os minutos, cartolina com desenhos das mãos direita e esquerda, mapas do Município de Niterói e um mural com desenhos e atividades feitas pelos próprios alunos. Também há alguns materiais para uso comum na sala de aula, como: lápis de cor, hidrocor, giz de cera, tesouras, colas e papéis de ofício branco e coloridos. Porém, não há uma grande quantidade desses materiais, que são usados somente quando alguma criança esqueceu seu próprio material ou não tem determinado material que precisa ser usado.

Concentrou-se na observação de períodos escolares dedicados aos processos de alfabetização que giram em torno do interesse da pesquisa. As unidades escolares atendem à primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com turnos de funcionamento no horário da manhã e da tarde. Na unidade escolar parceira da pesquisa PIBIC, acompanhei uma turma de vinte e sete alunos com idades aproximadamente entre seis e sete anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o 2º ano do turno da tarde, que continuou sendo acompanhada no 3º ano também no turno da tarde, com vinte e cinco alunos entre aproximadamente sete e oito anos de idade. Já na unidade escolar em que estagiei, a turma era composta por 25 alunos aproximadamente entre 8 e 10 anos, sendo 3 alunos repetentes de 12 anos, também do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 3º ano do turno da manhã.

É neste contexto da escola pública que penso as concepções de infância e processos de alfabetização dessas crianças que, em sua maioria, são das classes populares.

## CAPÍTULO I

### Por que as crianças são sempre tão barulhentas?

Certa vez, durante o recreio, direcionaram a mim uma pergunta retórica: "Por que as crianças são sempre tão barulhentas?", esta indagação abriu meu olhar para o ambiente da escola, sempre marcado pelo excesso de sons diversos. A partir de leituras de obras do autor Caio Fernando Abreu começo a pensar a sonoridade da escola. Quanto barulho cabe no silêncio de um pátio, uma quadra, uma sala de aula... quanto barulho há no silêncio de uma criança?

Isto me despertou a refletir acerca das vozes, barulhos e silêncios presentes no cotidiano escolar, e, a partir disso, procurei entender como os adultos compreendem o ser criança, quais suas intencionalidades no fazer pedagógico num processo de descoberta das letras e números pelas crianças. Então, os adultos sabem ouvir as crianças ou tudo se torna barulho? Acredito que atentar o olhar para as concepções e os processos articuladores da educação da infância e experiências de infância são caminhos para entender um pouco do universo da criança das classes populares no cotidiano da escola.

Para responder a essa pergunta: "os adultos sabem ouvir as crianças ou tudo se torna barulho?" sigo pelo caminho de pensar a partir das vozes que no cotidiano ora são reprimidas, ora são impostas e ora são questionadas.

Quando ouvimos as crianças e quando determinamos que suas vozes são só barulho? Como lidamos com o dito mal uso da linguagem, com os barulhos vistos como fora de hora, com o uso excessivo do volume da voz nas brincadeiras durante o recreio, com os silêncios, com os questionamentos sobre o comportamento dos adultos, com as dúvidas sobre o corpo humano e as relações sociais?

Percebi que nas manifestações do indivíduo, estão presentes questões interessantes acerca da liberdade, do anúncio e da denúncia. Posso citar uma situação em que fui confrontada por uma aluna que me fez rever minhas atitudes e aprender com ela: Era o fim da aula. As crianças se organizam em frente a porta para descer para o refeitório. Conversam entre si enquanto esperam o sinal tocar. A professora regente da turma está organizando a sala, eu, professora/estagiária na turma, estou sentada em uma das carteiras

com algumas meninas. Uma das alunas mais velhas da turma do 3º ano, Maria Eduarda, de 12 anos de idade, está sentada à minha frente e decide me fazer uma pergunta.

- "Tia, hoje vocês não vão entrar no início da fila não, né? Eu acho isso injusto!"
  - "Por que? Eu sou professora, tenho prioridade. Saio daqui pra outro trabalho, tenho horário. Todas as professoras fazem isso."
  - "Eu também tenho horário tia! Tenho que ir pra casa cuidar da minha irmã e fazer comida porque minha mãe vai trabalhar."
- (Silêncio. Longos sorrisos de canto de boca, a aluna revira os olhos em descontentamento e eu dou de ombros, mas com aquela incômoda pulga atrás da orelha)

Passam alguns dias, eu, a professora/estagiária, não consigo deixar de pensar no ocorrido. Depois de aproximadamente uma semana, volto a conversar com a aluna Maria Eduarda.

- "Quero conversar com você sobre o que me disse sobre passar à frente da fila. O que você acha que eu deveria fazer?"
- "Entrar no final, né Tia?"
- "Por que você acha isso?"
- "Porque é injusto a professora fazer e a gente não só porque somos alunos."
- "Se eu começar a entrar no final da fila você vai ficar mais feliz?"
- "Sei lá, Tia. Só acho certo."
- "Então tá bom! Vou começar a fazer isso, mas quero que você entenda que está lutando por um direito seu, existem muitas coisas injustas no mundo, mas nunca fique calada se ver algo que não gosta ou não acha certo, você tem que conversar mesmo, ser sincera. Pode parecer algo pequeno, mas não é."

No final da conversa, nós duas nos abraçamos. Havia um sorriso bobo que surgia sem licença no rosto das duas, não era o mesmo sorriso de antes, era um sorriso de missão cumprida. Nos dias que se seguiram, sempre na hora do almoço, a menina vigiava se eu ia para o final da fila do almoço e também começou a observar quais professoras ainda furavam fila.

A educação faz sentido porque mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem. (Freire, 2004, p. 15).

Estão tremendamente enganadas as pessoas que pensam saber tudo, mais ainda professoras que por terem assumido o magistério acham que mais ensinam do que aprendem. Aí está um presente na educação, se reinventar a cada dia e aprender com o outro, tendo a consciência da responsabilidade sobre nós mesmos e da nossa vívida capacidade de conhecer. Como já havia mencionado, essa aluna me ensinou algo que descobri mais profundamente em Paulo Freire: a liberdade, o anúncio e a denúncia.

Para ele, o educador, através do diálogo, deveria possibilitar condições favoráveis à liberdade de ideias, às expressões dos indivíduos, aos pensamentos diversos e ao desenvolvimento do raciocínio crítico. Em defesa de uma escola verdadeiramente democrática, suas ideias baseiam-se no pluralismo, na diversidade de opiniões, de gênero e de visões de mundo. O estudante deveria ser estimulado e orientado a interpretar a realidade como um ser pensante que é. O pensamento pedagógico e social de Freire caminha no sentido de valorizar e potencializar os sujeitos das classes populares.

Sendo assim, o questionamento feito pela aluna Maria Eduarda é uma atitude de liberdade, na medida em que ela vê e critica o mundo ao redor provoca o diálogo e a reflexão crítica. Entretanto, a atitude da menina também implica em tirar o professor de sua posição de privilégio de mestre detentor de conhecimento socialmente construída, pois na prática este questionamento gera incômodos passíveis de reflexão sobre a própria prática educacional, se nos deixamos ouvir, é um convite para a mudança.

Freire, deixou como legado a concepção de uma escola democrática e plural, que em sua essência, deve representar toda diversidade que compõe a sociedade. Rompe com uma ideia de educação bancária, propondo uma horizontalidade nas relações entre professores e alunos, que acredito ser revolucionária no modo de pensar e fazer educação. Questionamentos como o da aluna Maria Eduarda, se levados em consideração, caminham em denúncia de uma educação bancária em direção ao anúncio de uma pedagogia libertadora. Esse anúncio se apresenta como uma proposta contra-hegemônica e nos auxilia a repensar as práticas pedagógicas e o sistema em que estamos inseridos.

