

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CLÁUDIA INÊS HORN**

**“TUDO NA ESCOLA TEM ASAS... ATÉ A GENTE”: OS SABERES DAS  
CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**Porto Alegre  
2008**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

H51f Horn, Claudia Inês

“Tudo na escola tem asas... até a gente” : os saberes das crianças no contexto escolar da educação infantil [manuscrito] / Claudia Inês Horn; orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre, 2008.

119 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Criança - Saber. 2. Educação infantil – Ensino público municipal – Estrela (RS). 3. Cultura escolar. 4. Etnografia. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira. II. Título.

CDU – 373.2(816.51)

**CLÁUDIA INÊS HORN**

**“TUDO NA ESCOLA TEM ASAS... ATÉ A GENTE”: OS SABERES DAS  
CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa

Porto Alegre

2008

CLÁUDIA INÊS HORN

“TUDO NA ESCOLA TEM ASAS... ATÉ A GENTE”: OS SABERES DAS CRIANÇAS  
NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação

Requisito parcial para obtenção do título de Mestre

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Faculdade de Educação

Data da aprovação:

Componentes da banca:

---

Ana Cristina Coll Delgado

---

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

---

Maria da Graça Souza Horn

## **AGRADECIMENTOS**

À orientação e dedicação da professora Dr<sup>a</sup>. Maria Carmen Silveira Barbosa – a querida Lica – pelos momentos de orientação e “desorientação”.

Aos professores participantes da banca examinadora, Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Coll Delgado, Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho e Dr<sup>a</sup> Maria da Graça Souza Horn.

Às colegas integrantes do “grupo de orientação da Lica”, especialmente à Jacque e Cinthia e a todos os amigos e amigas que, de alguma forma, incentivaram e contribuíram para a realização deste trabalho.

Às crianças e aos educadores que participaram desta pesquisa, por possibilitarem a minha entrada em suas vidas na escola.

Meus especiais agradecimentos aos queridos familiares, pelas palavras de entusiasmo e força à continuidade da minha trajetória como pesquisadora.

**Ao contrário, as cem existem.**

A criança é feita de cem.  
 A criança tem cem mãos  
 cem pensamentos  
 cem modos de pensar  
 de jogar e de falar.  
 Cem sempre cem modos de escutar  
 as maravilhas de amar.  
 Cem alegrias  
 para cantar e compreender.  
 Cem mundos para descobrir.  
 Cem mundos para inventar.  
 Cem mundos para sonhar.  
 A criança tem cem linguagens  
 (e depois de cem cem cem)  
 mas roubaram-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura  
 lhe separam a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe:  
 de pensar sem as mãos  
 de fazer sem a cabeça  
 de escutar e não falar  
 de compreender sem alegrias  
 de amar e maravilhar-se  
 só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe:  
 de descobrir o mundo que já existe  
 e de cem  
 roubaram-lhe noventa e nove.  
 Dizem-lhe:  
 que o jogo e o trabalho  
 a realidade e a fantasia  
 a ciência e a imaginação  
 o céu e a terra  
 a razão e o sonho  
 são coisas que não estão juntas.  
  
 Dizem-lhe:  
 que as cem não existem  
 A criança diz:  
 ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi, in Edwards, 1999.

## RESUMO

Este estudo procura registrar os saberes manifestados pelas crianças a partir da convivência num determinado contexto escolar - espaço privilegiado de encontro entre pares e adultos, estabelecendo um diálogo com alguns autores da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, Filosofia e Pedagogia. Foram registrados os saberes que as crianças criam, manifestam, reproduzem, ressignificam enquanto brincam, conversam, desenham, negociam, disputam no cotidiano da turma do Jardim 1 numa Escola Municipal de Educação Infantil do município de Estrela/RS. Para construir os dados da pesquisa, foram utilizados instrumentos metodológicos com base na etnografia, como: a observação participante, o diário de campo, as entrevistas com crianças. Estes dados configuram-se em narrativas de episódios, os quais deram origem às categorias de análise, conforme propõe Bardin (1977). Partindo da análise dos dados, foi possível observar que as crianças possuem saberes complexos sobre si, sobre os outros, sobre a vida e sobre o estar na escola. Esses saberes são originados nas conversas, nas interações entre pares e adultos, principalmente nas brincadeiras que constituem as culturas infantis. Observa-se que no cotidiano escolar ocorrem confrontos e constrangimentos entre crianças e adultos, ambos procurando legitimar seus saberes. Na medida em que a lógica adultocêntrica for questionada em relação aos saberes das crianças, manifestados através de suas múltiplas linguagens, é que se poderá pensar em práticas pedagógicas conectadas às culturas infantis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes das crianças – Educação infantil – Culturas infantis

## ABSTRACT

This study intends to register the knowledges demonstrated by children through living together in a given school context – privileged space of meeting between peers and adults, establishing a dialog with some authors of Child Sociology, Child Anthropology, Philosophy and Pedagogy. The knowledges which children create, demonstrate, reproduce, give other meaning while playing, talking, drawing, dealing, disputing on the daily life of the group of Kindergarten 1 were registered in a City School of Child Education in the city of *Estrela* in *Rio Grande do Sul State*. In order to build the data of the research, methodological tools were used. They were based on Ethnography like: the participant observation, the field diary, the interviews with the children. These data came from the narratives of episodes which originated the categories of analysis, as Bardin (1977) proposes. Through the data analysis, it was possible to observe that children have complex knowledges about themselves, about the others, about life and about being at school. These knowledges come from talks, from interactions between peers and adults, and mostly from children's amusements that make the child culture. It was observed in the school day, occur confrontations and embarrassments between children and adults, both of them trying to legitimate their knowledges. Since the adult centered logic is thought in relation to the children knowledges observed through their multiple languages, then it is possible to think about pedagogical practises connected to children culture.

Key Words: Child knowledges – Child Education – Child Culture

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 SOBRE INFÂNCIAS E CRIANÇAS</b> .....	<b>15</b>
1.1 Concepção de infância e de criança na Modernidade .....	15
1.2 E a criança passa a carregar o fardo de aluno .....	17
1.3 Um campo de estudos de Infâncias: outras perspectivas. ....	20
1.4 As Culturas Infantis .....	22
<b>2 OS SABERES DAS CRIANÇAS</b> .....	<b>26</b>
2.1 Conhecimentos científicos, escolares e cotidianos: buscando formas de entender essa diferenciação .....	27
2.2 Novos desafios ao pensamento científico moderno .....	30
2.3 Os saberes das crianças como experiência .....	31
2.4 A Educação Infantil e os estudos a partir das crianças.....	34
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>38</b>
3.1 A pesquisa etnográfica com crianças .....	38
3.2 Mas afinal... como escutar as crianças? .....	41
3.3 Os sujeitos e os cenários da investigação .....	42
3.4 A Pesquisa de Campo: Situando a Escola .....	44
3.5 As permissões para estar no grupo .....	52
3.6 Construindo e registrando dados .....	57
3.6.1 Cenas que nos escapam: experiências com gravador, filmadora e máquina fotográfica .....	61
3.7 “Amanhã tu vem brincar com a gente de novo?” Sobre o momento de sair de cena .....	63
3.8 A triangulação e a interpretação dos dados gerados .....	64
<b>4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE</b> .....	<b>68</b>
4.1 “Eu aprendo na escola porque eu brinco” – o brincar como espelho dos saberes das crianças .....	68
4.2 Os saberes das crianças e os saberes dos adultos: qual tem mais valor na escola? .....	79
4.3 “Eu gosto da escola quando tem sol”: as percepções das crianças sobre a rotina .....	93

<b>UM ESPAÇO EM BRANCO, PARA SEGUIR LENDO, PENSANDO, ESCREVENDO .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>120</b>



**“Tudo na escola tem asas... até a gente”**

Diz Micaela, ao desenhar e falar sobre si e sobre seus colegas na escola de Educação Infantil do município de Estrela/RS.

## INTRODUÇÃO

Meu interesse em pesquisar a temática aqui apresentada está associado, antes de tudo, à minha experiência teórico-prática como professora. Desde 1997, quando optei por fazer o Curso Normal nível Médio, assuntos voltados às culturas infantis e aos conhecimentos das crianças vêm sendo minha preocupação. Inicialmente, minha idéia era de que havia certos conhecimentos predeterminados para cada faixa etária e para cada área de conhecimento, imprescindíveis para a educação dos pequenos. Lembro-me de que, ao iniciar o estágio, tinha em mãos uma pasta com “receitas” e modelos de atividades para trabalhar os mais variados conteúdos nas diferentes séries. Na prática, percebia um distanciamento entre os conhecimentos que eu estava propondo e os conhecimentos trazidos pelas crianças, por vezes muito mais interessantes. Acredito que a noção que construí sobre *infância* era universal, e caberia ao adulto oferecer um conjunto de conhecimentos prontos como pré-requisitos para uma vida futura; a noção de *crianças* era padronizada, sendo que todas deveriam ter interesses iguais, devendo gostar das mesmas coisas, de acordo com a faixa etária em que se encontravam.

Durante minha graduação no Curso de Pedagogia – habilitação Educação Infantil e matérias pedagógicas do Ensino Médio, as interrogações, oriundas da minha atuação em sala de aula, começaram a se tornar mais que uma inquietação. Buscava entender o que as crianças precisavam aprender na escola para conhecerem a si mesmas, aos outros e ao mundo. Questionava-me se o que eu e a escola considerávamos interessante e necessário para as crianças aprenderem era realmente de seus interesses e de suas necessidades, e se o que eu considerava como aprendizagem significativa teria de fato significado para elas. Perguntas que não tinham respostas...

Acredito que existam três fontes significativas que marcaram profundamente a escolha por esta investigação. A primeira delas foi quando trabalhei numa escola de Educação Infantil com crianças na faixa etária de três a quatro anos. Nela, a direção e a coordenação pedagógica selecionavam os

conteúdos que deveriam ser trabalhados durante o ano letivo, sendo iguais para todas as turmas e repetiam-se de um ano para o outro. Recordo-me das estratégias que utilizava para dar tempo e espaço às necessidades e curiosidades das crianças no meu planejamento.

Num segundo momento, fui também supervisora pedagógica nas escolas que ainda ofertam Educação Infantil na Rede Estadual de Ensino. Analisar planos de estudos/atividades e proporcionar formação continuada aos professores era minha principal tarefa ou, talvez, a minha preferida. Chamava-me a atenção que, mesmo em municípios distantes, muitos planos eram semelhantes em relação a objetivos, conteúdos, atividades, temas, projetos, enfim, similares na sua descrição como um todo. A grande parte das escolas acreditava que a Educação Infantil tinha por finalidade criar condições para o desenvolvimento integral das crianças; para tanto o processo de ensino-aprendizagem precisava ser significativo, contextualizado, atual e comprometido com a formação humana em todas as suas dimensões, formando um sujeito livre, responsável, autônomo, participante e crítico. Porém, o que eu observava eram professoras preocupadas com a entrada das crianças na primeira série do ensino fundamental e, por esse motivo, muitas valorizavam atividades preparatórias, como o ensino de letras do alfabeto, da escrita de números e do treino motor.

O terceiro momento foram as descobertas oriundas do meu trabalho de monografia na Especialização em Educação Infantil. Nessa pesquisa, tive como objetivo entrevistar algumas professoras que atuavam com crianças da faixa etária de cinco a seis anos de idade, analisando suas concepções sobre “conteúdo”, que critérios utilizavam para a seleção dos mesmos e como faziam sua articulação com o planejamento. Entre as diferentes constatações, a que mais me instigou foi a de que, embora as professoras entrevistadas afirmassem que o conteúdo deveria partir do interesse das crianças, ao expressarem seus critérios de seleção demonstravam uma contradição, pois consideravam como prioridade seus próprios interesses e os da escola, ou seja, os interesses dos adultos. Também relatavam que a listagem de conteúdos que continha os Planos de Atividades era “perfeitamente adaptável” aos interesses das crianças.

Esse trabalho investigativo realizado no Curso de Especialização serviu como fonte de motivação para estudar não mais o ponto de vista das professoras em relação aos interesses das crianças, mas ouvir das próprias crianças quais são

os seus interesses, desejos, necessidades, formas de pensar, estar, ver, sentir, falar sobre si, sobre os outros, sobre mundo e sobre a vida.

Percebo que estamos tão acostumados a pensar na criança como aluno dentro de creches e pré-escolas, que simplesmente naturalizamos quem são e o que lhes deve ser ensinado. Parece-me que pouco nos interessa saber o porquê da escolha de determinadas atividades e tampouco ouvir o que as crianças têm a nos dizer. Reconhecê-las não mais como seres passivos, incompletos, em busca de socialização e consumidores de cultura, mas como sujeitos ativos, produtores de cultura envolve aceitar que elas possam falar em seu próprio direito, que sejam capazes de descrever experiências e de interpretar o que lhes é interessante e significativo.

Estudos realizados, principalmente na área da Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança, têm nos mostrado que a criança, enquanto ator social, produz culturas e não apenas internaliza e reproduz a cultura dos adultos. Ao elaborar sentidos para o mundo e para suas experiências, ela partilha culturas com os adultos. Assim, parte-se do pressuposto de que a criança possui conhecimentos e saberes sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia, não sendo apenas receptora dos saberes dos adultos.

Partindo desses indicativos, o principal objetivo desta pesquisa foi conhecer e tentar compreender quais os saberes das crianças manifestados através da convivência cotidiana num determinado contexto escolar, espaço privilegiado de encontro entre crianças e adultos. Analisei que saberes elas criam, manifestam, reproduzem, ressignificam enquanto brincam, conversam, desenham, negociam, disputam numa turma de Jardim de uma escola de Educação Infantil do município de Estrela/RS.

Através deste estudo, procuro problematizar a crença na existência de um conjunto de conhecimentos predeterminados para serem trabalhados com as crianças, como ainda se pretendem definir nos discursos da Pedagogia, através de alguns referenciais teóricos, parâmetros curriculares nacionais, livros didáticos, cursos de formação, entre outras fontes. Através deste trabalho, busco contribuir também nas discussões acerca da prática pedagógica<sup>1</sup> pensada para a Educação

---

<sup>1</sup> A expressão "Prática pedagógica" inclui todo o trabalho de uma escola infantil: proposta pedagógica, currículo, planejamento, rotina, avaliação entre outros.

Infantil, refletindo o quanto uma escuta atenta aos saberes construídos pelas próprias crianças no interior de um grupo pode ser considerada no cotidiano escolar.

As contribuições contemporâneas na área da Sociologia da Infância constataam que, como construção social, a infância varia em diferentes períodos e lugares, que não existe uma infância, mas muitas infâncias e que, portanto, discursos do tipo “as crianças adoram ...” ou “crianças desta idade gostam muito de ...” não possuem mais significado, senão originados no campo das relações sociais e culturais de cada grupo de crianças. Para tanto, neste trabalho, fez-se necessário estabelecer um diálogo entre alguns campos do conhecimento, selecionando autores que colaborassem com a discussão desta pesquisa, a saber: a Sociologia da Infância, através de Sarmiento, Pinto, Alderson, Corsaro, Ferreira, Delgado, Muller, entre outros autores; a Antropologia da Criança com o auxílio teórico de Cohn, a Filosofia com Morin e Larrosa e a Pedagogia com Junqueira Filho, Barbosa, Horn e Rinaldi, entre outros.

É importante destacar que não pretendi analisar como se dá o processo de construção do conhecimento, mas busquei entender o que a criança expressa saber sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo em que vive. Assim, procurei repensar os interesses e as necessidades de um grupo infantil e não confirmar aqueles sugeridos pelos adultos através de seus discursos. A problemática desta investigação, portanto, parte de um olhar de estranhamento sobre o que as crianças produzem e reproduzem no cotidiano escolar.

