



2004 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 05 - Educação e Infância

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: A PEDAGOGIA DA ESCUTA COMO GESTO DE RESPONSABILIDADE, DISPONIBILIDADE E ACOLHIMENTO**

Márcia Vilma Murillo - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul  
Niqueli Streck Machado - Escola Educar-se

Problematizamos a interlocução entre as docências na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir do campo da Pedagogia da Infância para refletir a transição vivida pelas e com as crianças ao saírem da pré-escola. A abordagem metodológica parte de uma investigação interpretativa para discutir o conceito de transição como temporalidade e espacialidade que requerem atenção do adulto e busca de estratégias pedagógicas que garantam o acolhimento, a integração e a continuidade dos percursos existenciais de aprendizagens entre adultos e crianças. A responsabilidade da ação docente com crianças pequenas exige afirmar algumas conquistas em torno das especificidades dessa docência. Verticalizar o debate em torno da temporalidade da transição entre as etapas, favorece a compreensão da constituição de uma docência pautada na aproximação entre estas a partir do diálogo como modo de ultrapassar a ideia de etapas estanques. Tal expectativa redimensiona a articulação entre projetos educativos com crianças pequenas na Educação Básica ao sublinhar, tanto na docência da Educação Infantil como dos Anos Iniciais, a convergência pedagógica em torno da sensibilidade docente em defesa das premissas de uma Pedagogia da Escuta como responsabilidade, disponibilidade e acolhimento.

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL:**

**A PEDAGOGIA DA ESCUTA COMO GESTO DE RESPONSABILIDADE, DISPONIBILIDADE E ACOLHIMENTO**

**Resumo**

Problematizamos a interlocução entre as docências na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir do campo da Pedagogia da Infância para refletir a transição vivida pelas e com as crianças ao saírem da pré-escola. A abordagem metodológica parte de uma investigação interpretativa para discutir o conceito de transição como temporalidade e espacialidade que requerem atenção do adulto e busca de estratégias pedagógicas que garantam o acolhimento, a integração e a continuidade dos percursos existenciais de aprendizagens entre adultos e crianças. A responsabilidade da ação docente com crianças pequenas exige afirmar algumas conquistas em torno das especificidades dessa docência. Verticalizar o debate em torno da temporalidade da transição entre as etapas, favorece a compreensão da constituição de uma docência pautada na aproximação entre estas a partir do diálogo como modo de ultrapassar a ideia de etapas estanques. Tal expectativa redimensiona a articulação entre projetos educativos com crianças pequenas na Educação Básica ao sublinhar, tanto na docência da Educação Infantil como dos Anos Iniciais, a convergência pedagógica em torno da sensibilidade docente em defesa das premissas de uma Pedagogia da Escuta como responsabilidade, disponibilidade e acolhimento.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição; Pedagogia da Infância; Pedagogia da Escuta.

**Interrogações e possibilidades para a interlocução entre Educação Infantil e Ensino Fundamental**

Para problematizarmos concepções pedagógicas que envolvem a transição de crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, apresentamos uma escrita tecida pelo encontro interinstitucional entre dois grupos de pesquisa. Esse encontro é pautado pelo interesse acadêmico em intensificar o diálogo entre nossas trajetórias de pesquisa no campo dos Estudos da Infância e da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2010; FARIA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016; CAMPOS, 2012). A intenção é aproximarmos abordagens teórico-metodológicas em torno da docência com crianças que permitam o aprofundamento dos debates voltados para a interlocução entre as docências na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental como estratégia educacional para refletir acerca da transição vivida *pelas* e *com* as crianças saindo da pré-escola rumo ao primeiro ano.

Para tal discussão, nossa opção metodológica é a investigação interpretativa, ao assumirmos que, o que torna um estudo interpretativo é uma questão de foco substantivo e intenção, e não uma questão de procedimentos para a coleta de dados. Atentas aos conceitos e significados que atribuímos ao fenômeno da transição entre as primeiras etapas da Educação Básica, o texto apresenta como interesse central o significado educacional de sua exposição e elucidação por parte do investigador (ERICKSON, 1986, tradução nossa).