Nesse sistema, as classes populares são, em sua maior parte, exploradas em seu trabalho, marginalizadas na sociedade, desfavorecidas em moradia e vítimas de preconceito social, racial, linguístico e cultural. As injustiças são consequências do sistema opressor que colaboram para oprimir uma parcela da sociedade que se concentra na

maioria pobre do país. Dessa maneira, segundo o pensamento freireano, é ilógico pensarmos em educação de maneira dissociada do contexto político e econômico. No entanto, infelizmente, o que vemos no diálogo com a aluna Maria Eduarda é justamente essa dissociação ao supor que a menina de 12 anos não teria mais obrigações ao sair da escola e a professora por ser adulta e estar na posição de autoridade teria o privilégio de passar na frente da fila.

Nesse sentido, a capacidade dos alunos enxergarem as injustiças na sua escola e nas relações cotidianas, reflete a capacidade que eles terão de evidenciar tais injustiças também no seu trabalho e na sociedade de forma geral. Em certo momento de nossa conversa, eu pergunto: “Se eu começar a entrar no final da fila você vai ficar mais feliz?” e a aluna responde: “Sei lá, Tia. Só acho certo.” A reflexão sobre a contraposição das palavras feliz e certo me chama a atenção. A aluna não tinha certeza se a minha atitude a deixaria mais feliz, mas sabia que era o certo, o justo. Penso que a classe popular não precisa fazer festa, comemorar com bolo e demonstrar felicidade quando há uma atitude de justiça ou há respeito aos seus direitos já garantidos em lei.

A realidade opressora é como uma força que domestica as consciências. Desta forma, o mundo é o lugar de tensão entre opressores e oprimidos que precisa e pode ser transformado; mundo onde os opressores não se movem para transformar a realidade de opressão em libertação e onde os oprimidos estão imersos em suas consciências e impotentes ante a realidade em que se encontram (FREIRE, 2006, p. 43).

Assim, o mundo é a realidade em transformação pela ação dos oprimidos que, em relação uns com os outros, mediados pela realidade, adquirem conscientização a partir da práxis, ou seja, da ação-reflexão em uma relação dialética crítica, consciente e transformadora do ambiente em que vivem e na libertação da opressão. Depois de uns dias de minha curta conversa com a aluna, instalou-se em mim uma pulga insistente, um pensamento consciente. E ao decidir conversar sobre o assunto com ela novamente, depois de uma semana, concretizaram-se as palavras de Freire. Os oprimidos em relação uns com os outros trilharam o caminho da ação-reflexão adquirindo consciência e transformação da realidade, na medida que, eu enquanto professora comecei todos os dias a entrar no final da fila para o almoço. É justamente num mundo, que se apresenta para as crianças como um mundo pronto, com verdades já intituladas, regras já definidas que me vejo ser perturbada pelo silêncio barulhento de minha conversa com a aluna Maria Eduarda e tantos outros. E, a esperança levantada por Freire vem como uma flecha rasgar essa realidade alertando que justamente esse mundo está também em construção ou desconstrução pelas

forças que operam em favor da desumanização, que as palavras de denúncias e de anúncios expressam-se e tornam-se práxis.

Me recordo da aluna Maria Eduarda ter me olhado torto e revirado os olhos algumas vezes perto do horário do almoço, além de ter me ignorado em sala e comentado sobre a fila do almoço pelo menos duas vezes antes de termos nossa conversa. Manifestações de descontentamento do indivíduo, ações, falas, silêncios... Aquele olhar torto e olhos revirados foram o silêncio barulhento de minha aluna. Essas vozes estavam presentes mesmo que eu não as ouvisse, é preciso atenção às entrelinhas do cotidiano. Tanto a professora quanto o aluno podem aprender lições políticas, sociais, econômicas de forma prática que serão riquíssimas para o desenvolvimento individual e coletivo. Infelizmente, quando levei a situação para a professora regente da turma, ela achou melhor seguir o cronograma curricular do que levar a questão para ser discutida com a turma. No entanto, essa situação não seria um prato cheio para um debate acalorado?

Os adultos tantas vezes são pegos na saia justa pelas crianças... Perguntas que não são respondidas, pedidos ignorados, falsos moralismos, flagrantes de ações contrárias aos conselhos dados a elas, muitos 'nãos' sem explicação... Talvez as crianças sejam subestimadas por terem só uma década de vida, por não terem vivido tanto quanto nós adultos, que falamos sempre: "Quando você crescer vai entender." E crescemos e desistimos nós mesmos de entender um bocado de coisas ou só a aceitamos do jeito que são. Talvez exatamente por isso elas façam barulho com suas perguntas cabeludas que não possuem uma resposta à altura ou olhinhos revirados em descontentamento, talvez não tenhamos paciência para responder questões que para nós já são banais de tão legitimadas. Quando, na verdade, poderíamos encarar suas vozes como manifestações de denúncias de injustiças e opressões, como se a criança fosse a única que enxergasse a cegueira, a loucura e a falta de sentido no mundo.

Mais uma vez, insisto na pergunta... 'Então, os adultos sabem ouvir as crianças ou tudo se torna barulho?'

## Quem habita o "paraíso infantil"?

Houve um longo processo histórico até a sociedade construir a ideia de infância. O entendimento sobre as infâncias parece ter fixado um sentido universal comum nas etapas biológicas e cronológicas do desenvolvimento humano. Em minha busca por entender as concepções construídas em torno da infância, encontrei, por exemplo, no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa a palavra infância como o período de crescimento que vai do nascimento até o ingresso na puberdade, por volta dos doze anos de idade. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), criança é considerada a pessoa até os doze anos incompletos. E etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar, incapacidade que é atribuída à primeira infância.

No entanto, criança e infância tem características profundas que necessitam de uma atitude reflexiva. Ao procurar entender mais profundamente os sentidos e concepções de infância e criança, vi a necessidade de abordar esse universo a partir do olhar dos próprios e não de imagens pré-concebidas. Por isso, perguntei para algumas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, “o que é ser criança?” e anotei algumas das respostas que elas me deram enquanto comiam seus lanches no refeitório da escola: criança é brincar muito; é gostar de cantar fazendo tudo; é ouvir histórias; é ter que vir pra escola; é brigar com o irmão; é ficar de castigo; é não ter dinheiro; é ser pequeno; é ter dente faltando; é ver desenho no sofá; é comer fofura (biscoito), porque adulto não gosta; é aprender a escrever o nome; é ter dever de casa. Tais descrições do que é ser criança dada por elas mesmas, estão presentes no imaginário comum do que seria uma boa infância, não se preocupar com dinheiro, poder brincar e rir com coisas pequenas, cantar sem motivo algum enquanto imagina mundos e realidades diversas, comer todo o tipo de guloseima e assistir desenhos, aprender a ler e a escrever, ser responsável com as tarefas para casa e etc. Mas quem habita esse paraíso infantil, são todas as crianças?

Segundo Scliar (1995), nem todas as crianças podem viver neste paraíso da infância, podendo usufruir do que se pensa ser uma boa infância. Para ele, aquela ideia tão difundida da infância como um tempo de felicidade não pode ser vista na história de vida de todas as crianças. Existem distintas concepções de criança e infância que são construídas a partir de olhares nenhum pouco neutros, mas olhares que são atravessados pela cultura dominante. Portanto, Scliar discute um olhar sobre uma multiplicidade de infâncias na



contemporaneidade que se constituem a partir das interações e conjunturas sociais, culturais, políticas e econômicas.