Foi uma tentativa de inverter o caminho: partindo das crianças, observando aquilo que elas faziam e sobre o que conversavam e brincavam nos diferentes espaços-tempos do contexto escolar, procurei repensar questões referentes às culturas infantis e também sobre as respectivas práticas pedagógicas. Minha prioridade não foi analisar o trabalho da professora, seu planejamento, seus objetivos e projetos e sua intencionalidade nas atividades que estava propondo. Ao contrário, procurei observar que intencionalidade as crianças estavam dando àquilo que vivenciavam.

Diante do exposto, acredito ser este um tema que merece ainda ser estudado, necessitando de uma nova abordagem, de uma nova compreensão, de uma nova roupagem. Talvez as idéias sobre infâncias aqui apresentadas possam ajudar a pensar de outro modo as ações educativas que organizamos para as crianças nas escolas de Educação Infantil.

## 1 SOBRE INFÂNCIAS E CRIANÇAS

Ao acreditar que são “menores”, sua voz não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a idéia que temos sobre quem eles são. Os adultos definem a si mesmos, e os menores são definidos pelos adultos. Se eles não falam, e nós adultos fazemos isso por eles, é lógico que a explicação de sua experiência esteja muito intermediada pelas visões que temos deles.  
(SACRISTÁN, 2005, p. 12)

A idéia que temos sobre a infância surgiu com a modernidade que, por sua vez, preocupou-se em criar uma série de prescrições e determinações do que é ser criança. Foi aproximadamente na década de setenta do século passado que a representação de infância passou a ser desconstruída. Através desse processo de ruptura de significação é que busco compreender como a infância e a criança estão sendo vistas nos estudos contemporâneos na área da educação.

### 1.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA NA MODERNIDADE

Os estudos de Ariès (1981) e de alguns de seus seguidores apontam que, até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Segundo o autor, as crianças da Idade Média viviam misturadas aos adultos, participando das mesmas atividades. Foi somente a partir do século XIII que se iniciou a “descoberta da infância”, mas sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia entre os séculos XV a XVII, podendo-se destacar dois sentimentos de infância: a paparicação e a moralização.

Embora essas constatações sejam fortemente divulgadas, é sabido que alguns autores, dentre eles Heywood (2004), contrariam a idéia de Ariès, afirmando que “a infância (assim como a adolescência) durante a Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa e, por vezes, desdenhada” (p. 29). Kohan (2003) também nos mostra que, entre os gregos, já havia uma preocupação com as crianças e um sentimento de infância.

Segundo Sarmiento (2004), a idéia de infância é uma idéia moderna. Sua construção histórica foi o resultado de um processo complexo de produção de

representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e modos de vida e, especialmente, da constituição de organizações sociais.

Partindo da constatação de Sarmiento e Pinto (1997, p. 13) “crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano”, porém a infância é uma construção social “a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que instituíram como categoria social própria”.

Faz-se necessário compreender que o conceito de negatividade esteve por trás do conceito de infância, gerado pela idéia de menoridade. As crianças eram vistas como criaturas selvagens, isoladas do contato social, seres anormais e degenerados. Sarmiento constata que

a criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem submeta de processos de instrução), o que não tem valores morais e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente (2004, p. 368).

Conforme Boto (2002), na modernidade a criança é vista como um não-ser adulto:

A criança é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social. [...] Com tal propósito, serão delineados, pelos intelectuais da mesma Renascença, os primeiros tratados modernos com a finalidade de edificar uma normalização de comportamentos prescritivos: roteiros de civilidade para dirigir as ações dos familiares e dos educadores na condução dos modos de as crianças estarem no mundo e interagirem nesse mundo (In FREITAS & KUHLMANN Jr., 2002, p. 17).

Portanto, a idade adulta era considerada a etapa mais importante da vida de um ser humano, e a infância não passava de uma preparação para alcançar essa etapa. Por ter o caráter de um ser incompleto, a criança foi afastada do adulto. Ao mesmo tempo, por acreditar que ela era influenciável pelos adultos, passou a ser orientada, conduzida, corrigida através de práticas de imposição, instrução e educação. Acreditava-se que se poderia governar o desenvolvimento humano a partir de fora e melhorá-lo através da intervenção adequada e dirigida.

A modernidade acabou, portanto, por incorporar uma universalização dos códigos de conduta aceitos socialmente: havia padrões recomendados para agir em

sociedade. Tudo isso deveria ser aprendido pelas crianças nas instituições específicas, projetadas especialmente para elas. Assim como as escolas, foram também inventadas as atividades, as roupas, os espaços e os tempos próprios para a infância. É assim também que se reforça sua vulnerabilidade e sua dependência abusiva em relação aos adultos.

Sarmento (2004) aponta que a institucionalização da infância na modernidade aconteceu por vários fatores: a criação de instâncias públicas de socialização (com a expansão da escola de massa e com a separação formal das crianças face aos adultos) originou a exigência de uma cultura escolar (um saber homogeneizado, uma ética e disciplina mental e corporal), o recentramento do núcleo familiar nos cuidados de proteção e nos estímulos ao desenvolvimento das crianças, a formação de um conjunto de saberes e disciplinas sobre ela e sobre a infância (originando padrões de normalidade através da inculcação comportamental, disciplinar e normativa), a administração simbólica da infância através de normas e de atitudes esperáveis, prescrições que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade, criando instrumentos reguladores para uma infância global.

## **1.2 E A CRIANÇA PASSA A CARREGAR O FARDO DE ALUNO**

Uma das características das sociedades modernas, afirma Sacritán (2005), foi considerar o ser escolarizado como forma natural de conceber aqueles que têm a condição de infantil. “Acreditamos que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança; representamos os dois conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes” (p. 15). A categoria aluno, portanto, passa a ser a forma social, natural e dominante de ser criança e de viver a infância. Em consequência disso, a escolarização produziu, nos adultos, formas de ver, de pensar e de comportar-se frente às crianças. O autor segue registrando que a consolidação da idéia de aluno como imagem socialmente compartilhada ocorreu simultaneamente à expansão e à universalização dos sistemas educacionais em sociedades urbanizadas.

Boto também evidencia a transformação e naturalização da criança em ser-aluno, afirmando que

a Modernidade, pela apropriação que fará da categoria infância, transforma crianças em alunos, gerando, sob tal perspectiva, uma

diferente compreensão do próprio campo de estudo educacional.[...] Seja como for, os colégios serão a moderna expressão de como tratar as crianças mediante códigos das boas maneiras requeridos pela cultura moderna. [...] o papel conferido à escolarização, mediante a organização dos modelos dos colégios, corresponderia à progressiva eliminação de quaisquer traços da espontaneidade infantil (in FREITAS & KUHLMANN Jr., 2002, p. 23-4).

Sarmiento (2004) constata que a constituição de aluno se deu pela morte simbólica da criança, através do surgimento da escola pública para todos. Os pequenos passaram a freqüentar a escola com o propósito de adquirirem “os fundamentos para sua inserção social como seres preparados para o trabalho e para a vida social” (p.63).

A criança passou a ser aluno, e sua vida começou a ser estruturada em rituais de disposição em classes, em faixas de idades, em estágios de desenvolvimento, em graus de aprendizado, em horas de atividades, de entrada, de saída e de intervalo, em castigos e recompensas. Enquanto aluno, ela possui modos de ser, estar e agir no mundo: sempre vigiada, ameaçada, amedrontada, atarefada, ocupada.

Pelo fato de as crianças serem vistas como seres a caminho de conseguir a identidade adulta, carentes de plenitude e capacidades, os adultos, considerados seres superiores, tinham o direito de impor, ordenar, mandar, planejar, decidir por elas. Justifica-se assim seu poder sobre os infantes. Sacristán comenta que,

Para que os adultos pudessem dominar os menores, foi preciso legitimar esse tratamento, explicando-o com razões que o justificassem. A diferença entre adultos e menores foi um motivo poderoso para estabelecer uma hierarquia social dentro da qual aqueles exercem o poder sobre estes. Essa conduta foi gerada e apoiada por um meio cultural e social em que existiram idéias negativas e temores sobre a natureza das crianças (2005, p. 87).

Para Boto (in FREITAS & KUHLMANN JR., 2002), a criança dita pela razão moderna foi desencantada, secularizada e institucionalizada. A infância foi constituída como uma categoria universal “sempre a mesma; sempre igual, inquebrantável, inamovível – um mínimo denominador comum” (p. 57).

Popkewitz (1994) contribui nessa discussão, afirmando que as categorias de estudante e aluno passaram a existir no século XIX, e sua invenção reconstruiu a criança como objeto de manipulação. Essa idéia tornou-se tão natural que, hoje, é

difícil pensar nas crianças senão como aprendizes. Isso implicou transformações no pensamento social: ela passou a ser concebida como ser universal, independentemente da relação concreta de tempo e espaço. O autor ressalta:

a moderna criança escolar é a pessoa que aprende a ser um “cidadão”, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem ‘potencial’ como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para ‘uso’ futuro e que é automonitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo (POPKEWITZ, 1994, p. 179).

Diante do exposto, percebe-se que o termo infância esteve carregado de traços de homogeneidade, como se todas as crianças tivessem que brincar, pensar, falar, desenhar, enfim viver as mesmas coisas independente do tempo e do espaço em que estivessem inseridas. Também ficam evidentes as diferenças entre crianças e adultos, sendo que as primeiras são vistas como sujeitos vulneráveis, manipuláveis, dependentes, e os segundos como sujeitos acabados, inteligentes, capazes de oferecer uma boa instrução aos menores.

Mollo-Bouvier (2005), ao criticar o saber psicológico que define as etapas do desenvolvimento infantil, afirma que a sociedade recortou a infância em etapas, fragmentando as faixas etárias, segmentando assim o processo de socialização. Essa fragmentação das idades homogeneizou a vida coletiva dentro das instituições dedicadas à infância. A autora percebe que a segmentação dos lugares, das idades e das tarefas forma um primeiro conjunto de características do seu modo de socialização.

A autora salienta que as atividades nas instituições são organizadas para ocupar todo o tempo ocioso e buscam oferecer prazer à criança, desde que esse prazer responda às exigências sociais e morais inseridas num projeto educativo visando a uma sociedade melhor. As aprendizagens precoces e a obsessão pelo sucesso escolar invadem o tempo/espaço das crianças, e isso justifica os investimentos materiais da família. Os modelos padronizados de desenvolvimento esquecem-se das crianças enquanto atores sociais, pois criam um mundo à parte para elas, separando-as da vida social.

É visível a existência de uma cultura pensada para a infância, posta em ação através de práticas familiares, de instituições educacionais, de discursos pedagógicos, da mídia, enfim, de alguma forma essas representações de infância

foram incorporadas ao imaginário coletivo social, originando formas de pensar e agir sobre elas.

Autores como Dahlberg, Moss, Pence (2003) apontam que as instituições são locais onde as crianças devem produzir resultados predeterminados e desejados pelos adultos. Eles comparam-nas à matéria-prima, a qual é processada para reproduzir um corpo de produtos pré-fabricados – conhecimentos e valores culturais dominantes – para se tornarem adultos adaptados às necessidades econômicas e sociais, bem como para proteger a sociedade da disfunção social, familiar e individual.

### **1.3 UM CAMPO DE ESTUDOS DE INFÂNCIAS: OUTRAS PERSPECTIVAS.**

Atualmente, debates contemporâneos vêm enfatizando que a infância constitui-se por um grupo com estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares, homogêneos, a-históricos e abstratos. Portanto, a infância é uma construção social que se transforma ao longo do tempo e do espaço, podendo-se afirmar que existem, então, *várias infâncias*<sup>2</sup>.

Importa considerar que pesquisas recentes vêm nos mostrando que as crianças não são apenas alunos, uma vez que a escola representa apenas uma parte de suas vidas; que as crianças não são seres pré-sociais, objetos manipuláveis, vítimas passivas, seres culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação e controle social; que elas são produtoras de culturas, não sendo apenas consumidoras da cultura dos adultos; que são atores sociais, dotados de capacidades de ação e culturalmente criativos, participando de seus processos de socialização, transformando a sociedade e sendo também transformados por ela. Atualmente, as discussões em torno da Educação Infantil são amplas, vários estudos e pesquisas estão sendo desenvolvidos, contribuindo de maneira significativa para refletir sobre a qualidade no seu atendimento.

Analisando alguns referenciais teóricos e pesquisas desenvolvidas, é sabido que existem posições que criticam o fato de chamarmos as crianças que freqüentam a primeira etapa da Educação Básica de “alunos”, e as práticas

---

<sup>2</sup> O termo *infâncias* (no plural) procura apontar para uma pluralização dos modos de ser criança e para a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional, nas encruzilhadas da segunda modernidade, como destaca Sarmiento (2004).

pedagógicas dos professores serem denominadas de “aula”. Quero deixar claro aqui o meu ponto de vista sobre essas denominações de aluno e aula quando falamos na Educação Infantil. Se o fato de chamarmos a criança na escola de “aluno” remete-nos àquele ser incompleto, incapaz e incompetente, tornando-se um ser completo à medida que a transmissão de conhecimentos vai se dando pelos adultos nas escolas, ou seja, as “aulas” dadas pelos professores, aí penso que devemos rever nossas nomenclaturas. Se considerarmos, contudo, crianças e adultos como protagonistas do trabalho pedagógico na Educação Infantil, não vejo problemas em utilizar os termos alunos, professores, ensino, conteúdos, aulas.

Considero válido relatar rapidamente uma experiência que tive ao realizar um estágio num grupo de crianças entre um e três anos de idade, numa escola de Educação de Infância na cidade de Leiria, em Portugal<sup>3</sup>. Lá não eram permitidos os termos “sala de aula” e “aluno”, pois me explicaram que eram crianças e, uma vez não havendo alunos, os professores não davam aulas nem ensinavam. Embora essa realidade tenha mostrado um avanço nos discursos correntes, observei que a prática de alguns professores continuava a tratar as crianças como alunos; o planejamento e a intencionalidade pedagógica permaneciam semelhantes à aula em que o adulto era o centro, dirigia os momentos e detinha o saber verdadeiro.

O que quero mostrar aqui é que em nada adianta criticarmos os termos, as nomenclaturas e denominações se nossos discursos e práticas permanecerem iguais. É preciso revermos as práticas e o estatuto dos adultos junto às crianças.

Sarmiento (2005) afirma que há idéias extremadas sobre a infância: uma que considera a criança um ser carente, em devir, que se torna adulto mediante a interação com os adultos; outra que as considera atores sociais, dotados de competência e de um certo grau de iniciativa frente às circunstâncias em que vivem (p. 64). O autor conclui que

Esta última perspectiva, que é, evidentemente, aquela que aqui nos interessa em primeiro lugar [...] as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efectivamente os exprimem, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. O segundo é o de que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das

---

<sup>3</sup> No segundo semestre do ano letivo 2003/2004, cursei a Graduação em Pedagogia no Instituto Politécnico de Leiria, em Portugal. Lá tive a oportunidade de realizar o Estágio Docente I, com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. O Estágio teve como carga horária 75 horas de prática numa Escola de Educação de Infância.

crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (SARMENTO, 2005, p. 65).

Como afirma o referido autor, as crianças têm a capacidade de constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos. A contemporaneidade aponta para uma pluralização dos modos de ser criança e para a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional. Boto (in FREITAS & KUHLMANN JR., 2002) também contribui, afirmando que “Devem existir, porém, crianças capazes de contar de si, de ser protagonistas e narradores de seu próprio relato. Ouvir essa voz parece-nos ser condição inarredável para levar adiante o discurso moderno” (p. 58).

Aceitar que as crianças falem em seu próprio direito, que sejam capazes de descrever experiências e de interpretar o que lhes é interessante não é tarefa simples para os adultos, uma vez que envolve uma mudança de perspectiva, uma transformação de paradigmas já consolidados, enfim, representa rupturas. Será que aceitamos a afirmação expressa no livro “O Pequeno Príncipe”?