Barbosa (2010), sublinha o conceito de Pedagogia da Infância como perspectiva pedagógica que se consolida nas últimas décadas, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e de infância. Ao elegermos a Pedagogia da Infância como campo que circunscreve nosso estudo, destacamos como pressuposto da intencionalidade pedagógica considerar a criança como sujeito de direitos, o que, por sua vez, constitui o fundamento que orienta ações pedagógicas voltadas tanto para as interações entre crianças e entre crianças e adultos, quanto para a pluralidade das infâncias nas diferentes etapas educacionais.

O tema referente à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não é recente. Diferentes pesquisadores (MOSS, 2011; NEVES, GÔUVEA & CASTANHEIRA, 2011; CORSARO & MOLINARI, 2005) apresentaram e discutiram essa questão, tanto em relação às dificuldades encontradas, como na atenção à especificidade dessa temporalidade educacional no espaço da escola.

Para problematizar concepções que possibilitem discutir a transição das crianças, de uma etapa para outra, sublinhamos a importância do

campo da Pedagogia da Infância permear as discussões pedagógicas do Ensino Fundamental como intencionalidade educacional que possibilita o redimensionamento nas concepções de docência com crianças, para além da Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010) propõem a perspectiva de continuidade entre as etapas, ao reconhecerem que os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando e intensificando a atenção ao percurso gradual de inserção escolar como processo educativo.

Acompanhar a saída das crianças da Educação Infantil e a chegada ao Ensino Fundamental é tarefa complexa quando procuramos compreender e considerar a criança envolvida neste processo escolar. Por isso, é muito difícil desconsiderar que esta transição implica em mudanças culturais entre as diferentes etapas da Educação Básica, mesmo se tratando de uma mesma escola. Mudanças culturais que dizem respeito ao modo como os docentes organizam os tempos e espaços, as propostas pedagógicas, o espaço de diálogo e a escuta das crianças.

A atenção pedagógica aos detalhes desta transição, a intencionalidade na busca pelas características que envolvem este momento existencial, a intencionalidade pedagógica de organizar, planejar e promover ações que permitam encontrar modos de contornar algumas das adversidades históricas entre os níveis. Adversidades estas que ainda vinculam a Educação Infantil ao assistencialismo, colocando-a num lugar de inferioridade, perante o Ensino Fundamental. Além de ser a etapa da educação básica que prepara a criança para a escola fundamental, desconsiderando-a como parte fundante para a formação humana e, que a chegada a nova etapa tem apenas a função de alfabetizar as crianças.

Resistir a esta transição tensionada, portanto, pode ser uma das alternativas à passagem de uma etapa para outra. Para isso, consideramos necessário aprofundar o conceito de transição como modo de interrogarmos possibilidades educativas de garantir às crianças o acolhimento, a integração e a continuidade de percursos de aprendizagens com os adultos.

### **Transição: acolhimento, integração e continuidade de percursos de aprendizagem**

Transição, termo usualmente utilizado para definir o período em que as crianças realizam a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é aqui considerado como acontecimento educativo no qual é possível pensar no tempo cronológico (troca de ano, mais um ano de vida) e no espaço escolar (reconfiguração da escola). Nessa compreensão, o tema da transição é abordado como tempo espacializado e espaço temporalizado de mudanças na vida das crianças.

Transição, portanto, como um tempo e um espaço de mudança. Mudança na organização escolar, no modo como são oferecidas as propostas pedagógicas, na forma como as crianças se encontram com um currículo e suas intenções de ensino e de aprendizagem. Moss (2011, p.154) destaca que “repensar a relação entre educação infantil e ensino obrigatório oferece uma importante oportunidade de definir questões críticas e buscar respostas que sejam aplicáveis a todo o espectro da infância e, mesmo, a todo o curso da vida”. A mudança emerge então, “como transição de um “estado”, aquele do ser, para outro, aquele do ser capaz de ser” (RINALDI, 2014, p.192).