Durante a pesquisa, organizei meu caderno de campo de forma que pudesse identificar as propostas docentes, as conversas com as crianças nesse contexto e as experiências infantis observadas. Em um dos dias de aula, a proposta docente era de terminar o exercício dado em aula durante o tempo do recreio na sala. As crianças ficaram na sala pelo menos uns 10 minutos durante o recreio terminando a atividade, enquanto o recreio possui 20 minutos no total. Durante esse tempo do recreio, conversei com as crianças que ficaram na sala de aula:

- Pesquisadora: “Você tá achando o 3º ano legal?”
- Menina 1: “Eu não gosto da escola. Vou ter filho igual minha irmã, só que ela teve com 15 e eu vou ter com 13 anos. Porque eu quero ficar em casa o dia inteiro igual ela, a escola é chata.”
- Menina 2: “Eu vou sair da escola, não quero nem saber.”
- Menina 3: “Eu gosto da escola, a gente tem que estudar e não ter filho, pra não morar na rua.”

A escola, vista como um meio para não morar na rua, para ser alguém na vida, para falar corretamente, para aprender a se comportar, para se tornar inteligente está presente nas falas das crianças, fruto dos diálogos entre pesquisadora e estudantes registrados durante a pesquisa. Ao mesmo tempo que estar na escola é conviver com os vários “nãos” e expectativas de se tornar alguém preparado para a vida. Essa ideia de escola nos remete à uma ideia de incompletude do sujeito através dos estudos e de expectativas que nem sempre são alcançadas. Em concordância com Carmen Sanches Sampaio (2001), *quando a escola não considera o que a criança já sabe, a rotula como um sujeito vazio e incapaz para aprender. A escola pode produzir um sentimento de menos-valia nas crianças das classes populares (p. 60).*

A particularidade da infância não pode ser reconhecida e nem mesmo realizada por todas as crianças, uma vez que, na prática, este caráter universal que constitui o conceito de infância pelo viés cronológico perde seu embasamento diante das diferenças de classe, gênero e raça. A idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância, sendo um

erro querer analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial. É o que Kuhlmann Jr. (1998, p. 16) afirma:

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associada um sistema de status e de papel.

Todas são concebidas como crianças no que diz respeito ao dado biológico, mas nem todas vivem a infância da mesma forma em relação às condições sociais, culturais e econômicas. Elas se distinguem umas das outras nos tempos, espaços, modos de ser e estar no mundo.

Desta forma, é preciso romper com representações hegemônicas a começar pela escola. Quando nas escolas se compreende essa multiplicidade de infâncias e os fatores que particularmente as distinguem, se entende também a urgência em modificar suas práticas pedagógicas e rever os processos de avaliação implementados. A compreensão equivocada ou rasa sobre as infâncias das crianças das classes populares está, ao meu ver, diretamente relacionada à falta de sentido encontrado no formato de ensino de grande parte das escolas públicas brasileiras que é percebido desde os processos de alfabetização, nas concepções que os adultos e as escolas têm de infância e nas experiências infantis presentes no cotidiano escolar dessas crianças. Esta falta de sentido promove lacunas no ensino-aprendizagem, sendo uma preocupação recorrente.

Penso que as crianças dão vida ao espaço da escola, suas vozes preenchem com vida as estruturas cinzas da instituição e dão visibilidade ao quanto a dinâmica excludente que se mantém na escola é parte de uma dinâmica social que desqualifica, reduz e molda o sujeito de acordo com os lugares sociais previamente demarcados. Então, se percebemos nos discursos de grande parte das crianças que a escola é chata, algo está errado. Será que as escolas procuram entender as infâncias e as crianças?

Enquanto conversava com estas três crianças durante o recreio (situação do cotidiano 1), pude perceber nitidamente que eram três meninas de nove anos que estudavam na mesma sala de aula do 3º ano e moravam na mesma vizinhança, porém viviam realidades de vida e tinham ideias de infância e escola bem diferentes umas das outras. Uma menina de nove anos de idade fazer planos para engravidar com treze anos para sair logo da escola não é uma ideia comum no que socialmente, na

contemporaneidade, se constituiu como infância, mas é uma ideia bastante comum na realidade de algumas famílias das classes populares. Então, sob que lentes aprendemos a olhar a infância? Que desafios se colocam para a conexão da escola com realidades infantis tão duras?

Para mim, a pergunta ainda ressoa: o que é a infância? Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, nos fazer interrogar? Será que como profissionais da educação conseguimos nos interrogar sobre nossa relação com a infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta?

Diante das ações e falas de docentes e outros funcionários na escola, pude perceber que a maior parte dos adultos, não sabem ouvir nem o silêncio, nem a voz, muito menos o barulho das crianças. Durante minhas andanças pelos corredores das escolas pelas quais passei em minha trajetória como aluna, pesquisadora e professora em formação, pude perceber como é comum ouvir nos corredores: “os alunos não ficam quietos”, “não sabem conversar direito, nem comer direito, nem brincar direito”, “não prestam atenção em nada”, “para eles tudo é bagunça”, “vocês não tem educação, peguem a educação na mochila e engulam!”. Faltam dedos para contar a quantidade de “nãos” que se referem aos alunos. Talvez, o tornar-se adulto esteja marcado por uma procura por ordem e silêncio de maneira tal que a dimensão da infância acaba perdendo-se. Já nas falas e ações infantis tento me aproximar do que há nas entrelinhas de suas vivências e percebo que nem sempre o barulho é fruto do caos, mas, pode ser uma evidência de movimento, ou a necessidade dele; as vozes das crianças se revelam através do corpo, das brincadeiras e das ações, nem sempre são expressas em palavras; e os silêncios podem ser silenciamentos ou pensamentos.

Reconheço em algumas falas das crianças pistas de suas experiências infantis. Durante o recreio, vi uma estudante brincando nas grades da escola e decidi iniciar uma conversa, especialmente nessa fala, vejo que existe uma relação da brincadeira da criança com a realidade do bairro onde mora e estuda.

- Pesquisadora: “Você gosta dessa escola? Brinca muito aqui?”
- Aluna: (se balançando nas grades do portão de saída da escola) “Gosto. Antes eu estudava numa escola que era cheia de grades, eu brincava de ser louca, mas nessa escola nem tem tanta grade.”

Mais do que fazer pressuposições sobre a fala da aluna, interessa pensar no que não é dito por ela, mas que se relaciona - seja de forma direta ou indireta - à realidade da criança, da escola e seus arredores. Na brincadeira está presente um texto que a criança não diz, nem escreve, mas que já se faz presente em seu corpo e expressão no mundo, essa voz/corpo grita em suas brincadeiras. Dessa forma, concordo com Carmen Lúcia V. Perez quando diz que *a criança utiliza a brincadeira como um instrumento para conhecer a realidade* (2005, p. 96). No cotidiano encontramos sujeitos singulares, que são constituídos de muitas vozes, corpos, tempos e espaços. Aprender a ouvir essas vozes, barulhos e silêncios presentes no cotidiano escolar é entender que há muitas pistas de leituras de mundo ali presentes, que, inclusive, antecedem a leitura de qualquer palavra, como dizia Paulo Freire. Nesse sentido, o sujeito criança não cabe na escola, uma vez que as crianças evidenciam a todo o momento que as práticas pedagógicas vigentes não conseguirão dar conta de suas demandas.

O que podemos entender acerca dos processos articuladores da educação da infância através do “brincar de ser louca”? O que a olhos nus se mostrava só mais uma brincadeira de criança, desnudou-se em uma manifestação que oculta sintomas de uma educação precária, que por vezes pensa a educação de maneira arcaica e homogeneizadora, revelando a permanência na estrutura da escola de alguns processos próximos de construções psiquiátricas e prisionais quando se refere às grades. A aluna não estava somente brincando nas grades da saída da escola, mas ela brincava com uma ideia que havia aprendido no processo de interação sujeito/mundo: lugar de grade é onde está o louco. Tão logo, entendo que as crianças estão para além de sua realidade, são poesia viva, literatura que transcende o real, são poetas, concordando com o que afirmam *Castillo e Tyada (1982): “se fazer literatura é saber transcender, as crianças igual aos poetas sabem transcender a realidade.”* (p. 91).