As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando [...] Então, eu não falava nem de jibóia, nem de florestas virgens, nem de estrelas. Colocava-me ao seu nível. Falava de *bridge*, de golfe, de política, de gravatas (SAINT-EXUPÉRY, 2003, p.8-9).

Acredito que essas contribuições realizadas no campo da infância possam nos ajudar a pensar de outro modo as ações pedagógicas junto aos pequenos. As representações fabricadas socialmente sobre como pensam, como se relacionam, do que mais gostam e o que lhes deve ser ensinado precisam ser problematizadas. É preciso inventar novas formas de pensar sobre infâncias e crianças.

#### **1.4 AS CULTURAS INFANTIS**

Ao trazer as contribuições contemporâneas sobre infâncias e criança, percebo a necessidade de falar mais sobre a idéia de culturas infantis. Assim, pretendo discutir, de forma breve, alguns conceitos contemporâneos de culturas, abordando em especial as culturas infantis.

É difícil conceber a cultura como uma estrutura fixa, estável, herdada, estanque, como se fosse um produto acabado e finalizado por outras gerações, possível de ser transmitida e recebida. É preciso entender a cultura como uma prática de significação, assumindo um papel constituidor, não determinado e superestrutural. Silva (1999) afirma que “A cultura é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (p. 14).

A cultura deve ser vista como produção, não como produto. Os significados são construídos nas relações sociais, através de negociações, de resistências, de conflitos e de poder. Nesse processo de significação, argumenta Silva (1999) que “São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação” (p. 20). Assim, é possível perceber que toda significação é uma relação de poder, em que se fazem valer significados particulares ou coletivos sobre significados de outros grupos.

Cohn, numa perspectiva antropológica, afirma:

não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. Ele não é mensurável portanto, e nem detectável em um lugar apenas – é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico (2005, p. 19).

Portanto, a cultura não está nos artefatos, nos museus, nas obras de arte, nas frases, nos livros, mas na simbologia e nas relações sociais que lhes dão sentido. É nesse contexto que se faz necessário discutir as culturas de pares das crianças.

Estudos realizados na área da Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança mostram que a criança, enquanto ator social, produz culturas e não apenas internaliza e reproduz o que os adultos fazem. Ao elaborarem sentidos para o mundo e para suas experiências, elas compartilham culturas com os adultos, transformando a sociedade onde estão inseridas. Assim, é preciso reconhecê-las como produtores de culturas e não apenas receptores.

Corsaro (1997), ao dizer que as crianças são produtoras de culturas, elabora o conceito de “reprodução interpretativa”. O termo reprodução significa que

elas não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão contribuindo para a produção e a transformação cultural. Já o termo “interpretativa” significa que as crianças têm a capacidade de criação, ou seja, elas não são depósitos dos conhecimentos dos adultos, ao contrário, elas mostram conhecimentos complexamente elaborados.

Prado (2002) chama-nos a atenção de que as culturas infantis não estão departamentalizadas da produção dos adultos. Quando se afirma que a criança produz culturas não redutíveis às culturas dos adultos, não se pretende definir que ela vive num mundo isolado, separado do mundo adulto. A criança vive numa sociedade que produz culturas, portanto ela é produzida *na* cultura e produtora *de* culturas, onde se pode novamente citar o conceito de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997).

Cohn (2005) enfatiza que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (p. 33). Os significados elaborados por elas são diferentes do que os adultos produzem, mas nem por isso são errôneos ou inferiores.

Ainda, segundo Cohn (2005), ao elaborarem sentidos para o mundo e para suas experiências, estão compartilhando culturas:

Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis (p. 35).

Frente ao que foi exposto, torna-se fundamental dialogar sobre os processos de escolarização a que são submetidas. Diariamente, elas criam sentidos e atuam ativamente sobre o que vivenciam nas escolas de educação infantil, produzindo conhecimentos sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre os outros. Cabe refletir sobre a importância que é dada a esses conhecimentos e que lugar eles ocupam nas práticas educativas.

Considerar que a criança tem pontos de vista diferentes dos adultos implica valorizar seus conhecimentos no contexto escolar. Como aponta Sacristán

(2005), “Os menores também têm suas idéias sobre quem são os mais velhos, mas salvo por sedução afetiva, não podem impor suas visões a estes” (p. 42).

Tonucci discute sobre o distanciamento da escola em relação ao mundo infantil, afirmando que “por vezes, a escola resulta difícil e misteriosa para as crianças. Pede coisas estranhas, considera importantes habilidades que na vida de sua família a criança nunca vê utilizadas” (p. 176). Além disso, contribui dizendo que

As atividades importantes, geralmente, não são divertidas, mas cansativas, e a criança mal pode esperar a hora de terminar. As aulas “normais” baseiam-se no princípio da superioridade do adulto que sabe e que ensina o respeito ao aluno que não sabe e que escuta (2005, p. 177).

Penso ser possível afirmar que, enquanto estudos recentes sobre a infância têm focado as crianças em seus contextos, apontando para a pluralização e para a complexidade, algumas escolas ainda ressaltam a homogeneização, como se a infância fosse uma categoria singular, vivida de uma única maneira.

## 2 OS SABERES DAS CRIANÇAS

Como abordei no início deste trabalho, meu objetivo nesta pesquisa é conhecer e tentar compreender sobre os saberes das crianças, manifestados num determinado contexto escolar – espaço privilegiado de encontro entre pares<sup>4</sup> e adultos. A intenção é problematizar a crença na existência de um universo de conhecimentos predeterminados para serem trabalhados com as crianças nas escolas, originado a partir de discursos sobre quem são, o que devem conhecer e como podem aprender.

Estes discursos se formaram e se naturalizaram historicamente, constituindo-se em pressupostos dos modos de pensar e selecionar os conhecimentos que são significativos para elas. Nas escolas em geral, essa seleção é uma tarefa comumente realizada pelo adulto, ou seja, são os adultos quem determinam aquilo que as crianças devem saber. Geralmente os professores fazem essa seleção, entretanto ainda encontramos realidades em que a secretaria municipal ou a mantenedora da escola seleciona os conhecimentos, além dos parâmetros locais ou nacionais e manuais didáticos adotados que fundamentam aquilo que será trabalhado.

Nesse sentido, considero importante analisar como as discussões em torno do conhecimento escolar<sup>5</sup> vêm se desenvolvendo no campo educacional, uma vez que influenciam o campo da Educação Infantil e, como já referi, constituem-se em modos de entender e selecionar os conhecimentos a serem trabalhados com as crianças na escola.

Sabemos que, historicamente, houve uma diferenciação entre os tipos de conhecimentos: científico, escolar, cotidiano. Minha intenção, posteriormente, é abordar e problematizar essas diferenciações, apontando o que Foucault (2001) chama de “conhecimentos subjugados” ou “saberes da gente”, o que Morin (2001)

---

<sup>4</sup> A expressão “entre pares” segue definição utilizada por Corsaro (2005) que associa o termo à interação com outras crianças.

<sup>5</sup> Quando falo sobre o conhecimento escolar, estou me referindo aos saberes que podem, ou não, ser ensinados, aprendidos, esquecidos, valorizados, negligenciados, legitimados na/pela escola.

afirma sobre o pensamento complexo em relação aos conhecimentos científicos e o que Larrosa (2004) aborda em relação ao acontecimento experiência.

## **2.1 CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS, ESCOLARES E COTIDIANOS: BUSCANDO FORMAS DE ENTENDER ESSA DIFERENCIAÇÃO.**

“Que conhecimento é mais útil para as crianças?” Essa pergunta sempre existiu e sempre existirá quando se fala na seleção do conhecimento escolar. Independente das correntes pedagógicas, a validade do que deve, ou não, ser ensinado na escola sempre é preocupação de educadores e pesquisadores em educação.

Por muito tempo, e ainda hoje, há quem acredite que o conhecimento trabalhado na escola possa ser compreendido como um conjunto de conhecimentos selecionados do estoque mais amplo do campo cultural e científico para serem apenas transmitidos às crianças. A escola, portanto, deveria transmitir um conjunto de conhecimentos validados pela atividade científica, caracterizada pela produção de conhecimento rigoroso, objetivo e verdadeiro.

Muitos autores acreditam que há um vínculo entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico, e que essa relação determina um tipo específico de saber, um novo conhecimento, o conhecimento escolar, cujo processo é denominado de transposição didática. (CHERVEL, 1990; PERRENOUD, 1993; VADEMARIN, 1998).

Vademarin (1998) percebe que, ao organizar a transmissão do saber, a escola produz um novo conhecimento, diferente dos resultados da ciência quanto ao seu conteúdo. Em relação ao conhecimento científico, a autora afirma que os resultados produzidos colocam-se na condição de saber objetivo, construído socialmente, portanto adequado a ser partilhado e aceito por todos os indivíduos.

O conhecimento científico tomaria por problemas de investigação certos aspectos da vida cotidiana, reelaborando-os a partir de uma lógica própria. Ao proceder cientificamente, estabelece uma ruptura com os conhecimentos cotidianos. O conhecimento escolar buscaria a construção articulada dos dados do mundo a fim de torná-los um todo coerente e compreensível para as crianças, formando uma base homogênea do saber.

O saber escolar estaria, então, intimamente ligado à atividade de construir significados assimiláveis pelos alunos, fazendo uso da razão, do raciocínio normalizado, organizando o conhecimento numa seqüência compreensível, fixando exercícios que estimulam a aprendizagem, tendo por objetivo a manutenção da cultura.

Perrenoud (1993) aponta as transformações a que os saberes científicos são submetidos para se tornarem conteúdos ensináveis, produzindo, assim, um saber específico. O autor afirma não ser possível restringir-se a dois pólos: fazer ciência e transmitir conhecimentos científicos. Ao selecionar conteúdos e procedimentos de transmissão de conteúdos, o professor produz um novo conhecimento.

Frente a esse panorama, pretendo problematizar essas concepções, utilizando as contribuições das abordagens pós-modernas ou pós-estruturalistas, as quais questionam as crenças surgidas na modernidade, a saber: a crença na racionalidade, nas verdades universais, nas metanarrativas, nas utopias, no poder da ciência. Foucault e seus seguidores contribuem para refletir sobre os dispositivos criados historicamente e socialmente, os quais controlam saberes, definindo estatutos para os mesmos, como foi possível visualizar acima.

Varela (1994) analisa, desde os tempos jesuítas, os dispositivos que colocaram em ação toda a maquinaria escolar, dotando as crianças de um estatuto de alunos, e os saberes de um estatuto de falsos ou verdadeiros. Diz a autora que a intenção dos mestres jesuítas era formar bons cidadãos, para tanto precisavam educar as crianças em espaços fechados – os colégios – controlando saberes, organizando-os de acordo “com as supostas capacidades infantis” (p. 88).

A autora diz também que os saberes da cultura clássica e cristã foram organizados em diferentes níveis e programas de dificuldades crescentes, bem como foram objetos de censura caso não se adequassem ao seu caráter moral. Ela afirma que

Os mestres passaram a ser os únicos detentores do saber e os estudantes viram-se relegados a uma posição de subordinação, converteram-se em sujeitos destinados a adquirir os ensinamentos dosificados transmitidos por seus professores para convertê-los, também a eles próprios, em seres virtuosos (VARELA, 1994, p. 89).

Os professores jesuítas, conclui Varela (1994), possuíam saberes verdadeiros, oriundos de autores clássicos, porém descontextualizados, desvinculados das necessidades do mundo do trabalho, dos problemas sociais. “Esse processo de pedagogização dos saberes implicou a instauração, progressivamente aperfeiçoada, de um aparato disciplinar de penalização e de moralização dos colegas” (p. 89).

A autora segue registrando que Foucault (2001) chama isso de disciplinamento interno dos saberes. Para Foucault, o Estado, tendo necessidades de governar sujeitos e populações, reestruturou o campo do saber através de uma série de dispositivos. Apropriou-se dos saberes, disciplinando-os e colocando-os a seu serviço. Iniciativas, práticas, instituições e agentes legítimos foram os responsáveis pela desaparecimento de certos saberes e a proliferação de novos.

O controle dos conteúdos tornou-se muito mais rigoroso e interno, passando à coerção da ciência e não mais da verdade católica. Assim, cada campo de saber delimitou seus próprios critérios de cientificidade para selecionar o falso do verdadeiro. Talvez esta seja a razão pela qual os conhecimentos científicos adquiriram um estatuto de saber universalmente válido. Por ser válido, pôde ser um conhecimento escolarmente legitimado.

Varela (1994) destaca que, segundo Foucault, a disciplinarização dos saberes não alcançou totalmente seus objetivos propostos “porque também se produziram resistências, surgiram contrapoderes, desencadeou-se a insurreição dos saberes submetidos” (p. 93). Ao lado dos saberes oficiais, surgiram os saberes descentrados, fragmentários, alternativos. Afirma a autora que “Estes saberes alternativos enfrentam saberes e discursos que se servem de supostas categorias universais para falar de tudo sem se referir nunca a processos reais” (p. 93).

Em função das resistências e contrapoderes, surgem os “conhecimentos subjugados” ou “saberes da gente” (FOUCAULT, 2001). São saberes que nunca foram pensados que virariam conhecimentos escolares. São aqueles abolidos dos conteúdos científicos.

A Pedagogia, resultado da disciplinarização dos saberes, racionalizou certas formas de transmissão e não questionou a arbitrariedade dessa organização nem o estatuto dos saberes que são objeto desta transmissão. Varela (1994) sugere que se faça uma aproximação entre os saberes gerais ou as teorias científicas e saberes locais ou saberes dos práticos.

Se o conhecimento escolar seria formado por um conjunto de conhecimentos validados pela atividade científica, caracterizada pela produção de conhecimento rigoroso, objetivo e verdadeiro, como eles seriam vistos na medida em que a atividade científica não detém mais essas características? Assim, o conhecimento cotidiano, aquele originado do senso comum, dos saberes práticos ou dos saberes da gente, passa a ter mais espaço nas escolas? Há enfrentamentos para legitimar esses conhecimentos? Como eles acontecem?

## 2.2 NOVOS DESAFIOS AO PENSAMENTO CIENTÍFICO MODERNO

Fundamentado nas contribuições de Karl Popper, Morin (2001) constata que, “ao contrário do que se pensava, a cientificidade não se define pela certeza, e sim pela incerteza” (p. 38). Adiante, o autor segue destacando que “A ciência não tem verdade, não existe uma verdade científica, existem verdades provisórias que se sucedem, e a única verdade é aceitar essa regra e essa investigação” (p. 56).

Morin traz contribuições importantes na reflexão sobre os conhecimentos científicos, questionando noções de objetividade, pureza e verdade, além de colocar em jogo o positivismo, a eliminação do sujeito e o reflexo do real que sempre foram características do conhecimento científico. Nesse sentido, o autor afirma que

existem diversos fatores de evolução, derivas, deslocamentos. Também é preciso dizer que, mesmo na atividade da ciência dita normal, existe uma revolução científica permanente. No fundo, a ciência está sempre em movimento, em ebulição e, talvez, o próprio fundamento de sua atividade – mesmo tendo suas formas burocratizadas – é ser impulsionada por um poder de transformação (MORIN, 2001, p. 51-2).

Segundo o autor, o desenvolvimento do conhecimento preenche vazios, mas abre outros, ele resolve enigmas, mas ao mesmo tempo revela mistérios. A ciência está longe de ser apenas pesquisa e investigação. A ciência “é submergida, inibida, embebida, bloqueada e abafada por efeito de manipulações, de prática, de poder, por interesses sociais, etc” (p. 57). Assim, Morin afirma que a ciência se constrói, se desconstrói, se reconstrói num movimento ininterrupto. “Conhecer comporta ‘informação’ [...] mas o conhecimento não se reduz a informações; ele precisa de estruturas teóricas para dar sentido às informações” (p.98). Segue

explicando que, se tivermos muitas informações, mas estruturas mentais insuficientes, “o excesso de informação mergulha-nos numa nuvem de desconhecimentos” (p. 98).