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), ao acompanharem a trajetória de um grupo de crianças que vivenciaram esta transição, mencionam que a brincadeira e o letramento é o que caracteriza a tensão entre as duas etapas da educação básica. As autoras, nesse viés, argumentam acerca da fragilidade ou falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação às duas primeiras etapas da Educação Básica, o que reflete desencontros vivenciados pelas crianças na passagem de uma etapa a outra. É nesta chegada aos Anos Iniciais, que as crianças se encontram com uma interrupção a algumas experiências vivenciadas na Educação Infantil. O brincar, por exemplo, um dos elementos fundantes na constituição das crianças, acabou sendo um elemento colocado em segundo plano pela escola fundamental, no contexto da sala de aula. Um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar que acaba negligenciando esta necessidade, evidenciando a importância apenas do seu modo de organizar a escola.

Com relação à interlocução entre as primeiras etapas da Educação Básica, Moss (2011) evidencia o processo de “colonização” da Educação Infantil por parte do Ensino Fundamental, ao lembrar que, no Brasil, a formação para a docência na Educação Infantil é baseada numa escola organizada em aulas pautadas pelas áreas de conhecimento, pois as professoras são formadas para a escola de Ensino Fundamental e, subsidiariamente, para a Educação Infantil. Ao mesmo tempo, o autor sinaliza algumas possibilidades de relação entre as etapas. A primeira delas caracteriza-se por uma subordinação da primeira, ou seja, a Educação Infantil a serviço do Ensino Fundamental, preparando as crianças para chegarem “prontas” ao primeiro ano. A segunda caracteriza-se por um impasse: ambas negam a outra etapa. A terceira possibilidade seria a de preparar a escola para receber as crianças, ou seja, transformá-la, adaptá-la para tal acontecimento. A quarta possibilidade seria, enfim, o tempo e o lugar que pretendemos defender neste texto, ou seja, a relevância do encontro pedagógico entre as etapas.

Nesse sentido, dialogamos com a ideia de que o encontro e a interlocução entre concepções e intencionalidades que constituem as docências com crianças nesta transição, é uma possibilidade de produzir sentido e significado ao vivido nesta transição. Compreendemos o encontro entre teorias que embasam o fazer docente com crianças uma estratégia potente capaz de significar um ato de compromisso com o “viver das crianças e adultos envolvidos no cotidiano escolar, [...] a partir de experiências poéticas que permitam realizar a transformação do que interessa: o vivido” (RICHTER e BARBOSA, 2011, p. 22).

Acolher e acompanhar as singularidades dos movimentos vividos pelas e com as crianças, portanto, é o que justifica a necessária atenção para o processo gradual das continuidades, para a consideração aos tempos de ampliar e de intensificar gradativamente experiências escolares que signifiquem as aprendizagens neste momento existencial das crianças.

Concordamos com Nogueira e Vieira (2013) quando, ao discutirem a importância da articulação entre as etapas, reafirmam nossa compreensão de que a mudança de práticas na escola não se deve apenas à definição de outras normativas, mas compete, especialmente, à mudança de concepção dos professores. Por isso, a importância da formação, tanto inicial quanto continuada dos professores, no que diz respeito a uma concepção de uma Pedagogia da Infância para além da Educação Infantil, já que esta abrange as crianças dos 0 a 10 anos e, para que tenhamos professores preparados a desenvolver um projeto educativo que priorize as especificidades que demandam as próprias crianças.

O que se apresenta então como questão para a pesquisa educacional, para nós, é como a docência com crianças problematiza esse momento de transição? O que há para ser pensado, na escola, acerca deste momento na vida das crianças e das famílias? Aqui, é o vivido no tempo e no espaço dessa transição que interrogam as concepções escolares ou adultas de criança e de infância, as práticas pedagógicas e a docência. A partir dessa interrogação, consideramos necessário escutar, mapear, conhecer e respeitar o que cada criança já conhece, para que, a partir dos elementos de uma Pedagogia da Escuta (RINALDI, 2014), esse momento esteja amparado em conceitos como acolhimento, integração e continuidade dos percursos existenciais destas crianças.