## CAPÍTULO II

### A metodologia no cotidiano

"As mãos só estão separadas do cérebro no sistema dessa sociedade de morte que é a sociedade capitalista. É uma separação inconsistente e irreal. Mas podemos pelo menos evocar Paulo Freire e afirmar que o cérebro está antes de tudo na ponta dos dedos."

Tereza Goudard

Foi perguntando a uma criança: o que é a vida? Que descobri que poderia responder à perguntas usando mais desenhos do que uso as palavras. Tem vezes que os desenhos das crianças são também silêncios barulhentos.



Atividade do 3º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal

A professora regente da turma havia proposto que cada aluno desenhasse sua família em um papel A4 para presentear a família na comemoração do dia dos pais. Uma das alunas, uma menina de 8 anos de idade, se recusou a fazer a atividade. Depois de muitas tentativas, a professora achou que havia convencido a menina a desenhar, mas certo momento, a aluna pediu para ir ao banheiro e demorava mais do que o normal para voltar. Eu, estagiária da turma, decidi averiguar o que havia acontecido. Quando cheguei no banheiro, a menina não parava de chorar e não queria dizer o motivo. Voltamos para sala depois de conseguir acalmá-la. Já na sala, fiquei dando apoio a menina que decidiu começar a desenhar, como podemos ver na imagem acima. Dado momento, ela comenta: “Eu quis desenhar tudo colorido e confuso.” Ao contar para a professora o ocorrido, descobrimos que os pais da aluna haviam se separado naquela semana e ela estava morando com a avó.

Depois deste encontro, percebi a vida um pouco pelas lentes da menina. A vida na sua contrariedade colorida e ao mesmo tempo tão confusa, traçando percursos de linhas finas, grossas, retas, onduladas e irregulares para formar um desenho. Em certo momento, vemos que as linhas sobem ao infinito, já em outros parecem descer incansavelmente. Outras vezes é como se brincassem num zig zag despreocupado de sobe e desce. Até que entre alguns nós e linhas arrebitadas e linhas baixas demais... Existe uma encruzilhada onde num cruzamento de linhas encontramos pessoas que nos tocam e lugares que nos instigam. Então, cruzei com a escola, o pé direito visitou o refeitório, o pé esquerdo foi para a quadra e pátio, as mãos para as professoras, os olhos doei para o movimento, o ouvido emprestei para as crianças e no final, meus dedos apontaram um trajeto tão silencioso quanto barulhento, assim como o desenho desta criança. Decidi parar e ouvir.

Ouviu...?

Você consegue saber quanto barulho cabe no silêncio?

Nesta trajetória, aprendi muito com a vida, as crianças, as escolas, as professoras. Nas linhas que tracei, enquanto pesquisava nas escolas, me senti atravessada pelas vozes, os barulhos e os silêncios das crianças, isto me remeteu a pensar a sonoridade na escola e a levantar uma questão: "Quanto barulho cabe no silêncio?".

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é me aprofundar na reflexão motivada pela pesquisa com o cotidiano, acerca das vozes, dos barulhos e dos silêncios enquanto manifestações do sujeito no mundo, marcas de identidades e comunicação que se dá através do corpo, das ações e das brincadeiras. No cotidiano, encontrei textos que a

criança não diz, textos ditos nos corpos, nas brincadeiras e nos movimentos presentes no cotidiano que evidenciam suas leituras de mundo. Entendo aqui, a voz também como corpo que ocupa no espaço, não sendo possível separar a voz do sujeito-corpo que o constitui.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo uma investigação que objetiva a compreensão sobre a realidade do cotidiano numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção na realidade, resgatando a relação prática-teoria-prática que ressalta o caráter prático do trabalho docente, assim como, pensa uma releitura da experiência vivida e busca uma (re)construção dos processos em diálogo com a teoria (ESTEBAN, M.T.: 2014).

No caminhar da pesquisa, compreendemos que os estudos com o cotidiano das escolas se dão em meio às situações encontradas por entre fragmentos das vidas vividas, que, desabrocham como pistas ou indícios efêmeros do que está sendo feito-pensado-falado pelos sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2003). Estas pistas ou indícios colocam em interação dialógica a teoria e a prática e contém informações significativas que permitem o acesso a áreas invisibilizadas e silenciadas.

Assumimos o diálogo como método que se constitui em Freire, no qual “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (2006, p.191), uma vez que a realização da pesquisa envolve diferentes contextos, discursos, dispositivos e sujeitos. Neste encontro com os sujeitos do cotidiano, percebemos a centralidade da solidariedade e da autonomia na constituição de um diálogo articulador de possibilidades.

Para que a observação se faça eficiente é necessário se instrumentalizar através do método/teoria, por conseguinte, um olhar que seria ocasional pode vir a ser um olhar intencional e mais apurado, porque é enriquecido por uma bagagem teórica. Portanto, percebo a prática como um local de questionamento, que também se faz objeto deste questionamento e sempre está mediado por um suporte teórico (ESTEBAN e ZACCUR, 2002).

No decorrer da pesquisa, utilizamos a escuta sensível, o diálogo e o registro como procedimentos metodológicos, pois, como pesquisadora e professora em formação, entendo que o diálogo com o outro deve ocorrer num lugar de participante da pesquisa, não de mero informante (GARCIA: 2003). Compreendendo que os estudos com o cotidiano das escolas se dão em meio às situações encontradas por entre fragmentos das vidas vividas, desabrocham como pistas ou indícios efêmeros do que está sendo feito-pensado-falado pelos sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2003).

Desta forma, é preciso estar disposto a ouvir com sensibilidade e de maneira horizontal, respeitando e entendendo as diferenças - sem hierarquizar a relação - para que

se estabeleça um canal aberto de diálogo entre as partes. Para isso, é importante que a pesquisadora não sabote as falas ou subverta as narrativas, mas compreenda que - assim como vemos ainda em Ferraço, 2003 - quando ouvimos o outro, em certa medida, acabamos nos encontrando nele. Dito isso, posso afirmar que me encontrei em algumas falas das professoras em relação ao prazer de se trabalhar com as crianças, como também em falas sobre as mazelas do sistema público que causam alguns empecilhos na execução do trabalho pedagógico.

No acompanhamento das atividades realizadas em sala, minha atenção estava voltada aos modos de participação dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo, os caminhos para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, experiências infantis e um olhar para o ambiente da escola como um todo. Minha experiência se deu de duas formas: através da pesquisa PIBIC - acompanhando uma turma semanalmente no período de 28 de agosto de 2018 à 10 de dezembro de 2018 e participando do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação na Escola Pública (GEPALFA), vinculado ao GRUPALFA - e também através do estágio pela FME em que frequentava diariamente a sala de aula.

Meu encontro com a turma ocorreu com idas uma vez por semana à escola, com encontros de aproximadamente três a quatro horas de duração nos espaços: da sala de aula, do refeitório, da quadra e do pátio da escola. Acompanhei uma turma de vinte e sete alunos com idades aproximadamente entre seis e sete anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o 2º ano do turno da tarde, que continuou sendo acompanhada no 3º ano também no turno da tarde, com vinte e cinco alunos entre aproximadamente sete e oito anos de idade.

Nesse movimento foi possível levantar materiais por meio de: fotografias, atividades produzidas em sala de aula e na escola, registro das falas, ações, experiências das crianças, propostas docentes/discípulas que preencheram o cotidiano experienciado, diários de campo e textos teóricos para estudo, tais materiais foram extremamente significativos e auxiliaram no processo de reflexão e diálogos. Utilizamos esses materiais como base para a elaboração de dois quadros de sistematização do trabalho pedagógico e um roteiro de observação.