Assim, acompanhado do progresso dos conhecimentos, há também o progresso das incertezas, da ignorância. Para Morin (2001), “Estamos numa nuvem de desconhecimento e de incerteza, produzida pelo conhecimento; podemos dizer que a produção dessa nuvem é um dos elementos do progresso, desde que o reconheçamos” (p. 104).

Partindo dessas contribuições acerca dos conhecimentos científicos, é possível estabelecer interlocuções com os conhecimentos escolares presentes nas escolas, evidenciados nos currículos, nos planejamentos das aulas, nos planos de atividades e estudos elaborados, nas práticas escolares, em que muitas vezes os adultos selecionam os conhecimentos que as crianças deverão aprender nos processos de escolarização. Geralmente esses conhecimentos fundamentam-se nos conhecimentos produzidos pelas ciências e, portanto, acessíveis e dominados somente pelos adultos. Os conhecimentos das crianças estariam mais vinculados ao conhecimento cotidiano, um conhecimento que não é legitimado como conhecimento.

Há que se questionar o estatuto que historicamente os conhecimentos receberam, se cristalizaram e se naturalizaram no tempo. Penso que, ao pesquisarmos sobre os saberes das crianças, precisamos problematizar a soberania que os saberes dos adultos, na figura do professor, ocupam nas práticas escolares. Como aponta Morin (2001), estamos sempre numa nuvem de desconhecimento. Ou seja, “Conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz uma nova questão” (p. 104).

### 2.3 OS SABERES DAS CRIANÇAS COMO EXPERIÊNCIA

Mayall (2005), ao utilizar o termo “conhecimento das crianças” num de seus textos, explica que “Conhecimento implica algo que deriva das **experiências do passado** [grifo meu]; as pessoas reflectem sobre elas, constroem sobre elas e chegam a um corpo de conhecimento, geralmente através de um processo de revisão” (p. 123).

Nesse sentido, de acordo com a autora, o conhecimento estaria vinculado à experiência passada do indivíduo. Mayal acredita que as interações verbais com as outras pessoas ampliam e refinam nossos conhecimentos; assim, através dos diálogos com as crianças, os adultos podem aprender sobre o que elas conhecem. A autora, ao estudar a temática envolvendo gerações, afirma que é possível perceber que os conhecimentos dos adultos são tomados como superiores, e a infância é documentada por este conhecimento.

Portanto, partindo da definição de Mayall (2005), procuro fazer uma aproximação entre os termos *saber* e *experiência* e, utilizando-me de Larrosa (2004), busco um maior entendimento sobre as noções de experiência.

Segundo Larrosa (2004), no ensaio *Experiência e Paixão*, “A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca” (p. 154). O autor comenta, baseando-se em Benjamin, que vivemos num mundo onde a pobreza da experiência é marcante, “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (p. 154).

Larrosa (2004) expressa quatro pontos para, talvez, justificar a pobreza da experiência na contemporaneidade: primeiro, diz que a informação não deixa lugar para a experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, busca informações o tempo todo, sempre quer se manter informado para ser informante, mas é preciso separar o saber da experiência do saber coisas; “uma sociedade constituída sob signo da informação é uma sociedade que a experiência é impossível” (p. 155); segundo, o autor destaca que o excesso de opinião sobre qualquer coisa que o sujeito sente-se informado, cancela as possibilidades de experiência. Larrosa sublinha, em terceiro lugar, que a experiência é rara pela falta de tempo. Tudo o que passa, passa através de estímulo fugaz e efêmero, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada, impedindo conexões significativas. Por último, ele enfatiza o excesso de trabalho como algo que destrói a experiência. Conceitua trabalho como toda atividade que deriva da pretensão de conformar o mundo, “tanto o mundo natural quanto o mundo social e humano, tanto a natureza externa quanto a natureza interna segundo seu saber, seu poder e sua vontade” (p. 159).

A experiência requer um gesto de interrupção que, segundo o autor, compreende o parar para pensar, olhar, escutar mais devagar, demorar nos detalhes, suspender julgamentos, cultivar a atenção, aprender a lentidão, cultivar o encontro, ter paciência. Acrescenta, ainda, que o sujeito da experiência seria como

“um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidades na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 160). Dar lugar ao que lhe chega e ao que recebe: “o sujeito da experiência é, sobretudo, o espaço onde tem lugar os acontecimentos” (p. 161). E, assim, a palavra experiência transforma os sujeitos que estão abertos à sua própria transformação.

Mas, o que os saberes das crianças têm a ver com a experiência? De fato, são aproximações ousadas e complexas. Frente às leituras e estudos realizados com enfoque nas crianças e nas infâncias contemporâneas, acredito que elas trazem conhecimentos complexos sobre si, sobre os outros, sobre o mundo em que vivem, e esses conhecimentos são fruto das experiências que lhes acontecem nos espaços e tempos que partilham com outras pessoas – tanto adultos e jovens quanto crianças.

Nesse sentido, a escola de Educação Infantil constitui-se em um espaço onde saberes são partilhados, criados, manifestados, reproduzidos e ressignificados durante as brincadeiras, as conversas, as negociações e as disputas. Esses saberes refletem as experiências anteriores das crianças e, na medida em que novas experiências lhes acontecem na convivência com o seu grupo de pares e com educadores, novos saberes são apropriados e compartilhados num movimento contínuo.

As razões apresentadas por Larrosa para explicar por que a experiência está cada vez mais rara ou que estamos vivenciando a destruição generalizada da experiência também afeta a vida das crianças nas escolas. O excesso de informação e opinião, o tempo e o trabalho são fatores que contribuem para o acontecimento da experiência ser cada vez mais raro.

Quando algo nos toca, nos acontece e nos passa, novos conhecimentos são agregados e transformados, e novas hipóteses são levantadas. O conhecimento é uma construção coletiva que, a partir do diálogo, partilhamos o que já sabemos e nos apropriamos de novas formas de conhecer. A criança não apenas recebe, mas cria e transforma sentidos e significado para as pessoas e as coisas.

No ensaio “Sobre leitura, experiência e formação”, Larrosa (2004) critica aquele saber que todo mundo sabe, dizendo que é preciso questionar o que todo mundo sabe, diz, pensa e fala, “o que poderíamos chamar de os automatismos do saber, os automatismos do dizer e os automatismos do pensar. E esse gesto de

interrupção, de questionamento, tem mais de desaprendizagem que de aprendizagem” (p. 313). É preciso desautomatizar nossa percepção das coisas, convertendo em problema tudo o que já sabemos, convertendo em desconhecido aquilo que cremos saber.

O autor colabora, dizendo que

A experiência seria precisamente o indeterminado da vida, esse passar do que nos passa quando não sabemos o que nos passa, essas afecções que nos levam a questionar o que já sabemos, o que já queremos, tudo o que se deixa submeter sem dificuldades a medida do que já somos (LARROSA, 2004, p. 331).

E mais: “E se a experiência não está do lado do que sabemos, senão do que interrompe o que sabemos, é impossível saber o que é a experiência” (p. 331-2). Assim, os saberes das crianças estariam vinculados às experiências *na e fora da* escola, e não naquilo que todo mundo sabe, diz e informa para ela. Não aquelas informações sem sentido, que nada lhes toca, passa ou acontece, mas naqueles saberes que rompem fronteiras, que resistem, que negociam, que se partilham com outras pessoas. Como diz Iturra (2002), o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo.

## 2.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ESTUDOS A PARTIR DAS CRIANÇAS

Se analisarmos a história da Educação Infantil no Brasil, poderemos perceber que a discussão sobre propostas curriculares, planejamento, seleção de conteúdos e avaliação nessa etapa é recente. À medida que a importância em oferecer um atendimento com qualidade para a primeira infância aumenta, essas discussões passam a se tornar um debate crescente nas políticas públicas entre pesquisadores e teóricos, e experiências junto às crianças passam a ser divulgadas.

Existem muitos autores nacionais e internacionais que nos propõem uma interessante reflexão sobre o currículo na Educação Infantil e o lugar da criança como sujeito de conhecimento, e isso se faz notar através das diversas publicações<sup>6</sup>. As mais recentes valorizam uma construção curricular independente

---

<sup>6</sup> Para aprofundar análise sobre currículo na Educação Infantil: Rizzo (1982), Freire (1983), Deheinzelin (1994), Kramer (1991), Jolibert (1994), Hernández & Ventura (1998), Ministério da

dos demais níveis de escolarização, ou seja, não tomam como ponto de partida os conhecimentos escolares trabalhados no Ensino Fundamental, mas buscam pensar um currículo próprio para as crianças pequenas.

Cabe destacar também que as bibliografias italianas<sup>7</sup> trazem grandes contribuições para refletir sobre os espaços e tempos que são organizados para as crianças na Educação Infantil em que a produção das culturas infantis, as experiências e os encontros entre crianças são fundamentais.

Rinaldi (in GANDINI e EDWARDS, 1999) afirma que, em Reggio Emilia, a criança é vista “como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento” (p. 76). Segue dizendo que a criança é um sujeito com curiosidade, com desejo de viver, com desejo e capacidade de se comunicar desde o nascimento, capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Ela apresenta um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos, ou seja, ela é vista como um ser competente, ativo e crítico. As crianças não são vistas simplesmente como sujeitos com necessidades, pois, além de receber, elas querem também oferecer.

O papel dos adultos é muito mais de ouvir que falar. Eles consideram importante aquilo que é inesperado, colaborando para que as crianças façam indagações relevantes a si mesmas. O adulto oferece um ambiente, materiais, equipamentos desafiadores para as crianças. Rinaldi (in EDWARDS, 1999) afirma que

Reinventamos e reeducamos a nós mesmos, junto com as crianças. Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e de lidar com sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos (p.122).

Em Reggio Emilia, os professores chamam o currículo de “currículo emergente”, justificando que ele

define o planejamento como um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos

---

Educação e do Desporto (1998), Edwards, Gandini, Forman (1999), Rabitti (1999), Junqueira Filho (1994; 2005), Helm & Beneke (2005).

<sup>7</sup> Sobre as bibliografias italianas, temos discutido muito a experiência de Reggio Emilia. Mas é importante ressaltar que outras cidades italianas desenvolvem trabalhos significativos; entre elas cito Pistóia, Bologna, Milão, Parma, Modena.

específicos para cada projeto ou atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das suas experiências anteriores. Juntamente com estas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento do projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança (p. 113).

Assim, os projetos de trabalho visam a ajudar os pequenos a extraírem um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Esse tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo.

Em fevereiro de 2008, tive a oportunidade de participar do grupo de estudos nas escolas de Reggio Emilia e percebi que, de fato, as crianças são o foco em todo o trabalho: os espaços e tempos são organizados de modo que elas tenham inúmeras possibilidades de exploração, visando a enriquecer suas potencialidades. Os professores muito mais escutam e observam suas produções e interações do que dão aulas e organizam atividades dirigidas. Nesse contexto, percebi que as culturas infantis são consideradas, compreendidas e potencializadas e, assim, os pequenos deixam de ser apenas alunos, passando a ocupar diferentes papéis na escola.

Pude perceber que os professores aprendem junto com as crianças. “Aprender junto” significa construir no cotidiano escolar, movimentos de curiosidade, pesquisa, descoberta, abrindo espaço para o inusitado, para o imprevisto, para o novo. Resgatando o que Cohn (2005) diz sobre os saberes das crianças, em Reggio Emilia os adultos compreendem que elas possuem conhecimentos diferentes dos adultos, não inferiores, e passam a dar significado para esses saberes nas escolas.

Os projetos trabalhados em Reggio Emilia nascem da necessidade, do desejo de descobrir e da interação entre adultos e crianças. O papel dos professores é prestar atenção nas suas atividades e, através da escuta sensível e atenta sobre aquilo que produzem na rotina, vai sendo construída pelos adultos e crianças a documentação daquele grupo. Os professores reggianos dizem que a

documentação serve “para dizer o que os momentos não dizem no tempo”. Os diferentes ambientes da escola e das salas são organizados para contemplar os interesses infantis e estimular todas as capacidades. Lá, são as crianças que dão forma aos lugares, e não os lugares que dão forma às crianças.

É nesse contexto que as possibilidades do acontecimento experiência (conforme LARROSA, 2004) pode lhes tocar, passar, acontecer, abrindo espaço para partilhar saberes já construídos e para apropriarem-se de saberes de outras crianças e adultos envolvidos no processo, num movimento contínuo de trocas, de negociações, de confrontos, de formulação de hipóteses e de elaboração de estratégias.

Minha intenção aqui não é aprofundar o que nos dizem os referenciais italianos, mas apontá-los como embasamentos para pensar sobre como podemos valorizar os saberes das crianças no trabalho cotidiano na Educação Infantil, mostrando como as pedagogias atuais estão se questionando e buscando novas formas de atendimento à primeira infância.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos dos quais me apropriei para estar, escutar, brincar e observar as crianças no seu cotidiano escolar. Discuto sobre a possibilidade de realizar pesquisa etnográfica com crianças, esclarecendo suas etapas e os instrumentos utilizados para a geração dos dados empíricos. Apresento a escola pesquisada, descrevo seus cenários, os sujeitos envolvidos e as dinâmicas que regem o dia-a-dia desse espaço. Após, teço algumas considerações acerca do papel de pesquisador junto às crianças: postura ética, constrangimentos e privilégios.

#### **3.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS**

Quando partimos da perspectiva de que a criança não é somente consumidora da cultura estabelecida pelos adultos, mas que tanto uns quanto outros participam igualmente de maneira ativa na construção, transformação e reprodução do mundo que os rodeia, é impossível conceber instrumentos metodológicos que capturem o ponto de vista somente dos adultos. É preciso muito mais ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas.

Partindo desse princípio, para tentar compreender as vozes e as ações das crianças, esta investigação de caráter qualitativo buscou aproximações com a etnografia, uma vez que esta define alguns instrumentos metodológicos que têm o objetivo de compreender o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa em sua profundidade. Para tanto, é preciso estar e conversar com as crianças, num tempo mais longo, num movimento profundo de ir e vir. Somente assim é possível realizar a tentativa de sair-se de uma determinada realidade para voltar a ela posteriormente com outras interrogações e inquietações.

É importante compreender que a etnografia foi um método de coleta de dados surgido na antropologia. A área da educação apropriou-se dele, e a etnografia vem, cada vez mais, ocupando espaço nas recentes pesquisas de Bronfmann e Martinez (1996), Fonseca (1999; 2004), Ferreira (2004), Delgado (2005).

Bronfmann e Martinez (1996) afirmam que a etnografia pode ser definida como uma ciência da descrição cultural, pois se desenvolveu sobre os modelos das investigações antropológicas, em que o investigador permanecia um tempo prolongado com um determinado grupo de pessoas, observando suas atividades cotidianas. Os antropólogos geralmente observavam grupos culturalmente distintos na língua, nos costumes, com organização social isolada dos demais povos e, por este motivo, era preciso dedicar bastante tempo para impregnar-se nessas culturas. Exemplo disso, podemos citar a obra de Malinowski, “Argonautas do Pacífico Ocidental”, em que o autor registra o convívio junto aos nativos do litoral sul de Nova Guiné e a obra de Mead, “Adolescência e cultura em Samoa”, em que a autora descreve o ponto de vista dos adolescentes samoanos sobre as escolhas que dizem respeito às suas situações de vida, estabelecendo um comparativo com as escolhas dos jovens de sociedades consideradas modernas.