Considerar a pluralidade nos modos de ser criança e as singularidades nos modos de viver suas infâncias, significa pedagogicamente prestar atenção aos detalhes educacionais da complexidade por elas vivida nessa transição. Essa atenção implica a consideração docente pela intencionalidade pedagógica de não permitir que crianças sejam transformadas precocemente em alunos, desconsiderando esse “status em

processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles” (SACRISTÁN, 2005, p.17).

A proposição do direito à infância na escola, “coloca em xeque o caráter homogeneizador desta instituição, levando esta a uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino atual” (QUINTEIRO, 2000, p. 89-90). Assim, a defesa de uma interlocução entre os projetos educativos das duas etapas, convida aos adultos docentes prestarem atenção à relevância educacional da ideia de ampliação e continuidade, em busca da valorização existencial, aqui e agora, das aprendizagens das crianças. Respeito à consideração pedagógica pela pluralidade dos ritmos singulares de aprendizagem de cada criança. Nesse contexto, alguns pontos da prática pedagógica da Educação Infantil podem ser potencializados na relação entre as duas etapas, tais como “a atenção ao bem-estar das crianças, aprendizagem ativa e experimental, confiança nas estratégias de aprendizagem das crianças, evitando medições e classificações” (MOSS, 2011, p. 151).

Com texto recentemente aprovado, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) apresenta algumas pistas para o investimento escolar de esforços em prol das crianças e de suas especificidades, quando destaca que a transição entre duas etapas da Educação Básica, merece atenção,

[...] garantindo **integração e continuidade** dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 51, grifo nosso).

O texto da BNCC também faz ressalvas no que tange à ideia de transição entre diferentes instituições, propondo estratégias de registros (portfólios) para que professores do Ensino Fundamental possam acompanhar e “conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior” (BRASIL, 2017, p. 20). Ao mesmo tempo, consideramos importante destacar não apenas a transição entre instituições diferentes, mas aproximar as diferentes etapas, dentro da mesma escola, já que se apresenta como uma possibilidade de ampliar o conhecimento de todos acerca das práticas pedagógicas cotidianas, evitando e resistindo à simplificação da educação escolar, na separação da criança em projetos educacionais que desconsideram este todo do humano que habita a escola.

É essa exigência que nos faz reafirmar com Hoyuellos (2015) a complexidade que habita a ação de estar e conviver com as crianças no cotidiano da escola e nos aproximamos de Staccioli (2013) na defesa ao conceito de acolhimento como atitude acolhedora. O autor destaca esta ideia como sendo um modo do adulto estar com a criança, como uma abordagem intencional que, a partir da escuta, valoriza a brincadeira, constitui um clima social positivo e, com isso, encoraja as crianças em seus percursos existenciais de aprendizagens.

Neste viés, apresentaremos, a seguir, elementos que dizem respeito às especificidades da ação pedagógica com crianças na intenção de compreender uma ideia de docência que, ao legitimar tais especificidades, pode ser capaz de resistir e evitar a redução pedagógica que muitas vezes ocorre nessa transição.

### **Especificidades da ação pedagógica com crianças: por uma Pedagogia da Infância para além da Educação Infantil**

Ao assumirmos a concepção de Pedagogia da Infância como mote para redimensionarmos a possibilidade de uma docência com crianças que considere o tempo e o espaço da transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental para além da mera passagem de uma etapa a outra, pretendemos destacar a especificidade pedagógica de ambas as docências observarem a responsabilidade educacional com as crianças como sujeitos de direito, aqui e agora. Consideramos, com Richter e Barbosa (2011), que a temporalidade das crianças, em seu percurso histórico de tornarem-se adultos, exige dos adultos a compreensão e o acolhimento de que a responsabilidade perante elas é “infinita”. As autoras destacam a ideia de “responsabilidade infinita” dos adultos a partir das palavras do filósofo francês Marcel Conche que afirmam a necessidade de considerar a criança em seu todo, pois a responsabilidade dos adultos perante as crianças não se divide como entre os adultos, já que “a criança é o nosso próximo sem reciprocidade” (RICHTER, BARBOSA, 2011, p. 8).