Os quadros de sistematização do trabalho pedagógico, expressam uma organização deste material obtido durante a pesquisa e se inscreve no movimento de estudo das concepções elencadas no projeto e presentes no cotidiano escolar. A composição dos quadros reflete um primeiro movimento em resposta aos objetivos da pesquisa, que giram em torno de estudar as concepções da educação da infância e as experiências de infância presentes no cotidiano escolar, buscando estabelecer relações



entre a compreensão adulta do ser criança e sua intencionalidade na produção do trabalho pedagógico na alfabetização. Trabalhou-se na composição dos quadros de sistematização do trabalho pedagógico tendo como direcionamento as propostas docentes em relação às experiências infantis observadas a partir das falas dos próprios alunos.

Já o roteiro de observação (visto a seguir), contém apontamentos que auxiliam a refletir as ações docentes e as ações infantis cotidianas percebidas em sala de aula.

<b>ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Um olhar sobre o ambiente:</u> o que tem na sala de aula? o que tem na escola?</li> <li>- <u>Ação docente:</u> lê para/lê com? o que é lido? por quem? escreve para/ escreve com? o que é escrito? por quem? São propostos jogos e brincadeiras? usa-se diferentes espaços da escola? usa-se diferentes linguagens?</li> <li>- <u>Ação infantil:</u> lê/escreve individualmente? o que? lê/escreve coletivamente? consulta materiais na sala? propõem atividades, quais? propõem jogos e brincadeiras? costumam questionar em sala? participa das atividades? se utilizam de diversas linguagens?</li> </ul>

Estes apontamentos não tem a pretensão de qualificar as práticas docentes ou julgar as ações infantis, mas intenciona apontar um direcionamento para pensar os processos de alfabetização e ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais e problematizar as questões que foram surgindo através das falas e das ações no cotidiano. Destacando, mais uma vez, a importância do diálogo no movimento de transformação teórica e prática para aprendermos a partilhar as nossas experiências, assim como as narrativas e as reflexões produzidas coletivamente.

### CAPÍTULO III

#### “Eu sou o Rei! O Rei de tudo”

Na sala de aula, a estratégia docente consistia em ler para a turma um livro de histórias infantis (Macaco Danado) e, posteriormente, pedir para que os estudantes do 4º ano relacionassem a história com exercícios de interpretação de texto e gramática (colocar em ordem alfabética os nomes dos personagens da história) que a professora escreveria na lousa.

Em seguida, os alunos deveriam completar uma cruzadinha (imagem 1). Esta cruzadinha não tinha relação com a história contada no início da aula. A correção da cruzadinha foi feita com a participação dos alunos, a professora perguntava e os alunos respondiam, então, a professora escrevia no quadro a resposta.

Depois da contação da história, a turma foi dividida em dois grupos para a execução das atividades: os alunos que tinham mais “facilidade” no aprendizado e aqueles que possuíam “dificuldades”, o objetivo era direcionar exercícios diferentes para cada grupo. Para o grupo de alunos com “facilidade”: foi distribuída uma folha exercício de matemática (imagem 2). Para o grupo de alunos com “dificuldade”: foi distribuída outra folha de exercícios (imagem 3).

Dentre esse grupos, havia um menino que não se encaixava. A professora optou por não dar nenhuma destas atividades acima para ele, pois ela entendeu que as propostas não eram adequadas a ele naquele momento. O aluno não teve outra atividade para realizar durante esse tempo. Enquanto estava sem uma proposta de atividade direcionada, ele decidiu recortar e colar uma coroa de papel, colocou em sua cabeça e gritou várias vezes andando por entre as cadeiras, enquanto os grupos realizavam os exercícios: “Eu sou o Rei! O Rei de tudo”. As outras crianças não depositam muita atenção na sua atitude, mas logo vem a voz da professora entre tantas vozes pedir bom comportamento.

Se direcionarmos o olhar para as propostas docentes e para a experiência infantil perceberemos concepções diferentes de infância. A situação vivida expressa uma determinada compreensão de infância e de trabalho pedagógico. Enquanto na sala de aula, de acordo com as propostas docente observadas, a criança é sempre um ‘vir a ser’ no que se refere aos padrões de concepções do desenvolvimento da infância que reduzem a

criança a alguém que não sabe, nessa situação, o estudante não espera ser inscrito nas atividades realizadas pela turma, ele próprio se inscreve, mesmo à margem do que era proposto, ele se produz como rei, ele se faz ser.

Se nesta sala de aula existiam dois grupos com folhas de exercício direcionadas e existe a concepção formada pelos próprios alunos de que “fazer dever é chato”, parafraseando o ditado popular: em terra de aluno, quem não tem dever pra fazer é Rei! Na atitude do menino constato que não precisamos dar voz às crianças, elas já têm voz, mas nem sempre lhes é dada atenção, que permita a sua escuta.

Enquanto pensa as lógicas infantis, Marisol Barenco de Mello (2009) comenta essa redução do homem a um ser menor, não maduro ou que ainda-não-é na sua condição de criança que acredito traduzir o ponto que venho trazer à reflexão.

“Mas a vida não tem um ponto onde se pode dizer: aqui está o homem. O que há, na realidade, é um fluxo que se desenvolve do nascimento até a morte, num processo de mudança contínua. Mas porque definimos as fases da vida qualitativamente, compreendemos a infância como um ainda-não-ser, a idade adulta como o ser e o que vem após isso é considerado caminho na direção do desgaste e do não-ser. Basta um momento de reflexão para percebermos que essa é uma maneira de pensar, não mais que isso. Mas por ser um modo de pensar hegemônico, pensamos ser ele a verdade sobre a vida humana. E damos nomes a esses momentos: infância, adolescência, idade adulta e velhice. Assim capturadas em conceitos, circunscritos e fixados, podemos versar e estudar as fases da vida como unidades - mas na relação que estabelecem na totalidade da vida, que como vimos tem hierarquias de valor estabelecidas. Só muito recentemente, e pela via dos estudos tanto da Psicologia quanto da Sociologia, podemos compreender a infância como uma construção conceitual, e não uma essência natural.” (p. 67)

Refletindo com o que Marisol Barenco diz acima: Na idade adulta, somos? Somos seres completos ao ponto de já termos aprendido tudo sobre a vida ou estamos em constante aprendizado, e, por isso, eterna transformação?

Ao recortar fragmentos curtos da realidade do cotidiano, observo a existência de uma tensão nessa relação professor-aluno. Há um desafio no processo pedagógico: os limites entre liberdade e coerção. Nem sempre é perceptível as fronteiras entre o necessário trabalho para o reconhecimento e autonomia do sujeito e o uso de estratégias apoiadas

numa postura autoritária. No cotidiano, o professor lida com questões complexas que podem levá-lo a tomar atitudes contrárias ao seu modo de pensar educação. Quando a professora pede bom comportamento e silêncio aos alunos, há uma lição que deve ser aprendida que é essencial para a boa convivência em sociedade: aprender a se calar como uma necessidade de não impedir o direito do outro de falar. Nesse caso, aprender a buscar o seu silêncio é um exercício de autonomia e controle do indivíduo sobre seu próprio corpo.

Entretanto, a busca da professora em ensinar autocontrole e a internalização de um controle autoritário pelas crianças são duas formas de se pensar e fazer educação distintas, porém, no cotidiano podem ser facilmente confundidas se não repensarmos sempre nossa prática pedagógica. Orientar sobre como o aluno deve se comportar, fazendo-o refletir sobre seus momentos de falar e ouvir, sobre respeitar as diferenças em sala, sobre entender seus limites e momentos de cada atividade, entre outros, é diferente de exigir que a criança se sente, fale e se expresse exatamente da forma esperada de um aluno “comportado e educado”.