Como afirma Fonseca (1998), o etnógrafo precisa mergulhar em situações estranhas para conhecer o seu universo simbólico. “A reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos” (p. 12). Geertz (apud Fonseca, 1998, p. 14) contribui dizendo que a etnografia não foi pensada para acrescentar mais “um tijolo no edifício das certezas acadêmicas, mas antes para explorar dúvidas, desconstruir bloqueios e assim tornar inteligíveis comportamentos que, sob outros enfoques, pareceriam caóticos ou irracionais”. Para conhecer certas áreas, é preciso um contato e uma vivência longa, como afirma Velho (1978), pois existem aspectos da cultura e da sociedade que não são explícitos, não aparecem à superfície e exigem esforço na observação detalhada e aprofundada da realidade.

Fonseca (1998) desdobra o método etnográfico em seis etapas:

- 1) Estranhamento: são as impressões estranhas de algum acontecimento no campo, as quais permitem levantar hipóteses sobre práticas e atitudes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Este estranhamento é necessário, pois leva o pesquisador à análise interpretativa.
- 2) Esquematização: trata-se de um primeiro exercício de abstração dos dados empíricos; há diversas técnicas para realizá-lo (diário de campo, levantamento censitário do território, genealogias, mapas, quadros sinóticos). É um momento da pesquisa em que todas as “partículas” interessam, ou seja, todos os dados, todas as variáveis são considerados importantes. É um momento de cruzar dados e observar certas regularidades; trata-se de um primeiro exercício de abstração.

- 3) Desconstrução: é preciso desconstruir estruturas conceituais (esteriótipos pré-concebidos) que guiam o olhar do pesquisador para determinados fatos em detrimento de outros. É preciso rever noções da nossa própria cultura, que já foram naturalizadas, duvidando da normalidade.
- 4) Comparação: etapa que se caracteriza pela realização de leituras e investigações bibliográficas sobre o tema da pesquisa a fim de descobrir coisas novas, estabelecendo um olhar comparativo com a realidade investigada.
- 5) Sistematização do material: “O pesquisador é confrontado, então, com o desafio de juntar os pedaços – as diversas dinâmicas – para entender a lógica que subjaz e ordena as várias partes do sistema. Uma maneira para elucidar esta lógica é de concentrar-se em casos exemplares” (p. 28).
- 6) Aplicação do novo modelo para a interpretação de comportamentos e atitudes: os modelos são criações abstratas que auxiliam na compreensão dos outros, ajudando a ver e pensar o mundo que não é homogêneo nem estanque nas suas relações sociais.

A autora acrescenta que

Os nossos modelos devem ser trabalhados como hipóteses a serem testadas ao lado de outras hipóteses. Servem para oferecer alternativas, para abrir o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto, ou criar novas fórmulas dogmáticas. “Cada caso é um caso” só quando faz sentido dentro dessa perspectiva aberta – em que o educador ou agente social não somente se mune de diversos modelos explicativos, mas também ousa – a partir da observação de caso após caso – criar ele mesmo novas hipóteses (FONSECA, 1998, p. 34).

Em relação a essas etapas, nos itens a seguir procuro fazer uma descrição de como foi a minha inserção no campo, trazendo reflexões acerca do estranhamento, do papel do diário de campo junto às crianças, além de explicar as estratégias utilizadas para sistematizar os dados gerados no contexto pesquisa. Nesse sentido, as contribuições de Fonseca (1998) foram importantes neste processo, justificando assim a descrição dessas etapas.

Ao desdobrar o método etnográfico em etapas, Fonseca (1998) procura viabilizar modos de transformar a experiência de campo em interpretações analíticas, e isso contribui para o exercício de reflexão sobre os dados gerados no contexto investigado. Posteriormente, procurei descrever a minha caminhada metodológica nesta pesquisa em que, a partir de um olhar de estranhamento à

prática escolar que parece banal ao pesquisador professor, como no meu caso, busquei levantar hipóteses, elaborar comparações com o contexto e sistematizar os dados gerados.

Tecidas essas considerações acerca da pesquisa etnográfica, percebemos que o caminho a ser seguido é, muitas vezes, construído enquanto “caminhamos”. Essas incertezas durante a pesquisa, evidentes nas etapas traçadas por Fonseca (1998), darão origem à riqueza de um trabalho construído *na e com a* pesquisa de campo, *na e com a* interação dos sujeitos envolvidos na investigação.

Ao buscar aproximações com as possibilidades de realizar **pesquisa etnográfica com crianças**, os autores como Corsaro (2005), Sarmiento (2004), Sirota (2005), Rayou (2005), Montandom (2005) e Cohn (2005) acabam por me convencer de que essa forma de investigação é a melhor maneira, neste momento, para conhecer e tentar compreender que saberes surgem a partir da convivência das crianças num determinado contexto escolar – espaço privilegiado de encontro entre pares e adultos.

Nas pesquisas etnográficas, há um destaque para o pesquisador visto como **observador participante** da vida cotidiana do grupo observado. Ao observar, o pesquisador descreve atividades e situações, construindo significado sobre elas, pois esteve presente na sua movimentação, nas interações e relações estabelecidas com os sujeitos investigados. Para Cohn, a observação participante consiste numa “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado”, tendo caráter dialógico e de interação (2005, p. 45).

Penso que, ao se tratar de pesquisa com crianças, participar das dinâmicas que envolvem o cenário escolar é um pré-requisito para a construção de vínculos afetivos e para a busca de aceitação e aproximação em suas brincadeiras e espaços coletivos.

### **3.2 MAS AFINAL... COMO ESCUTAR AS CRIANÇAS?**

Corsaro (2005) tem contribuído de maneira significativa para pensar sobre pesquisa etnográfica com crianças. Ele diz que a aceitação de suas falas é desafiadora, devido às diferenças óbvias existentes com os adultos como, por exemplo, a maturidade cognitiva e comunicativa, as relações de poder, o tamanho físico, entre outras. O autor alerta sobre a importância de “não agir como um adulto

típico” para não ser associado a uma figura autoritária. E isso envolve um diálogo profundo com suas professoras sobre esse aspecto, antes da entrada em campo.

O autor sugere, ao relatar uma de suas pesquisas, a estratégia de entrada “reativa”. Narra que, após perceber que havia lugares restritos de contatos entre crianças e adultos, decidiu permanecer em áreas dominadas pelas crianças, como por exemplo, a casinha de boneca, as caixas de areia, o trepa-trepa. Com isso, ele esperava que as crianças reagissem à sua presença nesses espaços como um adulto diferente, atípico, esquisito e, posteriormente, como um “amigo adulto especial”.

Assim, o pesquisador precisa tornar-se uma “figura familiar”, expressão utilizada por Mayall (2005), ou tornar-se um “adulto menos importante”, como afirma Mandell (apud CHRISTENSEN e JAMES, 2005), para que as crianças não se comportem de maneira especial durante as aulas, mas que possam conversar de forma confidencial.

Alderson (2005) também nos chama a atenção em relação a possíveis obstáculos enfrentados nas pesquisas etnográficas com crianças, demonstrando que os adultos tendem a infantilizá-las, reforçando a idéia de imaturidade e incompetência.

Frente ao exposto, busquei nesta investigação escutar as crianças com seriedade, entendendo que elas possuem várias linguagens<sup>8</sup> para expressarem seus pensamentos, desejos e necessidades. Através da fala, mas também de suas brincadeiras, desenhos e gestos, elas interpretam e significam o mundo, a si próprias e aos outros, e isso é bastante complexo para a compreensão dos adultos pesquisadores.

Através da pergunta tão freqüente apresentada por Tonucci (2005) “O que se poderia fazer ouvindo as crianças?”, é possível perceber a contribuição que elas têm a nos dar, na medida em que consideramos seu ponto de vista com respeito.

### **3.3 OS SUJEITOS E OS CENÁRIOS DA INVESTIGAÇÃO**

Os sujeitos envolvidos neste trabalho de investigação foram as crianças e as educadoras de uma turma de Educação Infantil. Os cenários foram todos os

---

<sup>8</sup> Utilizo este termo, baseada no livro **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.

espaços utilizados por essa turma de uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de Estrela/RS.

O critério para a escolha desse sistema educacional, ou seja, a rede municipal de ensino foi intencional, uma vez que não tinha vínculo empregatício com esse sistema no momento da pesquisa. Esse aspecto, no meu ponto de vista, facilitou a entrada e a aceitação da pesquisadora por parte da direção da escola e dos professores.

A escolha da escola de Educação Infantil proveio do trabalho que denominei, no momento da minha qualificação do projeto desta pesquisa, de “Pequenos Ensaios”, ou seja, foram tentativas de estar e conviver com as crianças de diferentes turmas e escolas a fim de encontrar um espaço de aceitação para a realização do trabalho de campo. Para tanto, obtive o consentimento informado da Secretaria Municipal de Educação do município de Estrela/RS, das direções de escolas de Educação Infantil, bem como das professoras titulares das turmas.

Esses ensaios foram realizados no mês de abril de 2007. Nesse período, realizei algumas entradas em quatro turmas de crianças, cuja faixa etária variava entre três e cinco anos. Permaneci em cada turma durante alguns momentos diferenciados da rotina da turma. Entrei em sala com o propósito de observar a aula e permanecer com as crianças, sem entrar em detalhes sobre meus objetivos de pesquisa com a professora titular, uma vez que esses ensaios não tinham essa característica. Minha intenção era estar com um grupo de crianças para observar seus gestos, suas falas, suas manifestações, suas negociações, enfim, suas produções.

Um dos critérios utilizados por mim para selecionar em qual desses quatro cenários investigativos permaneceria por mais tempo, foi a aceitação das crianças e, posteriormente, a aceitação da professora. Todas foram receptivas, buscaram aproximações, quiseram saber se eu iria ser professora delas ou se iria ser ajudante na escola, enfim, questionaram minha presença naquele grupo como forma de estabelecer relações. Um segundo critério, então, foi a organização da rotina da escola e da turma, considerando os “momentos livres” em que as crianças tinham certa autonomia para organizarem suas brincadeiras, e a professora, nas suas ações, evidenciasse um consentimento informal para eu, como pesquisadora, estar, brincar e conversar com as crianças.

Feita essa seleção na instituição de Educação Infantil escolhida, as observações foram realizadas de julho a dezembro de 2007, com retorno em março e abril de 2008. Minhas entradas em sala de aula foram semanais, contemplando momentos alternados da rotina da turma, visando a acompanhar o que ocorria entre as crianças em diferentes atividades e nos diferentes espaços físicos da escola (sala de aula, praça, pátio, refeitório...). Em função de permanecer alguns meses de 2007 e 2008 nessa escola, ao longo da escrita deste trabalho aparecerão registradas “a turma do Jardim 1” e “a turma do Jardim 2”. Por este motivo, quando falo da turma do Jardim 1, refiro-me às observações realizadas em 2007; quando falo do Jardim 2, àquelas realizadas em 2008.

Cabe ressaltar ainda que, em função do tempo disponível para a realização da pesquisa de campo, optei por trabalhar com as crianças da faixa etária aproximada de três a cinco anos de idade, por considerar que suas formas de manifestação são mais rapidamente perceptíveis para nós, adultos/professores/pesquisadores que as idades menores. Suas diferentes maneiras de expressão, como palavras, gestos, risos, choros, aproximações, distanciamentos, formas de brincar, jogar, suas produções gráficas, plásticas, corporais, suas imitações e seus conflitos, entre outras, são mais visíveis ao olhar rústico do adulto que em faixas etárias inferiores.

### **3.4 A PESQUISA DE CAMPO: SITUANDO A ESCOLA**

A escola, campo de estudo desta pesquisa, está situada no Bairro das Indústrias do município de Estrela<sup>9</sup>, estado do Rio Grande do Sul. Atualmente, existem dez escolas municipais de Educação Infantil do município, tendo, portanto, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo da Prefeitura de Estrela como Entidade Mantenedora.

Consta no histórico dessa escola que suas atividades iniciaram em março de 1991, contando com apenas cinco auxiliares que cuidavam das crianças, cozinhavam, preparavam a merenda e faziam a limpeza geral da escola. A escola recebeu inicialmente crianças do Jardim e Pré, num total de 62. A partir de abril de 1991, iniciou as atividades com o dormitório e o almoço e com as turmas de maternal, atendendo a crianças de dois a quatro anos. Em agosto de 1991, foram

---

<sup>9</sup> Este município possui uma população aproximada de 29.071 habitantes, segundo dados do IBGE (Contagem da População e Estimativas em 2007), e integra a região do Vale do Taquari.

nomeadas mais auxiliares e uma professora, devido ao aumento do número de alunos.

Em abril de 1997, foi criado o Berçário com crianças de quatro meses até dois anos completos e, consecutivamente, houve aumento no quadro de funcionários. Em 2003, foram construídas mais três salas, sendo uma para o Berçário e dois banheiros no pátio, com parceria do CPM e Prefeitura.

Atualmente a escola atende a turmas de Berçário 1, Berçário 2, Berçário 3, Maternal A, Maternal B, Jardim 1 e Jardim 2. Seu funcionamento é em turno integral, das 06 horas e 30 minutos às 18 horas e 30 minutos. Como funcionários, a escola possui três serventes, uma diretora, doze auxiliares de creche, cinco professoras, nove estagiárias CIEE e um auxiliar administrativo. Atende aproximadamente a 150 crianças, num total de 137 famílias, sendo que a grande maioria reside nesse bairro.

O **Bairro das Indústrias**<sup>10</sup> possui somente essa escola de Educação Infantil e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, a qual atende aproximadamente a 550 alunos. Esse bairro possui cerca de 2.660 moradores, num total aproximado de 770 residências. É importante salientar que há um grande número de crianças e jovens que, somados, chegam a 41,7% da população local com menos de dezoito anos. Sobre infra-estrutura do bairro, convém destacar que os moradores desejam melhores condições na iluminação, calçamento e limpeza urbana. Comparado com outros do município, o Bairro das Indústrias apresenta o maior número de fábricas de calçados instaladas, totalizando cerca de 700 empregos diretos. Essa informação é importante, uma vez que os pais das crianças envolvidas na pesquisa, na sua grande maioria, trabalham nessas fábricas, principalmente as mães.

O **Jardim 1**, turma foco da pesquisa no ano letivo de 2007, é composta por 22 crianças, sendo que todas possuem quatro anos de idade. As crianças são oriundas do bairro no qual a escola está inserida. Através de suas conversas, pude perceber que moram próximas umas das outras e encontram-se fora da escola para brincar uma na casa da outra ou para encontrar-se na rua, no mercado com os pais, ou em outros lugares do bairro. Frequentemente as crianças falavam: “Né que eu te vi com a tua mãe lá no mercado?”, “Ontem o Mizael foi brincar lá na minha casa.”, “Eu te vi passeando com o teu mano”.

---

<sup>10</sup> Os dados sobre o Bairro das Indústrias foram retirados de uma pesquisa divulgada num jornal local do município de Estrela, denominada “Nossos bairros/Nossas Ruas”, datada em 10/10/2003.

No ano letivo de 2008, continuei acompanhando a mesma turma de crianças até o mês de abril, porém, nesse momento, no Jardim 2, com uma outra professora, numa sala diferente. Todas haviam permanecido na escola e receberam apenas um colega novo – o Ariel.

O **prédio da escola** possui um refeitório, uma cozinha, uma sala para atividades múltiplas, uma sala para os professores, banheiro adulto, uma sala para direção e secretaria, sete salas de aula, uma biblioteca infantil, três banheiros para as crianças, saguão e três pátios.

Para ter acesso à sala do Jardim 1, é preciso passar pela sala da direção e secretaria, que é uma pequena sala logo à entrada da escola (conforme planta do 2º piso no Anexo E). Dessa sala, por ter uma grande janela basculante com visibilidade para a porta principal de entrada, é possível ter o controle de todas as pessoas que circulam – entram e saem – na escola, bem como aquelas que passam pela rua fronteira. Em frente à sala da direção e secretaria, há uma área coletiva ou um saguão, onde geralmente são realizadas algumas reuniões e encontros das crianças das diferentes turmas. Na época do natal, foi nesse local onde ocorreu o ensaio geral para uma apresentação natalina às famílias e comunidade em geral. Parece ser nessa área coletiva que algumas comemorações e ensaios são realizados com todas as crianças, quando há previsão de mau tempo.