A afirmação do filósofo, destacada pelas autoras, conduz à ideia do compromisso docente com uma educação maior, aquela que assume a raiz latina “responder” do termo responsabilidade como efetiva “disposição de alguém ‘responder’ à pergunta de outrem quanto aos motivos e critérios de seu agir” (FLICKINGER, 2014, p. 60). Nesse sentido, assumir a intenção docente de promover uma educação maior implica assumir a responsabilidade perante as crianças como diálogo nas interações, pois “responsabilidade” é

um termo essencialmente social. A pessoa assume a responsabilidade ao respeitar o outro e seu direito de ver tomada a sério a pergunta pela legitimidade de determinada atuação. Responsabilidade significa, portanto, prestar conta do próprio agir. O raciocínio vale também – e em sentido particular – para o diálogo. Ele se refere a uma postura ético-moral, na qual cada pessoa aceita o desafio colocado pela pergunta do outro. A pessoa se vê solicitada a aceitar o papel de seu parceiro na construção do diálogo como espaço social (FLICKINGER, 2014, p. 60).

Ao sublinharmos a responsabilidade da ação docente perante as crianças, sublinhamos a exigência pedagógica de ampliar o debate acerca das especificidades dessa profissão, as quais estão presentes na escola, nos encontros cotidianos entre adultos e crianças. A ideia de Pedagogia da Infância, em seu pressuposto básico, considera a criança como sujeito de direitos, e emerge a partir de amplas discussões acerca das especificidades da docência com crianças, como modo de contribuir para consolidar uma discussão que problematiza a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de ensino escolar, pautados na polarização entre produção e transferência de conhecimentos, vida coletiva, sala de aula, crianças e alunos (BARBOSA, 2010). Essa problematização permite resistir à tendência de acelerar processos escolares que apenas visam resultados imediatos em detrimento de processos graduais de conquista da coexistência, a qual a grande maioria das crianças experimentam, pressionadas e tensionadas pelas exigências de chegada ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

Defender a ideia de alargamento da Pedagogia da Infância para além da fixação em etapas educacionais estanques pressupõe que a docência responsável pela chegada a nova etapa, possibilite às crianças a experiência da infância, privilegiando a continuidade de percursos já vivenciados a partir da definição de indicativos pedagógicos. Nessa compreensão, a transição vivida pelas e com as crianças acontece a partir do acolhimento, da escuta e do olhar atento à singularidade dos seus processos no coletivo escolar, em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação, a partir de práticas educativas nas quais as interações, as brincadeiras, a ludicidade e as dimensões da linguagem, estejam vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia.

Campos (1999) destaca a necessidade de reafirmarmos a importância de uma Pedagogia da Infância maior, a qual privilegia não somente crianças pequenas, mas todas as crianças, por isso opta por sublinhar a denominação “professores de crianças de 0 a 10 anos” (CAMPOS, 1999, p. 128). Nesse sentido, a docência com crianças não acontece apenas na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental. Torna-se, então, educacional e politicamente importante reconhecemos com Barbosa (2016), que a docência com crianças evidencia, “uma relação forte com a ação [...] com a arte de um saber que se produz em contexto”. Ao encontro desta discussão, pensar, ampliar e qualificar os debates em torno da complexidade da docência com crianças exige atenção às especificidades dessa profissão.

Nesse sentido, a pesquisa educacional enfrenta o desafio teórico-metodológico de produzir argumentos que permitam sustentar a concepção de uma pedagogia da infância que indaga, problematiza e desconstrói narrativas em torno de alguns discursos e modos de viver o cotidiano

no Ensino Fundamental, ao valorar e reconhecer conhecimentos específicos elaborados a partir de reflexões sobre crianças, infância e culturas infantis. Oliveira-Formosinho (2016) pontua a necessidade de desconstruirmos a forma tradicional de pensar a educação da infância, propondo a aprendizagem explícita de uma gramática pedagógica para a educação da infância ao sublinhar a pedagogia participativa como uma gramática para a docência com crianças. Não a partir de manuais a serem seguidos, mas com a constituição de "gramática pedagógica progressivamente apropriada" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 139), provocando professores a abandonarem uma pedagogia que prioriza a rotina e torna todo e qualquer planejamento, o encontro com as crianças controlável e estável.