*“As crianças ao invés de aprenderem a ler gibi, aprendem a fazer deveres. Junte, separe, copie, obedeça, reproduza, não questione. Aprendizagem da leitura ou modelagem do comportamento?” (SILVA, 2003, p. 94)*

#### Propostas de atividades docente:

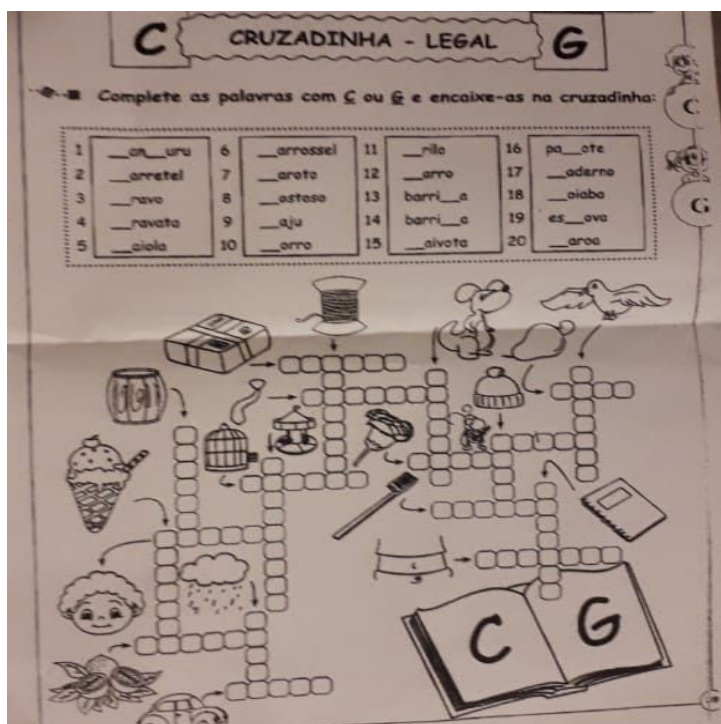


Imagem 1: folha de atividade

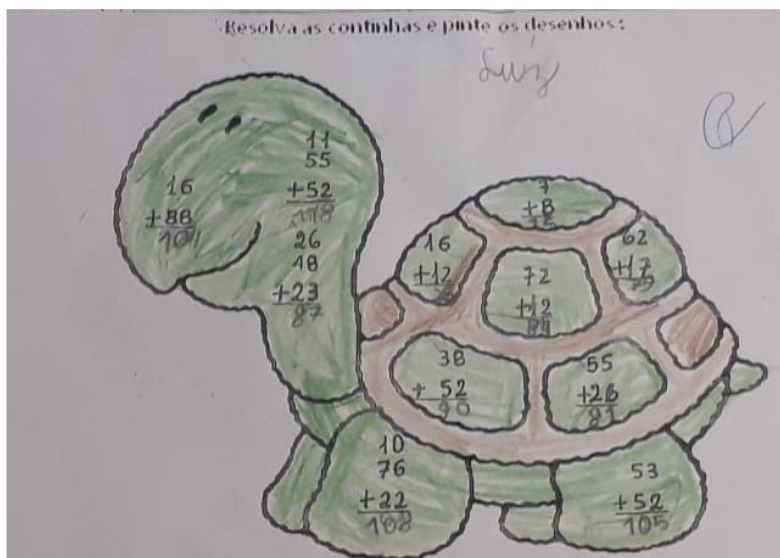


Imagem 2: folha de atividade

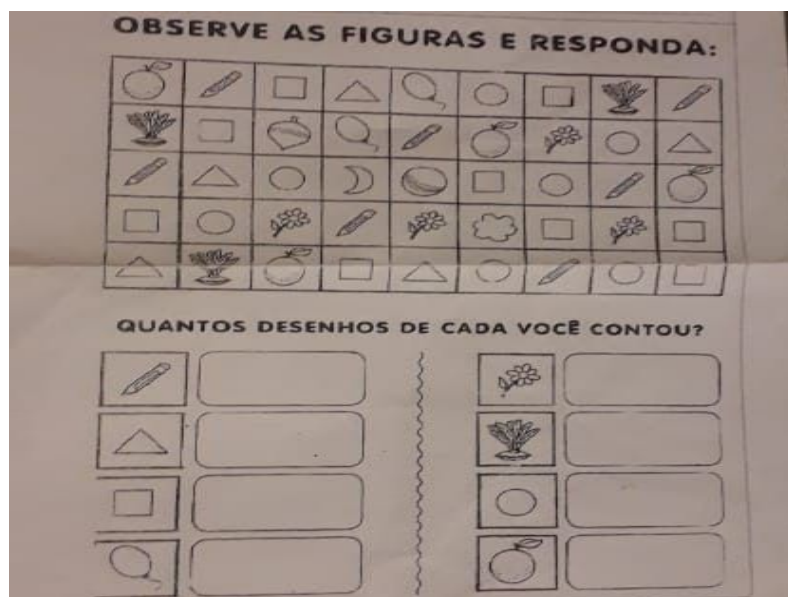


Imagem 3: folha de atividade

Nos exercícios que são propostos para os estudantes também operam mecanismos de controle do comportamento e até do pensamento do indivíduo, uma vez que essas atividades propostas não são contextualizadas, não incentivam um pensamento crítico e nem partem de um conhecimento prévio do aluno, da experiência de vida que ele traz antes mesmo de ir à escola, da sua experiência social e sua visão de mundo ou dos seus interesses, mas são propostas docentes que giram em torno de exercícios mecânicos como nas imagens 1, 2 e 3 das folhas de atividades encontradas acima: junte, separe,

copie, cole, complete, obedeça, reproduza... São atividades que não levam em conta o nível de aprendizado do aluno, o que ele já sabe e o que ainda não sabe.

Lembro-me dos exercícios que minha avó produzia em casa para me introduzir à alfabetização antes mesmo de começar a me levar para a escola. Eu tinha aproximadamente 5 anos de idade e era por volta dos anos 2000. Ela costumava elaborar exercícios para mim baseada no ensino que teve na escola na época em que foi alfabetizada. As imagens 4 e 5 abaixo são exercícios que fiz sequenciados. Primeiramente, na imagem 4, ela pede para que eu complete com os números antecessores e sucessores, em seguida pede para que eu pinte a quantidade desejada. Enquanto na imagem 5, me pede para escrever os números de 1 à 26, contrariamente, escrevo até o número 140. Em seguida, escreve meu nome errado: “Juliana Nicole” e pede para que eu copie, eu não só escrevo corretamente: “Juliana Nicolle”, como também escrevo o nome completo. Isso evidencia o quanto a criança pode saber muito mais do que é pedido para que ela faça, não se limitando a proposta.

Sabendo que “a forma de ensinar pode refletir condicionamentos de uma escolarização que sempre recorreu à memorização e à repetição.” (SANCHES, 2005, p. 52). Essas atividades muito se assemelham às propostas docentes que encontro hoje nas salas de aula em que estagio e pesquiso, é uma realidade que está presente nas práticas alfabetizadoras e que é reafirmada com a aplicação do instrumento avaliativo externo nas escolas públicas. O quanto podemos dizer que avançamos no ensino aprendizagem e nos processos avaliativos de lá para cá?