Desse saguão, é possível ter acesso a dois banheiros infantis ao fundo (à direita para a sala do Berçário 1, e à esquerda para a sala do Berçário 2) e à escadaria que nos leva ao primeiro piso da escola (como mostra o Anexo D). Descendo, encontramos logo o refeitório e, mais em frente, a cozinha. Ao lado esquerdo do refeitório, está a sala de atividades múltiplas, com alguns brinquedos de plástico (casinha, cavalinhos e motocas). Também há banheiros para as crianças nessa sala e, em frente aos banheiros, há espaço com pias para a escovação dos dentes. De acordo com minhas observações, as turmas maiores – Jardim 1 e 2 – é que escovam os dentes nesse local, logo após o primeiro lanche da tarde. É na sala de atividades múltiplas onde se encontra uma porta que dá acesso à sala do Maternal 1.

Retornando ao refeitório, temos acesso à sala dos professores, uma sala pequena e aconchegante, onde os funcionários ficam no seu momento de intervalo cerca de quinze minutos. À direita do refeitório, temos acesso à sala do Maternal 2 e

ao Jardim 2. Também à direita, é possível ter acesso a outro prédio, um anexo, um “puxado” pequeno e bem próximo ao prédio maior.

É nesse “puxado” que fica a **sala do Jardim 1** e a biblioteca infantil. A sala do Jardim 1 é pequena; seu assoalho é coberto de parquet e possui quatro mesas arredondadas, com altura adequada ao tamanho das crianças. Essas mesas estão dispostas logo na entrada da sala, ocupando quase todo o espaço disponível. Nas três paredes há janelas basculantes e cortinas de tecido e, na quarta parede, que é de madeira e divide a sala com a biblioteca, estão pendurados vários cartazes e trabalhos confeccionados pelas próprias crianças e pela professora.

Encostada em uma das paredes com janelas, há uma estante baixa onde são guardados brinquedos como legos, quebra-cabeças e jogos de montar entre outros, todos guardados em caixas. Há também ali outras caixas identificadas como folhas de ofício, lápis, giz-de-cera e têmperas. Somente a professora mexia nesses materiais.

Percebi que as crianças tinham liberdade e autonomia para mexer nos brinquedos da estante somente quando a professora permitia. Numa segunda parede com janelas, há espaço individualizado e identificado para cada criança pendurar sua mochila e seus trabalhos e, em uma terceira parede, há um pequeno espelho pendurado.

No fundo da sala, bem próximo às mesas das crianças, há uma mesa alta para a professora e um espaço “vazio” para a realização da rodinha. Digo vazio porque, quando não tem rodinha, o espaço não é ocupado para nada. Na rodinha, algumas vezes a professora sentava no chão e, em outros momentos, sentava numa das cadeirinhas das crianças, ficando numa posição mais superior.

As crianças ficavam bem “apertadas” nesse momento, sentadas no chão. Na medida em que foram me conhecendo, sempre reservavam um lugar – um mini-espaço – para eu ocupar na rodinha. Eu ocupava três vezes o espaço reservado pelas crianças, e isso acabava tirando um pouco de tempo da educadora, até que todas se acomodassem para iniciar a conversa. Aos poucos fui percebendo que o mais interessante da rodinha era justamente disputar espaços, sentar sobre as pernas do colega, atirar-se no colo de alguém, trocar de lugar, passar e passear no centro da rodinha, cutucar o colega próximo, entre outras brincadeiras.

No refeitório há uma mesa grande com dois bancos. Mais à frente dessa mesa, há outra maior a que apenas os adultos têm acesso. Ali ficam as comidas e a

bebida. Em uma das paredes, há um mural com recados e cardápio semanal. A educadora coloca o lanche em uma tigela ou prato pequeno e vai passando na mesa retangular. Logo após comerem um pouco, a educadora distribui as canecas e a bebida, normalmente leite, chá ou suco. Esse primeiro lanche da tarde ocorre logo após as crianças acordarem.

Depois do lanche, encaminham-se para a escovação dos dentes. A sala do refeitório não tem janelas, mas muitas portas que dão acesso à sala dos professores, à sala do Jardim 2, à sala de atividades múltiplas, à sala do Jardim 1 e à cozinha, além de possuir em um de seus cantos a escada que acessa o segundo andar da escola. No decorrer da pesquisa, percebi que o refeitório era uma sala de passagem, onde cada turma tinha o seu horário para lanche e almoçar e, assim que estivessem prontos, saíam para outros lugares.

Tudo isso era bastante rápido para mim. O lanche sempre durava em torno de 10 a 15 minutos. Como a turma do Jardim 1 era numerosa (discurso bastante ouvido pelas professoras e auxiliares da escola), as crianças acabavam sempre lanchando sozinhas, ou seja, apenas a turma, e assim também acontecia com o pátio.

Os dois pátios ficam logo abaixo da sala do Jardim 1. Na verdade é um pátio só que foi dividido por um cercado com tela. Fica evidente, no dia-a-dia da escola, que não é possível as crianças de diferentes turmas se misturarem no pátio.

Observei que, quando há duas turmas nesse espaço, as crianças não podem ultrapassar a cerca, é preciso ficar com a sua professora e turma ou no “pátio de cima”, ou no “pátio de baixo”, como são chamadas as duas partes do mesmo espaço. Presenciei vários momentos em que algumas crianças do Jardim 1 conversavam na “porta” (pequena abertura na tela) com as crianças de outra turma, geralmente o Jardim 2. O Jardim 1 não tentava ir ao “pátio de baixo”, nem o Jardim 2 tentava ficar no “pátio de cima”.

Esses “dois pátios” são os locais mais adorados pela turma do Jardim 1. Pelo que pude perceber através das falas das crianças, a localização da sala do Jardim 1 é a melhor, pois está mais próxima a eles. Lembro-me que, no primeiro dia em que cheguei à escola e estive em contato com as crianças da turma do Jardim 1, algumas queriam me apresentar a escola, a sala, enfim, todo o espaço que ocupavam e diziam: “Nossa sala, este ano, é do ladinho do pátio”, “Da janela da nossa

sala, dá pra ver o pátio. Sempre sabemos quando chove ou quando tem sol, que dá pra brincar no pátio” e “Quando é hora do pátio, é só abrir a porta e já estamos nele. Isso é bem legal !”

O terceiro pátio fica mais distante, bem próximo à sala da direção e da secretaria. É um pátio para as crianças menores, pois possui brinquedos específicos para a faixa etária dos bebês. Uma das crianças me disse que “Os maiores não usam aquele pátio, porque ele é só de nenê”. As pessoas que passam pela rua enxergam e escutam o que acontece nesse espaço. Os outros “dois pátios”, ao contrário, ficam nos fundos da escola.

Nos pátios “dos grandes”, como dizem as crianças, há algumas árvores, numa quantidade ideal para dar sombra e, ao mesmo tempo, permitir que o sol apareça. O “pátio de baixo” é todo gramado, tem duas casinhas grandes de plástico, e outros brinquedos, como balanço, escorregador e carrossel. A educadora do Jardim 1 explicou-me que havia uma escala para a ocupação dos pátios, mas sempre que ali estive, as crianças ocupavam o “pátio de cima” e, por essa razão, posso descrevê-lo com maiores detalhes.

No “pátio de cima” há britas e terra no chão e, à esquerda, há uma grande caixa de areia, cercada com tela. Assim, as crianças podem brincar na areia apenas com autorização das professoras. Existem ali quatro balanços, dois cavalinhos de madeira, um escorregador, um carrossel, uma estrutura de madeira e metal com uma casinha na parte superior e, na parte inferior, há brinquedos, como balanço de pneu e dois vai-e-vem. As crianças sobem para o nível superior através de duas escadas e descem por dois escorregadores. Este é um dos brinquedos preferidos e, por isso, mais ocupado pelas crianças do Jardim 1. Ali também há bancos embaixo de uma bela sombra de árvores, onde vi algumas vezes as crianças comerem a fruta oferecida pela escola, por volta das 16 horas e 30 minutos.

Há, aproximadamente, três tonéis onde são guardados materiais de sucata para serem utilizados no pátio: potes plásticos e embalagens diversas. Havia poucos brinquedos industrializados de pracinha, como baldes, pás e peneiras, entre outros. As crianças brincavam mesmo com as sucatas, e nunca ouvi qualquer reclamação de que ali faltava algum brinquedo.

A sala do Jardim 2 é bem próxima ao refeitório. Nela há quatro mesas pequenas distribuídas do centro da sala para a direita. Próximo às mesas das

crianças, há também uma mesa mais alta para a professora. Na parte esquerda, há um tapete com almofadas e espelho para os momentos de rodinha. Também este espaço é ocupado para as crianças brincarem com fantasias, pois o cabideiro está próximo ao tapete. Em frente ao tapete, há um pequeno espaço construído pela professora com materiais de sucata, representando um escritório, pois há três teclados de computador, máquina de escrever, dois telefones, uma mesinha e uma cadeira. Também há uma estante baixa com alguns livros infantis, próxima ao espelho e ao tapete.

Convém dizer que nessa sala há pequenas janelas basculantes na parte superior de uma das paredes. Por este motivo, não é possível ter visibilidade na parte externa nem interna da escola. Numa das paredes, há uma estante baixa, onde são guardados os brinquedos, como legos, quebra-cabeças e jogos de montar, entre outros.

Os materiais como folhas, lápis, giz-de-cera, têmperas, também estão guardados nessa mesma estante. Há muitos cartazes afixados nessa sala, dentre eles o calendário do tempo, o cartaz dos aniversariantes, o alfabeto, os numerais de 0 a 9, além dos trabalhos das crianças expostos num painel através de sacos plásticos transparentes.

A rotina do Jardim 1 e 2 basicamente compreende:

6:30 – Chegada dos educadores e recepção das crianças.

6:30 às 7:30 – Organização da sala, TV, brinquedos.

7:30 às 8:00 – Café e troca de roupas.

8:00 – Escovação.

8:30 às 10:30 - Atividades planejadas pelas educadoras.

10:30 às 11:15 – Pátio.

11:15 – Higienização.

11:35 – Almoço.

11:55 – Higienização.

12:00 – Descanso.

12:25 – Troca de informações entre educadoras na mudança de turno.

13:50 – Troca de roupas e higienização.

14:00 – Hora do lanche.

14:30 – Escovação.

14:45 – Atividade planejada pelas educadoras.

16:00 – Pátio.

16:30 – Lanche.

17:00 – Pátio.

18:25 – Fechamento da Escola.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, documento elaborado em 2006, o objetivo das turmas do Jardim 1 e 2 é “Proporcionar às crianças um ambiente acolhedor, onde possam explorar com atitude de curiosidade, sentindo-se motivados e incentivados a estabelecer vínculos afetivos, ampliando seus conhecimentos, expressando suas emoções, sentimentos, desejos e pensamentos de maneira lúdica, prática e prazerosa”.

É importante esclarecer que a realidade das escolas de Educação Infantil do município de Estrela, no que diz respeito à organização dos profissionais – professores e auxiliares de creche – nas diferentes faixas etárias atendidas é que, num dos turnos, as crianças são atendidas por uma professora concursada para tal atividade, tendo como formação mínima exigida o Curso Normal em nível Médio, devendo cumprir uma carga horária semanal de 35 horas, sendo que duas horas semanais são dedicadas às reuniões administrativo-pedagógicas e três horas para o seu planejamento individual. No outro turno, as crianças são atendidas pela auxiliar de creche concursada para tal atividade, tendo como formação mínima exigida a conclusão do Ensino Médio Regular, devendo cumprir uma carga horária semanal de 35 horas.

Cabe esclarecer que, no ano de 2007, a turma observada – Jardim 1 – estava acompanhada por uma professora no turno da manhã e por uma auxiliar de creche no turno da tarde. Já a turma do Jardim 2, em 2008, estava acompanhada por uma auxiliar de creche no turno da manhã e por uma professora no turno da tarde que tem como formação o Curso Normal Pós-Médio e está cursando graduação em Pedagogia. Como acompanhei, tanto em 2007 quanto 2008, o turno da tarde, tive contato com uma auxiliar<sup>11</sup> e uma professora.

Consta no item “Atribuições do Corpo Docente”, no Projeto Político Pedagógico da escola, que compete às auxiliares de creche:

---

<sup>11</sup> Por este motivo, quando me refiro ao adulto que acompanhava as crianças do Jardim 1 no ano letivo de 2007 – função esta denominada no Plano de Carreira do município de Estrela de “Auxiliar de Creche” – eu denomino de Educadora. Cabe esclarecer que as crianças dirigiam-se a ela, chamando-a de professora.

Executar atividades que se relacionem com as crianças, tais como recreação, higiene, primeiros socorros e alimentação. Executar serviços gerais, tais como limpeza de prédio, cozinha, recepção ao público. Orientar e coordenar o planejamento e a execução de jogos e entretenimento, atividades musicais rítmicas e outras atividades de recreação a serem desenvolvidas por crianças de creches, de outros estabelecimentos educacionais, ou ainda, que freqüentam praças de esportes ou locais de lazer. Consultar e trocar idéias com as orientadoras educacionais para obter orientações que facilitem nas atividades educativas e recreativas postas em prática pelas crianças que lhe são confiadas. Auxiliar a desenvolver nas crianças que estão sob sua orientação o gosto pelas atividades recreativas, procurando desenvolver e estimular suas inclinações e aptidões. Procurar infundir nas crianças hábitos de limpeza, obediência, tolerância e outros atributos morais e sociais. Supervisionar as atividades recreativas das crianças e orientá-las no sentido de se precaverem contra lesões ou luxações. Executar outras tarefas correlatas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2006).

#### Compete às professoras de Educação Infantil:

Participar do processo de planejamento e elaboração da proposta pedagógica da escola. Orientar a aprendizagem dos alunos. Organizar as operações inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Contribuir para o aprimoramento da qualidade do cuidar/educar. Elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola. Levantar e interpretar os dados relativos à realidade de sua turma. Zelar pela aprendizagem do aluno. Estabelecer os mecanismos de avaliação. Comprometer-se em atender às necessidades das crianças desenvolvendo atividades múltiplas (lúdico-instigantes e de conhecimento), visando adiantar/desenvolver suas habilidades e potencialidades para a etapa seguinte da sua vida. Desenvolver ação pedagógica comprometida com o desenvolvimento das crianças como sujeitos criativos e interados no contexto em que vivem. Atender às crianças nas necessidades peculiares de cada faixa etária e etapa da educação infantil. Respeitar suas originais formas de expressão e linguagens no processo de aprender. Organizar registros de observação dos alunos. Participar de atividades extraclasse. Realizar trabalho integrado com o apoio pedagógico. Participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Cumprir os horários de trabalho estabelecidos. Colaborar com as atividades e articulação da escola com as famílias e a comunidade. Integrar órgãos complementares da escola. Executar tarefas afins com a educação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2006).

Nesse sentido, a escola organiza-se para, no turno em que há a professora, desenvolver o trabalho “pedagógico” e, no turno em que a auxiliar fica com as crianças, a proposta é recreação.

### **3.5 AS PERMISSÕES PARA ESTAR NO GRUPO**

O consentimento informado, afirma Spink (2000), caracteriza-se por acordo inicial que sela a colaboração, a abertura do espaço para discussão sobre

procedimentos da pesquisa, como se fosse um contrato. Nesse sentido considero importante relatar como se deu o processo de “autorização” para estar com as crianças.