Sob essa sugestão, nos aproximamos de Bondioli e Mantovani (1998), para compreender a continuidade como princípio que produz sentidos e significados na coexistência escolar. As autoras, ao se referirem a uma didática do fazer com crianças, mencionam que a aprendizagem das crianças envolve a ação de manipular, explorar, admirar e narrar e que, portanto, se fundamentam em três princípios: a ludicidade, a continuidade e as experiências significativas, as quais se constituem na coexistência, no conviver, já que é neste viver juntos que significamos nossas aprendizagens.

Nesse sentido, compartilhar uma ideia ampliada de infância que prossegue na nova etapa, é o que fundamenta esta escrita, acerca da prática pedagógica com crianças. Para tanto, Richter e Barbosa (2011), alertam que

A desconsideração pela dimensão de alteridade das crianças nos modos de participar da vida coletiva, sempre implicado com atos de comunicação, de interpretação, de narração e expressão em diferentes linguagens significa radicalizar a homogeneização entre o mundo dos adultos e o das crianças ao custo imenso do empobrecimento do poder de pensar, sonhar, brincar e sentir intensamente a imprevisibilidade do mundo (RICHTER, BARBOSA, 2011, p. 8).

Nesse sentido, interrogamos como os princípios de uma pedagogia com crianças pequenas podem oferecer elementos para uma ideia de educação que respeite as especificidades da ação pedagógica com crianças para além da Educação Infantil. Cabanellas (2007, p. 35, tradução nossa), sugere que é preciso "iluminar a complexidade natural das atuações infantis para que o olhar do adulto mude, para encontrar novas vias de abordagens didáticas, mais viáveis, mais respeitadas e mais ricas, para romper os limites que separam a cultura da infância da cultura do adulto". Partindo dessa premissa, compreendemos a necessidade de uma interlocução docente que considere, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as discussões trazidas pelo campo da Pedagogia da Infância.

Nesse viés, nossas considerações finais apostam nesse diálogo como um modo potente de redimensionar um fazer docente na transição entre as duas etapas. Que, ao dispor-se a perceber a criança como sujeito de direitos, privilegia a continuidade das experiências de aprendizagem, que a situam na convivência ao intencionalmente assumir a escuta pedagógica como responsabilidade, disponibilidade e acolhimento.

### **Pedagogia da Escuta: responsabilidade, disponibilidade e acolhimento**

**A educação é o modo como as pessoas,  
as instituições e as sociedades respondem à  
chegada daqueles que nascem.**

**A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem.**

**(LARROSA, 2006, p. 188).**

O pressuposto de que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental dizem respeito ao mesmo ciclo de vida nos faz considerar a proposta de que as duas etapas compartilhem saberes e, juntas, constituam outros modos de pensar e agir a educação das crianças. A Pedagogia da Infância, nesse sentido, contempla discussões comuns entre ambas ao afirmar uma ideia de pedagogia que orienta a ação docente, considera sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como tempos de direitos e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais: sua cultura, capacidades cognitivas, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Defendemos a ideia de continuidade como um modo potente de atentar para a transição vivida pelas e com as crianças, pressupondo-a como momento que nos convoca refletir acerca das concepções relacionadas a responsabilidade, disponibilidade e acolhimento para com as crianças e suas famílias. Assumimos, na pesquisa educacional, o tema da transição entre as primeiras etapas da Educação Básica como relevante estudo para refletirmos, como o sistema educacional pode tornar-se propositivo nessa transição ao compartilhar, discutir, dar coerência, intencionalidade e valor pedagógico a estes fazeres cotidianos que envolvem as crianças em sua convivência escolar.

Educar, portanto, diz respeito ao modo como acolhemos os que aqui chegam. Nesta perspectiva, é estar aberto ao ato de interrogar e aceitar a responsabilidade de estar com crianças, para "criar um lugar, abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar, pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa" (LARROSA, 2006, p. 188). Nessa premissa, compreendemos responsabilidade como atitude pedagógica de acolher e responder, "ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar, à vinda de algo novo ao qual tem de ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão" (LARROSA, 2006, p. 189).