Imagem 4 - Atividade elaborada em 2000

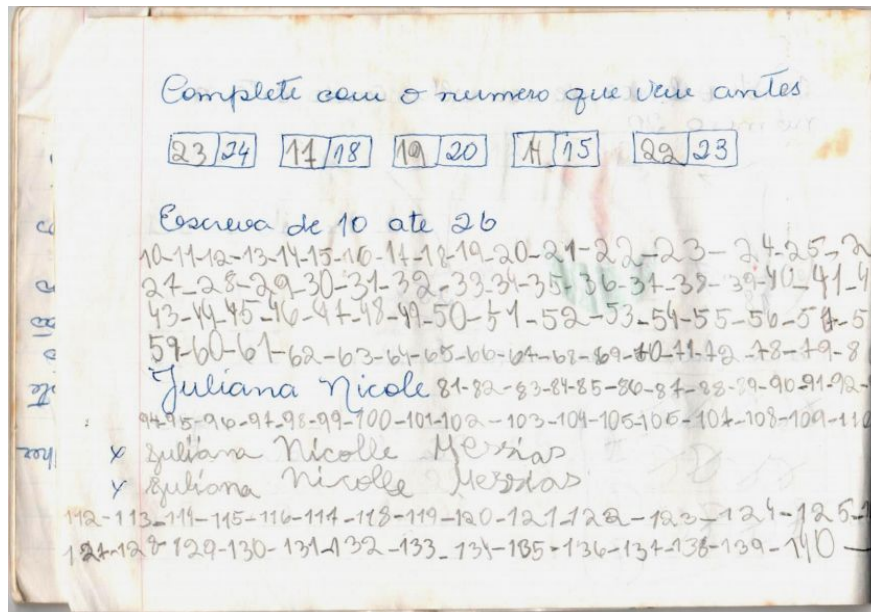


Imagem 5 - Atividade elaborada em 2000

Dentre as várias dificuldades vivenciadas pelo professor na sua prática pedagógica, a importância ou a necessidade de avaliar é objeto permanente de reflexão cotidiana. Este tema, tão presente no âmbito das instituições de ensino, tem assumido nas políticas públicas e, conseqüentemente, nas políticas educacionais uma função bastante específica e estratégica, constituindo-se, assim, um dos mais importantes meios de controle da educação, especialmente do desempenho do professor, do aluno e das instituições de ensino.

Numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental, presenciei a realização de uma Avaliação de Percurso de Matemática do Programa Mais Alfabetização, que é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes do 1º ano e 2º ano do ensino fundamental. Fundamenta-se na LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

A avaliação foi orientada por uma Professora da Fundação Municipal de Niterói. A prova possuía 20 questões de múltipla escolha e resultaria em um gráfico de pesquisa em âmbito Federal para a Fundação avaliar. Existem algumas etapas de avaliações durante o ano, sendo elas: 1º - Avaliação diagnóstica; 2º - Avaliação de percurso; 3º - Avaliação de fim de ano;

O exercício de reflexão com o cotidiano, os materiais levantados na pesquisa e o acompanhamento do trabalho pedagógico foram indicando algumas distâncias e aproximações em relação à realidade presente nas práticas alfabetizadoras e na aplicação do instrumento avaliativo externo.

A avaliação externa, é um instrumento de avaliação diagnóstica da alfabetização infantil que propõe investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, a ideia da prova desconsidera fatores importantíssimos, além de carregar um peso ideológico sobre a educação. Em concordância com Perez (2001) *“De um modo geral, as práticas alfabetizadoras confundem o aprendizado da escrita com o aprendizado da gramática e da ortografia. Por este caminho, a alfabetização fundamenta-se em procedimentos didáticos, que determinam os passos e as etapas a serem “vencidas” pela aprendizagem, como se a criança estivesse numa corrida de obstáculos. [...] A alfabetização, em nível de conteúdo, fica reduzida a mera aprendizagem de regras gramaticais e ortográficas. Privilegia-se a forma no lugar do conteúdo da expressão. Sendo que os dois são indissociáveis.”* (p. 65)

Encontramos na fala de Perez uma realidade presente nas práticas alfabetizadoras e que é reafirmada com a aplicação do instrumento avaliativo. São determinadas metas de aprendizagem de conteúdos na alfabetização como uma preparação para a execução da prova, ao invés de preocupar-se com a expressão desse sujeito na escola e no mundo, reduz-se o processo de ensino aprendizagem a forma.

Embora eu tenha observado nas atividades propostas pelo docente na unidade escolar que pesquisei, uma tentativa de elaborar atividades que vislumbrassem concepções de educação que buscam o uso de linguagens diversas (artes plásticas, literatura, jogos e brincadeiras), a ocupação de outros espaços da escola, leituras individuais e coletivas, incentivos à participação da turma, contemplando maneiras de se fazer educação quase construtivistas e/ou sócio-interacionistas, a espinha dorsal que sustentava o trabalho ainda beirava uma visão mecanicista no seu modo de fazer, como: a mesma proposta de atividades para todos os alunos da sala, sem levar em conta maneiras diferentes de se aprender ou níveis de conhecimentos diversos entre os alunos, repetições de folhas de exercícios como gramática e cálculo, memorização de conteúdos, como os exemplos de atividades mostradas nas imagens acima - distanciando-se da utilização de experiências vividas com a turma para alfabetizar - e a produção de desenhos frequentemente como forma de passatempo - esvaziando a importância complexa do desenho no processo pedagógico.



Percebo, nessa espinha dorsal do trabalho docente, em grande parte das atividades propostas, que uma visão fragmentada do conhecimento e da realidade, atividades soltas, isoladas, sem sentido e repetitivas, a ênfase à forma e ao conteúdo acompanham estas avaliações e concepções sobre a alfabetização e atravessam as práticas docentes. Há um esforço e comprometimento em ensinar e aprender, entretanto, como diz SANCHES (2005): “a forma de ensinar pode refletir condicionamentos de uma escolarização que sempre recorreu à memorização e à repetição.” (p. 52)

Como professora e pesquisadora em formação, percebo que ainda há muito a conhecer acerca dos saberes e experiências que as crianças têm sobre o mundo e até mesmo sobre nós adultos. Por vezes, vejo que nas práticas docentes essas experiências e esses saberes dos estudantes são negligenciados no planejamento da aula em contraponto a um currículo conteudista a ser cumprido. Entretanto, esses saberes e essas experiências são construídos socialmente e conferem identidades culturais às crianças, viabilizando reflexões com as crianças e suas culturas e até auxiliando nos processos de ensino aprendizagem dos conteúdos.

Entendemos que nas propostas docentes, estão presentes intenções que destacam a existência de diálogos infantis invisibilizados que sutilmente estabelecem uma relação entre os sujeitos, podendo ocasionar, através dos próprios alunos, em um redirecionamento da atividade proposta. Um olhar atento para as propostas docentes e para as experiências infantis nos mostra a potência do trabalho com a singularidade para lidar com a diversidade e heterogeneidade em uma sala de aula e na vida. Logo, inferimos, a partir das pistas encontradas, que o cotidiano exige das professoras-pesquisadoras um tratamento que supere um engessamento do cotidiano em categorias prévias, possibilite aprendizagens infantis de melhor qualidade e busque práticas avaliativas que estimulem o sujeito a se desenvolver na busca do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhante, são teus rastros o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há de voltar a pisar. Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar.

Antônio Machado

Trabalhar com o cotidiano escolar é viver caminhando a colecionar momentos efêmeros, é ser um eterno caminhante em busca de aprender com os sulcos deixados por pensadores em suas trajetórias de vida, é perceber as pistas nas manifestações dos sujeitos na escola e refletir com eles. Se não existe movimento, não existe deslocar-se, não há caminho. Assim é o trabalho do professor-pesquisador, seguir e apontar caminhos.