O consentimento da diretora da escola foi obtido através de uma conversa informal, anterior às primeiras entradas na turma de crianças. Nessa ocasião, apresentei minha pesquisa, meus objetivos para estar ali e como se daria minha caminhada metodológica na escola. A diretora interessou-se pelo assunto, inclusive na leitura do projeto de pesquisa, o qual carregava comigo naquela ocasião. Também foi assinado pela diretora, nessa oportunidade, o Termo de Consentimento Informado, conforme o modelo exposto no anexo A.

Em relação à educadora, tive um momento inicial para conversar sobre a minha pesquisa, apresentando os objetivos para estar ali e como se daria minha caminhada junto às crianças. Nessa ocasião, foi assinado o Termo de Consentimento Informado, conforme o modelo exposto no anexo B.

Já com as famílias das crianças, conversas informais foram se dando na medida em que vinham trazer ou buscar as crianças na escola. Como pesquisadora, apresentava-me às famílias e, na maior parte das vezes, as crianças apresentavam-me aos seus pais ou responsáveis, dizendo:

– Pai, esta é a Cláudia! Ela vai ficar na nossa turma alguns dias!

– Mãe, vem conhecer a Cláudia! Ela vai vir brincar com a nossa turma algumas tardes!

E, assim, o contato inicial ia se fortalecendo na medida em que os pais passaram a me conhecer como alguém que iria estudar e conhecer seus filhos. Além desse contato, o Termo de Consentimento Informado foi assinado, conforme o modelo exposto no anexo C.

Talvez o consentimento mais embaraçoso de ser obtido é o consentimento informado das crianças. Ao se tratar de realizar pesquisas com crianças, obter o consentimento formal dos adultos – diretores, professores, pais e responsáveis pelas crianças – é apenas uma autorização parcial. Parcial, pois a outra parte do consentimento se refere ao relacionamento de respeito, de confiança, de cumplicidade e amizade estabelecido entre as crianças e o pesquisador. As crianças também precisam dar o consentimento informado e voluntário, entretanto essa permissão não se caracteriza como uma assinatura no papel. Alderson (2005)

ressalta que o consentimento de pais, professores e responsáveis, não é suficiente; as crianças também precisam do consentimento informado e voluntário.

Entendo que é através da convivência ética que o pesquisador vai capturar formas de consentir o que é possível analisar e publicar e aquilo que é extremamente confidencial. Como afirma Spink (2000), a ética na pesquisa não depende somente da “ética prescritiva”, ou seja, dos códigos, dos consentimentos, das autorizações, das permissões para estar ali. É preciso uma “ética dialógica”, caracterizada pela capacidade interacional do pesquisador com os pesquisados. Isso implica considerar que a permissão dos sujeitos envolvidos na pesquisa vai muito além do consentimento livre informado.

Spink (2000) constata que “a pesquisa ética nessa perspectiva parte do pressuposto que a dialogia é intrínseca aos processos de coleta e interpretação dos dados, ressignificando a relação que se estabelece entre pesquisadores e participantes” (p. 19). Assim, pesquisador e participantes estão inter-relacionados não apenas no momento da coleta de dados, mas também no momento de interpretação, análise e na publicização dos resultados da pesquisa.

Fui apresentada ao grupo de crianças pela educadora, que disse “Esta é a professora Cláudia. Ela também é professora de crianças, e veio aqui na escola para observar vocês brincando” (Diário de Campo – Julho 2007). Percebi que a expressão – ela também é professora de crianças – causou certo impacto nos pequenos. Eles vinham até mim, nos primeiros contatos, e conversavam sobre “coisas de escola”, tais como:

- Tu sabe contar histórias de criança?
  - Tu não vai fazer uma brincadeira com a gente? Tipo uma roda, uma música, pega-pega!
  - Quando tu vai ser a nossa profe?
- Faziam perguntas, expressando certa desconfiança por eu estar ali:
- Tu tá aqui pra ver se a gente se comporta?
- (Diário de Campo – Julho de 2007)

Minha aproximação com as crianças foi se intensificando na medida em que passamos a nos conhecer melhor. Através das conversas nos momentos de brincadeiras, as crianças foram descobrindo coisas da minha vida, e eu descobrindo coisas sobre elas. Quando um grupo de crianças cochichou “A Cláudia nem parece profe, né?!” fiquei mais tranqüila, pois estava percebendo que, aos poucos, estava

ocupando um papel diferente do simples papel de ser mais uma professora no grupo.

Percebi que, aos poucos, as permissões para estar ali foram sendo concedidas, através de confidências e declarações narradas, conselhos para ficar bem no grupo, espaços reservados nas rodas, no pátio, cadeiras guardadas nos momentos das atividades, lugar guardado nas filas para os deslocamentos dentro da escola. Spink (2000) ressalta que é preciso estabelecer uma relação de confiança, em que é assegurado aos participantes o direito de não-revelação ou de revelação velada. Todo pesquisador precisa ter sensibilidade em relação aos limites da revelação de informações confidenciais, bem como respeitar as estratégias de enfrentamento presentes na interlocução.

Abaixo, registro algumas declarações e conselhos narrados pelas crianças, os quais me fizeram refletir sobre a minha presença no grupo:

REGISTRO ENVOLVENDO DECLARAÇÕES E CONSELHOS DAS CRIANÇAS:

Édina me falou: Nós passeamos na enchente! E achamos um caracol na água! Nós mexemos no caracol, mas ele estava morto! Mas tu não conta pra ninguém, nem pra profe! (Diário de Campo - Agosto de 2007).

Camila pede à professora: profe, posso na cozinha pegar as frutas? A professora diz: Não, aqui quem pega as frutas sou eu. Quando a professora sai da sala para ir até a cozinha pegar as frutas, Camila olha pra mim e fala: aqui as profes são bem brabas, cuida pra não incomodar! (Diário de Campo - Agosto de 2007).

Mizael me chamou e disse: tu quer brincar comigo? Eu sei onde tem um segredo! Eu disse que sim. Logo Camila se aproximou, dizendo: Eu sei que segredo é esse. É um ninho de passarinho! Mizael fala: É! É um ninho, mas é de abelha! E só eu sei como se faz para ver! Eu confirmei: Então tu vais me contar como se faz? Mizael disse: Sim, é só subir no escorregador e virar a cabeça. Está em cima da árvore! Viu? Mas não conta pra ninguém!"

(Diário de Campo - Agosto de 2007)

Graue e Walsh (2003), ao abordar formas de pensar sobre o modo como um investigador precisa se posicionar no campo, afirmam que "A escolha do papel deverá ser, pelo menos em parte, uma decisão teoricamente conduzida, porque está relacionada com o tipo de entendimento que o investigador espera criar" (p. 97).

Principalmente nas primeiras entradas em sala, questionava-me, enquanto professora atuante em sala de aula durante alguns anos, sobre minha postura como pesquisadora. Entrando e permanecendo em sala de aula, não mais como

professora, mas como investigadora, não estará minha familiaridade “cegando” meu olhar? Como fazer para estar com as crianças, não agindo com a postura de professora que tenho incorporada em mim?

Sobre a primeira questão, encontrei importantes reflexões em Da Matta (apud Velho, 1978, p. 37) que, numa visão antropológica, demonstra que é preciso transformar “o exótico em familiar e o familiar em exótico”. Ainda ressalta que

o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (p. 39).

Velho (1978) contribui dizendo que, se as categorias sociais estão hierarquizadas, não haverá estranheza, nem choque cultural, uma vez que os estereótipos, as rotinas, os hábitos “cegam” os olhos, pois tudo é tomado como familiar, padrão, normal. Conforme o autor,

Em princípio dispomos de mapas mais complexos e cristalizados para a nossa vida cotidiana do que em relação a grupos ou sociedades distantes ou afastados. Isso não significa que, mesmo ao nos defrontarmos, como indivíduos e pesquisadores, com grupos e situações mais exóticos ou distantes, não estejamos sempre classificando e rotulando de acordo com princípios básicos através dos quais fomos e somos socializados (VELHO, 1978, p. 42).

Sobre a segunda questão, tive que me policiar para não intervir nas soluções de conflito entre as crianças; precisei manter minha postura de pesquisadora nos momentos em que a educadora retirava-se da sala de aula por algum tempo (e talvez ela se afastasse das crianças “tranqüila”, por saber que estavam acompanhadas por uma professora). Observava que, nesses momentos, qualquer intervenção no grupo – com características de professora (aquela que orienta a resolução de conflitos, determina quem foi o aluno que iniciou a briga, quem deve pedir desculpas...) – poderia prejudicar os laços de confiança já estabelecidos.

Assim, percebo que o meu papel como investigadora foi sendo construído e se consolidando no grupo de acordo com as interações estabelecidas nos diversos momentos em que estive na escola, frente às situações envolvendo as crianças e a educadora. Graue e Walsh (2003) afirmam que “O investigador não é a única pessoa a tomar decisões sobre posições e papéis. Os participantes também tomam

e retomam decisões à medida que vão conhecendo melhor a situação e se apercebem de vantagens e dificuldades [...]” (p. 98).

Os autores acrescentam ainda que

Os adultos nunca são participantes totais nas vidas daqueles que investigam. Esta fronteira é ainda mais impermeável quando se trata de crianças: os adultos não podem pôr de lado todos os marcadores de diferença e tornarem-se participantes totais nas vidas das crianças” (p. 101).

Em relação à identificação das crianças, Kramer (2002) afirma que o anonimato tem seu lado positivo, somente quando protege as crianças em casos específicos (violência da família frente aos seus relatos, relações conflituosas entre professor e aluno, exposição negativa das instituições na qual elas se encontram). A autora nos chama a atenção sobre a contradição em utilizar um referencial teórico que ressalta as crianças como atores sociais, produtores de cultura e, ao mesmo tempo, manter sua autoria negada ou escondida.

Nesse sentido, esclareço que os nomes das crianças participantes da pesquisa, bem como da educadora, foram utilizados na forma escrita, conforme seus nomes verdadeiros. Justifico que as crianças puderam consentir sobre a utilização escrita do seu nome, sendo que todas concordaram que seus nomes poderiam aparecer escritos, tal como são chamadas.

### **3.6 CONSTRUINDO E REGISTRANDO DADOS**

Coletar dados remete-me ao significado de colher, de arrecadar, como se algo já estivesse lá pronto e acabado, e a minha tarefa como pesquisadora seria encontrá-los e apenas recolhê-los. Nesse sentido, a presente pesquisa não coletou dados no trabalho de campo, mas construiu dados a partir da minha interação com os sujeitos e os contextos envolvidos. Como afirma Geertz (1978), os “nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem” (p. 19).

Graue e Walsh (2003) contribuem para essa reflexão quando afirmam que os dados não andam por aí, à espera de serem recolhidos, mas eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações estabelecidas com os participantes e das interpretações do que é importante para as questões de

interesse. Essa construção de dados envolveu diferentes formas de registro, pois, como afirma Geertz (1978), ao abordar a importância do registro,

O etnógrafo 'inscreve' o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente (p. 29).

Ao se tratar de pesquisa com crianças, é preciso refletir sobre a utilização de algumas formas de registros. Graue e Walsh (2003) contribuem nessa discussão ao afirmarem que a seleção dos instrumentos a serem utilizados é um detalhe sublinhado, uma vez que

são ferramentas importantes de geração de dados e maneiras importantes de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisas utilizadas para auxiliar na descrição sistemática, quer da medição quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática (p. 149).

Nesta pesquisa procurei utilizar Diário de Campo, gravação de conversas, filmagem, registros fotográficos, registro de entrevistas. Sobre esses recursos é que relato a seguir, procurando descrever os significados construídos no grupo a partir da sua utilização junto às crianças.

Sobre o Diário de Campo, Winkin (1998) diz que todo pesquisador, tão logo chegar a campo, deve comprometer-se a ter um diário. Ele afirma que “É preciso que o diário seja privado, que só vocês tenham o direito de lê-lo e relê-lo. [...] o diário será o lugar do corpo-a-corpo consigo mesmos, ante o mundo social estudado” (p. 138). Aponta ainda que o diário tem uma função empírica, no qual o pesquisador deverá anotar tudo o que chamar a sua atenção durante as observações. O Diário tem a função reflexiva e analítica, pois “Num primeiro momento, o pesquisador anota tudo, depois já consegue fazer um procedimento mais analítico, e por fim, escreverá rapidamente” (p. 139).

Magnani (1997) colabora dizendo que o diário de campo significa um depositário de notas, impressões, observações, primeiras teorizações, mapas, esboços, desabafos, entrevistas e garatujas de informantes. Logo que cheguei à escola, levei meu Diário de Campo, o qual foi selecionado por mim como sendo um objeto simples – era uma agenda de anos anteriores, que nunca tinha usado,

formada por páginas com linhas. Na capa, como a agenda fazia propaganda de tintas, havia vários prédios e edificações, pintadas de diversas cores. Nunca imaginei que aquela capa pudesse chamar tanto a atenção das crianças.

As primeiras relações das crianças com o Diário de Campo, bem como suas interações iniciais comigo, foram de curiosidade e certa desconfiança. As crianças queriam saber o que eu estava escrevendo, para que servia aquele caderno. Quando um colega “bagunçava” (segundo critérios utilizados pelas crianças e educadora), algumas vinham ao meu encontro e pediam para escrever no meu caderno o nome de quem estava desobedecendo as combinações do grupo. Assim como perguntavam se eu estava na sala para ver quem não se comportava, também fizeram questionamentos nesse sentido sobre o Diário de Campo:

- Tu tá anotando neste caderno quem não obedece a profe?
  - O que tu escreve neste caderno?
  - Anota aí no teu caderno que o Ádrian saiu da sala sem pedir!
- (Diário de Campo – Julho de 2007)

Aos poucos, fui mostrando para as crianças que tanto eu quanto aquele caderno, não estavam ali para anotar essas coisas, mas para escrever sobre o que as crianças faziam, do que elas estavam brincando e sobre o que estavam conversando.

Assim, as crianças começaram a se apropriar do caderno e passaram a fazer seus registros iniciais. Penso que esses registros iniciais foram um elo entre mim e as crianças, bem como com o Diário de Campo. As crianças queriam desenhar e escrever seus nomes. No pátio, faziam fila para usar o caderno.

Nas diferentes tardes em que lá estive, elas queriam escrever algo, registrar alguma coisa no Diário de Campo. Talvez isso mostre que ali, naquele lugar, existiam coisas NOSSAS escritas. Não só minhas, mas um espaço coletivo de registro, de vivências... e elas também queriam fazer parte dessa construção.

Depois de escrever bastante, as crianças passaram a brincar e a disputar o Diário. Como a capa era atrativa, as crianças passaram a brincar de “vender apartamentos”. Foi então que tive que introduzir os rascunhos. Levava comigo o Diário de Campo e, nos bolsos, algumas folhas de rascunho e algumas canetas a mais. Penso que, se introduzisse um segundo caderno para fazer minhas

anotações, as crianças também desejariam brincar com ele. Assim, as folhas de rascunho não lhes atraíram o interesse.

#### REGISTROS SOBRE AS BRINCADEIRAS COM O DIÁRIO DE CAMPO:

Camila e Helena pegam meu diário para brincar. Na capa do diário, há fotos de edifícios de diferentes cores. As meninas olham para a capa e começam a brincar de vender apartamentos. Vieram em minha direção para oferecer um, pedindo para que eu apontasse a cor que eu gostaria de comprar. Em instantes, criam a brincadeira e toda a situação imaginária, pensando em diferentes espaços do pátio. Eu escolhia, elas davam o preço, e então caminhavam até o escritório, onde pesquisavam se aquele apartamento ainda estava disponível para venda. Por duas vezes elas vieram dizer que aquele que eu havia escolhido já estava vendido, pois era o mais barato. Recomendavam que eu escolhesse um mais caro, pois estes ainda não estavam vendidos! Logo, mais crianças se aproximaram para brincar também.