Compreendemos que a docência com crianças, a experiência de com elas aprender a estar com elas, não é uma ação natural, mas aprendida e constituída na tensão do encontro e do diálogo entre adultos e crianças. Nessa perspectiva, Richter e Barbosa (2011) destacam a ideia de um compromisso por parte dos adultos, a partir da ética na relação com as crianças, traduzida enquanto responsabilidade, a qual zela pela escuta oferecida a elas, no encontro com este adulto.

A compreensão pedagógica de que a ação de educar é sempre intervir na vida de alguém, nos faz considerar o modo como acolhemos a presença dos que chegam ao mundo. Reafirmamos que não estamos aqui, reivindicando uma pedagogia centrada na criança, mas sublinhando a condição humana de estar no mundo com outros, o que faz da educação uma experiência complexa, pois supõe responsabilidade tanto com a singularidade de cada criança, quanto com o espaço mundano da pluralidade e da diferença. Na concepção de Biesta (2013),

[...] só podemos nos tornar presença num mundo povoado por outros que não são como nós. O "mundo", compreendido como um mundo de pluralidade e diferença, não é apenas a condição necessária para que os seres humanos possam se tornar presença; é ao mesmo tempo uma condição problemática, que torna a educação um processo inerentemente difícil. O papel do educador em tudo isso não é o de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos de responsabilidade pela "vinda ao mundo" de seres únicos, singulares, e em termos de responsabilidade pelo mundo de pluralidade e diferença (BIESTA, 2013, p. 26).

Destacamos, portanto, a responsabilidade da ação docente, ao interrogarmos o modo como estamos acolhendo e recebendo as crianças que chegam nesse novo mundo, que é a chegada ao Ensino Fundamental. Rinaldi (2014) contribui para compreendermos o princípio de

continuidade como um fenômeno complexo que ressignifica o próprio viver das crianças na escola, o qual não se resume a uma troca entre professores, visando saber o que as crianças já sabem. É portanto, “a qualidade intrínseca ao próprio viver, ao homem, à sua busca pelo significado, ao sentido do seu passado, presente e futuro. [...] A continuidade que a criança procura tem a ver com fazer parte de um projeto, engajar-se nele” (RINALDI, 2014, p.191).

Nossos estudos em torno da Pedagogia da Infância permitem problematizarmos os saberes que circulam no e constituem o cotidiano escolar com as crianças para reivindicar a possibilidade desses saberes constituírem também elementos para a formação docente, aproximando teorias, conceitos e modos de fazer entre as duas etapas. Quais saberes seriam esses, específicos de uma docência com crianças? Hoyuellos (2015) escreve que falamos e lemos muitos sobre as crianças, porém falamos pouco com elas, e as observamos e escutamos muito menos. Nesta perspectiva, a pedagogia da escuta nos leva a compreender como as crianças pensam e agem, e nos convoca a uma ideia de docência que aprende a escutar e a suspender seu saber para olhar melhor.

Momentos de pausa, de escuta, de silenciar para poder escutar a criança, escutar um grupo. Um espaço de suspensão dos saberes, das certezas. Em busca da abertura para ver o que está invisível aos olhos “registrar e refletir para compreender o aprender em relação com as oportunidades que o ambiente educativo cria” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 16).

A escuta, como aponta Staccioli (2013), é um trabalho ativo por parte de quem ouve, pois significa estar ao lado das crianças, assumindo uma postura de investigação e de encorajamento. Neste mesmo viés, Rinaldi (2014) argumenta que a escuta como gesto de disponibilidade demanda esforço, tempo, encanto e entusiasmo. Um tomada de decisão que implica um esforço, mas acaba sendo uma forma de garantirmos que os tempos de todos (crianças e professores) seja respeitado: “primeiro e acima de tudo, um contexto de múltiplo escutar” (RINALDI, 2014, p. 127-128).

Compartilhamos essa ideia da escuta como um princípio que constitui a ação docente ao compreendemos o verbo escutar como disponibilidade e ação, como uma “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvida” (RINALDI, 2014, p. 124). Somente podemos dialogar com o outro ao compreendermos que a ação de escutar expõe nossa curiosidade, desejo, dúvida, interesse e emoção. Talvez, por isso, Barbier (1998) enfatize que a escuta sensível requer abertura holística à relação de totalidade com o outro. Como postula o autor, só somos pessoas através da existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade.