Fui descobrindo o cotidiano escolar com que pesquisava durante meu processo de escrita. Além de não-estático é multidimensional, multicultural, plural e ao mesmo tempo singular. É construído por muitos e não planejado por um modelo prévio. Por ser assim, exige uma desnaturalização do olhar e do agir dos sujeitos que neste palco vivo se entrelaçam. A pesquisa com os cotidianos escolares se faz necessária não só para conhecermos a escola melhor como também para apreender fragmentos de como ela realmente é e não de como se pensa que ela é. Sobre isto, Ferraço (2008) conclui:

Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/ vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte ser sentida. Entender/ sentir/ analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológico-teóricas produzidas na modernidade. Romper

essas amarras implica subverter a naturalização da lógica cartesiana na pesquisa educacional. Requer a coragem de nos lançarmos numa jornada desconhecida, até porque são muitos os atalhos possíveis de serem percorridos. Requer que nos deixemos levar pelos movimentos caóticos, de ordem e desordem. Requer, como toda tentativa de subversão, ousar enfrentar o desconhecido que pensamos conhecer, exercitando um sentimento de mundo e vendo através de nosso corpo. Requer não conter a revolta manifesta no cotidiano mas partilhar dela, integrando redes de relações que aparecem e desaparecem nos tempos e espaços subjetivos. Requer correr riscos de cair em superficialidades e obviedades. De tornar o texto um romance sem paixão. (p. 103)

As questões com as quais me deparei no cotidiano da pesquisa me renderam indagações que pude aprofundar durante este trabalho, tais como: Como reagimos às manifestações dos indivíduos que estão se descobrindo e passando por um processo inicial de escolarização? Os adultos sabem ouvir as crianças ou tudo se torna barulho? Como lidamos com o dito mal uso da linguagem? Será que as escolas procuram entender as infâncias e as crianças? Sob que lentes aprendemos a olhar a infância? Que desafios se colocam para a conexão da escola com realidades infantis tão duras?

Quando nos dispomos a trabalhar com o cotidiano escolar, percebemos que estamos longe de obter conclusões como num processo de experimentos gastronômicos que resultam em receitas práticas. As indagações acima e outras que surgiram ao longo desse processo foram a espinha dorsal para pensar meu cotidiano, minha pesquisa, a escola e os sujeitos de que me aproximei. Entretanto, não obtive respostas que me permitam dizer: é isto. O que posso dizer com certeza é que a efemeridade do cotidiano nos surpreende, nos propõe desafios, nos convida para nos autoconhecer na medida que conhecemos mais do outro e do mundo e o que não sabemos e colocamos como questão de reflexão é mais valioso do que obter respostas e certezas.

Mas não se engane, admitir não obter respostas concretas e universais, não é um qualificador, nem mesmo significa dizer que quem habita o chão da escola não possui suas certezas. Todo e qualquer professor está longe de possuir uma neutralidade no olhar, parafraseando Paulo Freire, não existe um processo de educação neutra, a educação ou funciona como um instrumento que traz conformidade com a lógica do atual sistema ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual o ser humano critica a realidade e participa na transformação do seu mundo.

Confesso que no meu processo inicial de pesquisa ansiava por encontrar respostas que de alguma forma qualificassem meu trabalho e aquietassem meus questionamentos. Meu caderno de anotações tomava a forma de um diário de desabafo. E com o tempo, com

as leituras, as orientações e as conversas que tive pude entender a essência do meu pesquisar. O objetivo desta pesquisa não é de chegar em um fim em si mesmo, mas é provocar questionamentos e debater os diversos processos de se caminhar no cotidiano. Ensinar e aprender são processos inacabados, enquanto vivemos ensinamos ao outro direta e indiretamente e aprendemos nessa relação de troca. Vejo que as conclusões de pesquisa enobrecem a visão e a prática, logo, são apontamentos de possibilidades durante o caminho, um agregar na rede de conhecimentos que se constrói.

Enquanto pesquisamos, aprendemos a direcionar conscientemente nossos sentidos: a olhar, a tocar, a ouvir, a falar, a experimentar novos sabores. Em minhas experiências com o cotidiano encontrei momentos de muito silêncio e momentos de muito barulho. O silêncio, geralmente era relacionado a uma imposição dos adultos, não se dava muita atenção a outros silêncios. Enquanto o barulho se relacionava, muitas vezes, a um movimento desordenado das crianças. Busquei refletir sobre essa sonoridade que tanto me soava curiosa para pensar o ser criança, a infância e como isto se relacionava com os processos de ensino aprendizagem e com a escola. Pude concluir que ser criança, é ser barulho, é ser silêncio, é ser um caos, mas é ser organização também, é ser visto e não visto, é viver e pertencer a um paraíso infantil e não pertencer e não viver neste paraíso, é ser novidade e curiosidade, é aprender a ser, é se fazer, é ser humano. Assim, entende-se que existem distintas concepções de criança e infância que são construídas a partir de olhares nem um pouco neutros.

É preciso romper com representações hegemônicas sobre educação de qualidade, sobre o ser criança e os processos de ensino aprendizagem, a começar na escola, mas não restrita a ela, uma vez que escola e sociedade são indissociáveis. É primordial que a educação faça sentido para todos. Entretanto, todos é muita gente! Quando falamos que existe uma ideia homogênea de educação, temos que ter clareza que também falamos de modelos globais, internacionais que são replicados no Brasil sem considerar as características particulares do nosso povo.

Por fim, acredito que um caminho promissor para uma docência que se faz comprometida com a reflexão é utilizar o registro de narrativas, memórias e questões cotidianas como meio para pensar a própria prática docente e refletir com a particularidade dos sujeitos. Dessa forma, estamos mais perto de nos distanciarmos de uma docência alienada no cotidiano em que está inserida. Ao contrário, nos aproximamos do reconhecimento deste espaço como palco de mudanças constantes e necessárias. É necessário lapidar os olhos para o exercício de uma prática observante. Como um ver querendo ver.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** Série risos e rima. 3. ed. São Paulo, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** Editora: Loyola. 49ª edição. São Paulo, SP. Junho, 2007.

CEDECA; Estatuto da criança e do adolescente: ECA. Versão atualizada. 2017. ed. Brasil

Dicionário de sinônimos da língua portuguesa / Rocha Pombo ; [apresentação, Evanildo Bechara]. – 2. ed. – Rio de Janeiro : Academia Brasileira de Letras, 2011. 526 p. (Coleção Antônio de Moraes Silva ; v. 10).

ESTEBAN, M.T. A reconstrução de práticas de avaliação numa perspectiva emancipatória no cotidiano escolar: a autoavaliação como experiência dialógica. 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública.** Cad. CEDES. 2007, vol.27, n.71, p.9-17.

FERRAÇO, C.E. **Método: pesquisa com o cotidiano.** Editora: DP&A.

FERRAÇO, C. E. **Ensaio de uma metodologia efêmera ou Sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar.** In: ALVES, N.; Oliveira, I. B. Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar** - 3ª Edição. In: Inês Barbosa de Oliveira; Nilda Alves. (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 1 ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: Regina Leite Garcia; Edwiges Zaccur. (Org.). Cotidiano e diferentes saberes. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006, v. 1

FREIRE, Paulo; **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira; **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 18ª ed., 1996.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 1 - 127.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da indignação : Cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 95-101.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite. **Tornar-se Professora**. Revista do Sepe, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5 e 6, p. 13-15, 2000.

GNERRE, Maurizio; **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1991. p. 1-67.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil – uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANDER, Edgardo; **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Edição. Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO,, 2005. p. 2-130

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, J. J. M; (ORG), M. B. D. M; **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

PEREZ, C. L. V. et al. **Revisitando a pré-escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTAL MEC. Programa Mais Alfabetização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 29 jul. 2020.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho – algumas reflexões sobre a ética na História Oral**. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). Projeto História – ética e história oral. São Paulo: PUC/SP, abr./97. p. 16

SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.

SMOLE, K. C. S; **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. p. 1-80