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma (BARBIER, 1998, p.141).

É nessa perspectiva que nossos estudos enfatizam a relevância educacional do momento de transição, o qual merece escuta e atenção como gesto pedagógico de abertura, como “uma predisposição e atenção consciente [...], pois pretende dar-se conta do que acontece, examinar e contemplar com atenção [...], compreender algo melhor ou adquirir uma nova percepção de algo” (RIERA, 2015, p. 57, tradução nossa). Atenção, portanto, enquanto disponibilidade em acolher tudo o que emerge nesta convivência.

Entendemos que práticas docentes podem ampliar ou reduzir as experiências das crianças e, justamente por isso, nossa aposta é na defesa de uma docência que também seja capaz de se reinventar, cotidianamente, a partir de uma pedagogia que intencionalmente escuta. Como Skliar (2014) alerta, devemos às crianças alguns gestos que lhes foram subtraídos,

[...] gestos corporais, gestos de atenção, gestos de ficção e gestos de linguagem. Já não é mais o caso de contentarmo-nos com não interromper. Há algo mais: distender e alargar o tempo das crianças. Se houvesse que dizê-lo uma única frase: a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem (SKLIAR, 2012, p.178).

Essa escrita, portanto, está pautada em estudos e intenções de pesquisa que requerem outros modos de abordar e elaborar argumentos teórico-metodológicos que contemplem também nossos desejos e esperanças. Desejo no encontro entre adultos e crianças, entre teorias acerca de um fazer docente que tenha como premissa os direitos das crianças viverem suas infâncias e, por isso, privilegie a responsabilidade em uma Educação que permita a continuidade de experiências que signifiquem a convivência escolar, tanto para as crianças como para os adultos. Esperança em fazer durar a infância todo o tempo possível, a partir de experiências de aprendizagens que tenham sentido e significado na coexistência. Esperança em princípios pautados na continuidade, na responsabilidade e na disponibilidade. Disponibilidade em escutar o(s) outro(s), seja crianças e/ou adultos, como abertura intencional ao diálogo como experiência de aprendizagem pautada na ação de compartilhar saberes e, com isso, promover abertura a outros modos de pensar, agir e se relacionar com as crianças, com nossas teorias, nossas crenças e com nossos pares na Educação Básica.

## Referências

BARBIER, René. Sobre o Imaginário. Em Aberto. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994. \_\_\_\_\_. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. p. 131-140.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. **FDicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 10-12.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria

de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2/2017. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2017.

CABANELLAS, Isabel (Org.). **Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior**. Barcelona: Octaedro, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p.11-20.

CAMPOS, M. M. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 20, n. 68, dez. 1999. p.126 -142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

CORSARO, W.; MOLINARI, L. **I Compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school**. New York: Teachers College Press, 2005.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock, **Handbook of research on teaching**, New York: MacMillan, 1986. p. 162-213.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para uma pedagogia da infância. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed Editora, n. 14, p. 6-9, Jul/Out 2007.

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

HOYUELOS, Alfredo. La complexidade em la escuela infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria A. **Complejidad y relaciones em educación infantil**. TEMAS DE INFANCIA, núm. 37. Octaedro: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n. 142, jan./abr., 2011. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

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, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140.

NOGUEIRA, Gabriela M; VIEIRA, Suzana da R. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 265– 292.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **Revista Textura**, Ulbra, Canoas, v.18, n.36, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1747>. Acesso em 08 de abril de 2018.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 250f. **Tese** (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RICHTER, Sandra R.S.; BARBOSA, Maria Carmen S. **Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas**. 34ª Reunião Anual ANPED, GT-07, out 2011, Natal/RN, p 1-14. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>> Acesso em 31 de março de 2018.

RIERA, Maria A. Del mirar al observar. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria A. **Complejidad y relaciones em educación infantil** TEMAS DE INFANCIA, núm. 37. Octaedro: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid M.; KOHAN, Walter O. (Orgs). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.