- Este custa mil reais.

- É um monte de reais!

- Ah, tu vai ter que escolher outra casa. Essa já foi vendida, olha já está até assinado por quem comprou!

-Ah, esta outra aqui custa mil dólares!

Diário de Campo - Novembro de 2007 .

Os registros feitos no Diário de Campo, denominados de notas de campo, precisam ser organizados e ordenados. Graue e Walsh (2003) abordam a diferença existente entre os dados brutos (notas de campo) e os registros de dados, afirmando que somente quando as notas de campo escritas às pressas se expandirem, transformando-se em narrativas completas, é que se tornam parte do registro de dados. E esse exercício foi feito por mim, na medida do possível, logo após retornar do campo. Juntava meus rascunhos, as anotações do Diário de Campo e transcrevia para o computador, registrando os dados gerados naquela tarde, registrando as minhas impressões.

Assim, o Diário de Campo construído no decorrer desta pesquisa traduz fragmentos de uma história vivida na turma do Jardim. Digo fragmentos porque a vivência, a experiência, a interação com as crianças – nos diferentes espaços e tempos da escola – são acontecimentos complexos e, por mais que o pesquisador se esforce para descrever detalhes, eles são apenas partes de um todo, que só sabe, sente e lembra aquele que os viveu.

A entrevista com as crianças foi um recurso importante para auxiliar-me na busca de significados sobre algumas questões que estavam me chamando atenção nas interações entre elas. Os autores que abordam a utilização de entrevistas, dentre eles cito Graue e Walsh (2003), Rayou (2005), Alderson (2005), Mayall (2005), O’Kane (2005) entre outros, alertam-nos sobre os modos de realizar tal atividade. As entrevistas precisam ser interessantes para as crianças e, quando são realizadas em pequenos grupos, facilitam o diálogo entre elas.

Graue e Walsh (2003) sugerem a realização de perguntas hipotéticas, do tipo “Imagina que eu era uma criança pequena que estava a vir para este acampamento... O que é que dizias para eu não ficar assustada e sair dos arbustos?” (p. 142). Sugerem também a realização de perguntas na terceira pessoa do plural, como “o que as crianças fazem” e não “o que ela (a criança) faz” (p. 142).

Foi partindo das contribuições dos autores citados acima que, ao realizar as entrevistas com crianças, propus uma conversa em grupos – geralmente grupos de quatro. Até o momento das entrevistas, percebi que as crianças daquele grupo conversavam bastante sobre si e sobre suas vidas enquanto desenhavam (desenhos diversos – livres ou dirigidos pela educadora). Assim, optei por propor um desenho sobre o que mais gostavam na escola e, a partir disso, lançar algumas questões e deixar que elas conversassem sobre as coisas da escola, enquanto desenhavam. Ao final da conversa, a maioria deixou o desenho comigo como presente, lembrança, algo para não ficar esquecido naquele momento. Uma criança disse: “Fica com o meu desenho, assim tu te lembra do que eu te contei”.

No decorrer da pesquisa, entrevistas informais também foram feitas nos mais diversos momentos e espaços que envolvem a rotina da escola. Quando estava próxima e envolvida na brincadeira como pesquisadora, sentia-me à vontade para fazer-lhes algumas perguntas sobre o que conversavam no momento.

### **3.6.1 Cenas que nos escapam: experiências com o gravador, filmadora e máquina fotográfica.**

Os registros, usando gravador, filmadora, máquina fotográfica, foram utilizados após um contato de, aproximadamente, quatro meses em campo. Procurei introduzir aos poucos esses instrumentos, considerando a curiosidade que os mesmos despertariam nas crianças. Embora tendo os cuidados de uma inserção

gradativa e prolongada, a tentativa de introduzir esses instrumentos no contexto pesquisado, a fim de registrar algumas conversas e cenas dos pequenos, não atingiu os objetivos inicialmente previstos por mim. Na tentativa de justificar o porquê de não obter respostas afirmativas ao utilizar esses instrumentos, poderia elencar dois motivos: o primeiro é que, como pesquisadora, percebia que as cenas interessantes me “escapavam”; segundo, porque comecei a perceber que as crianças modificavam ou paravam as suas ações em função dos aparelhos, mesmo estando familiarizadas com os instrumentos. Um exemplo significativo pode ser descrito no dia em que cheguei com o gravador: as crianças vieram em minha direção querendo saber o que era aquilo.

#### REGISTROS SOBRE O USO DO GRAVADOR:

As crianças acharam estranho aquele aparelho... algumas achavam que era um rádio, e pediam para escutar uma música ou um jogo de futebol. Outros achavam que era um celular e perguntavam: Por que tu trouxe um celular para escola? Fiquei constrangida por atrapalhar as atividades da educadora, pois com aquele gravador, as crianças nem ouviam mais o que ela falava. Então, guardei o aparelho e disse que no pátio nós brincaríamos com ele. No pátio fizemos várias explorações, todas as crianças gravaram e ouviram suas vozes. Nesse primeiro dia, então, as gravações giraram em torno da descoberta deste novo instrumento. Depois de muito gravar, ouvir, gravar, ouvir, as crianças passaram a não estranhar mais e pediam para eu gravar suas brincadeiras.

Diário de Campo - Outubro 2007.

A minha experiência, ao utilizar o gravador com as crianças, foi que, mesmo depois de brincar, conhecer e explorar esse instrumento nas primeiras tardes em que o levei para escola, as crianças combinavam o que iriam falar nas brincadeiras. Suas brincadeiras então eram ensaiadas num outro espaço – distante de mim – e quando achavam que já tinham ensaiado bastante, vinham em minha direção brincar e pediam para gravar. Assim, depois de algumas tardes, mesmo as crianças familiarizadas, não levei mais o gravador nem a máquina fotográfica!

Vários estudos têm abordado as contribuições acerca da utilização de vídeos e fotografias ao se tratar de pesquisas com crianças. Os autores desses estudos afirmam que é possível realizar micro-análises, através da transcrição das situações e das cenas envolvidas, analisando-as minimamente, uma vez que é

possível ver e rever tantas vezes quanto necessário. Entretanto, é importante um olhar atento do pesquisador para determinados contextos, observando até que ponto os recursos interrompem – ou não – as brincadeiras e invadem a privacidade das crianças, como no contexto em que desenvolvi minha pesquisa. Após realizada esta avaliação por parte do pesquisador, é possível dar continuidade à utilização desses equipamentos, a fim de prosseguir com a coleta de dados. Desse modo, sempre se faz uma escolha que está ligada ao modo como o pesquisador e o grupo interagem, não havendo uma definição *a priori*.

### **3.7 “AMANHÃ TU VEM BRINCAR COM A GENTE DE NOVO?” SOBRE O MOMENTO DE SAIR DE CENA.**

Durante toda a pesquisa de campo, ao me despedir das crianças, geralmente no final da tarde, elas me perguntavam “Amanhã tu vem brincar com a gente de novo?” Eu precisava explicar-lhes quando voltaria para escola novamente e, embora repetitivos, responder aos questionamentos sempre foi fácil: combinava com as crianças e depois agendava com a educadora uma nova tarde para observação.

Com frequência, encontramos textos de autores que falam sobre a entrada no terreno e a aceitação da figura do pesquisador, mas pouco de nós temos contato com referenciais que falam sobre a saída do campo e o retorno da pesquisa para os sujeitos envolvidos. Afinal, conviver durante tantos meses com um mesmo grupo é fazer parte dele, é ser mais um membro, alguém “da turma”. E por ser integrante, a despedida não é um momento agradável. Ter que responder à pergunta “Amanhã tu vem brincar com a gente de novo?”, sabendo que chegou o momento de sair de campo, é uma tarefa difícil para o pesquisador que cria vínculos afetivos com os sujeitos envolvidos na investigação.

Graue e Walsh (2003), ao discutirem sobre o papel do investigador e os laços emocionais presentes na pesquisa com crianças, afirmam que “Como investigadores, estamos ali com um objetivo particular, e partiremos assim que esse objetivo for conseguido. Entramos e saímos da vida das crianças a nosso bel-prazer, por razões principalmente empíricas. A nossa vida não é a vida das crianças” (p. 101).

Frente a isso, considero importante estar atenta ao momento de saída de campo, bem como pensar nas possibilidades de dar retorno à escola pesquisada

sobre alguns resultados encontrados. Nesse sentido, é importante registrar a pergunta da diretora, no nosso primeiro contato. Ao explicar sobre a pesquisa, o tempo que ficaria ali, ela me questionou: “Em que sentido esta pesquisa contribuirá pra minha escola, para os professores?” Ou seja, desde o início, já firmamos um compromisso, no qual eu tive a responsabilidade de retornar ao corpo docente com alguns achados da pesquisa.

### **3.8 A TRIANGULAÇÃO E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS GERADOS**

As ferramentas metodológicas utilizadas nesta pesquisa talvez poderiam ser resumidas nos seguintes itens:

- observação participante (espaços e tempos escolares diversos);
- registro de dados, utilizando principalmente o Diário de Campo, mas também tentativas de gravações em vídeo, fotos e áudio;
- entrevistas formais e informais com crianças;
- coleta de produções realizadas (desenhos das crianças).

Graue e Walsh (2003) sugerem várias maneiras de gerar dados, enfatizando um olhar cuidadoso e variado do pesquisador. Afirmam que a triangulação de dados, utilizada nas pesquisas qualitativas, é uma via que possibilita “compreender as interações observadas” (p. 128).

Para tanto, apropriando-me desse conceito, ao buscar uma compreensão dos dados gerados no contexto investigado, procurei fazer uma triangulação dos mesmos, fazendo uso dos materiais construídos nas diversas estratégias utilizadas.

A subjetividade e a capacidade de interpretação é que permitem o encontro do pesquisador com o objeto de estudo. Velho (1978) afirma que “A realidade (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada” (p. 42-3). O autor ainda afirma que “Estou consciente de que se trata, no entanto, de uma interpretação e que, por mais que tenha procurado reunir dados ‘verdadeiros’ e ‘objetivos’ sobre a vida daquele universo, a minha subjetividade está presente em todo o trabalho” (p. 43).

Diante dessas constatações, foi possível evidenciar que toda construção de dados não implicou fielmente a realidade tal como apareceu. Uma geração de

dados, bem como seus registros e interpretações são sempre representações do fato ocorrido. Graue e Walsh (2003) comentam que “A interpretação depende do ponto de vista do observador e é regulada por tradições disciplinares e perspectivas sobre o que realmente significa compreender a realidade” (p. 192).

Todo exercício de interpretação dos dados é um trabalho complexo e, como concluem Graue e Walsh (2003), um trabalho penoso que envolve fadiga e criatividade, um exercício que compreende ciência-arte. Os autores afirmam que “Interpretação é, simultaneamente, separar e juntar, uma actividade analítica e sintética, descritiva e evocativa, a bela e o monstro” (p. 192).

Como registrei anteriormente sobre os usos e as relações estabelecidas no contexto com o meu Diário de Campo, expliquei que, ao retornar para casa, procurei juntar meus rascunhos, transcrevendo-os para o computador. E foi diante dessa coletânea de informações que realizei inúmeras leituras e releituras, fazendo tentativas de recortar e colar episódios que, a meu ver, tinham afinidades em termos de temáticas, crianças, brincadeiras ou espaços.

Esses episódios, fundamentada em Graue e Walsh (2003), “contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação” (p. 255). Os episódios contam histórias de acontecimentos-chave vivenciadas nas interações com as crianças no contexto investigado. Esses autores definem que os episódios focam a experiência diária, mas não constituem a vida real; são cristalizações descritas para contar algo, são histórias da experiência vivida. “Os episódios são versões buriladas das suas notas de campo” (p. 256).

Através do exercício de recortar as partes de um todo – os episódios – para colar numa nova configuração, formando um outro todo ou uma outra parte do todo, é que algumas temáticas foram sendo percebidas como comuns e significativas nos diversos episódios registrados. Essa atividade deu origem ao que denominei de categorias de análise (BARDIN, 1977).

Graue e Walsh (2003) afirmam que “Os episódios são ferramentas para ajudar a perceber que são complementares a outras formas de configuração analítica” (p. 257). Assim, entendo que os episódios não aparecem soltos como recortes fragmentados de uma vida maior, por isso foram agrupados com o objetivo de criar, inventar, imaginar significados e interpretações às diversas situações vivenciadas no contexto, categorias criadas, inventadas e imaginadas por mim, pesquisadora, frente aos dados gerados no contexto escolar, pois sempre vemos “o

mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências, das crianças e nossas, e de uma multiplicidade de camadas de teoria” (Graue e Walsh, 2003, p. 56).

Em relação ao termo que utilizo “categorias de análise”, as contribuições de Bardin (1977) foram importantes. O autor aborda questões referentes à análise de conteúdo, trazendo basicamente três etapas que dão origem a uma categorização:

1- pré-análise: consiste na organização do material coletado. Faz-se uma leitura geral, que ele denomina “flutuante”, de todo o material pesquisado identificando quais aspectos estão de acordo com os objetivos da pesquisa;

2- descrição analítica (exploração do material): constitui-se de procedimentos com a codificação, a classificação e a categorização a partir de unidades de registro. A codificação constitui-se no estabelecimento de códigos que possibilitem identificar cada elemento da amostra de depoimentos a serem analisados. A classificação é um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles, e a categorização é uma operação de classificação de elementos de uma mensagem;

3- interpretação e tratamento dos resultados: nessa fase realiza-se o reagrupamento dos elementos classificados nas etapas anteriores. É o momento de expressar todos os significados captados e lidos nas mensagens analisadas, procurando atingir uma compreensão mais profunda do conteúdo das mensagens através da interpretação.

Nos próximos capítulos, apresento as categorias de análise, trazendo alguns episódios que as constituem. Cabe ressaltar que a formatação dos episódios segue um padrão diferenciado, justamente para chamar a atenção do leitor. Utilizo outro tipo de letra, bem como os encaixo dentro de “caixas de texto”. Também já ficou evidente que, ao transcrever fragmentos do Diário de Campo ao longo da minha escrita, com o objetivo de exemplificar ou de auxiliar-me sobre aquilo que estava a contar, procurei marcar o texto utilizando um tipo de letra diferente. A ordem em que os episódios aparecem não seguem a ordem temporal em que foram se dando, mas agrupados conforme as temáticas que denominei categorias de análise, que são:

1) “Eu aprendo na escola porque eu brinco” – o brincar como espelho dos saberes das crianças.

2) Os saberes das crianças e os saberes dos adultos: qual tem mais valor na escola?

3) “Eu gosto da escola quando tem sol” – as percepções das crianças sobre a rotina.

## 4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

### 4.1 “EU APRENDO NA ESCOLA PORQUE EU BRINCO” - O BRINCAR COMO ESPELHO DOS SABERES DAS CRIANÇAS.

Faz de conta que os sabugos são bois...  
E os sabugos de milho  
mugem como bois de verdade...  
E os tacos que deveriam ser  
soldadinhos de chumbo são  
cangaceiros de chapéu de couro...  
O menino pousa a testa  
e sonha dentro da noite quieta  
da lâmpada apagada  
com um mundo maravilhoso  
que ele tirou do nada...  
Lima, *in* Machado (1994, p.42)



“Aqui me desenhei brincando na escola” (Édina)

A frase "Eu aprendo na escola porque eu brinco"<sup>12</sup>, dita por um menino de cinco anos chamado Mizael no momento da entrevista realizada nos pequenos grupos (cujo procedimento expliquei anteriormente), demonstra toda complexidade que há no ato de brincar: eu aprendo porque eu brinco. Nesse mesmo sentido, Sarmiento (2004) afirma que "O brincar é a condição da aprendizagem" (p.376).

Diferentes áreas, dentre elas a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia, tomam o brincar como objeto de estudos. É sabido que há uma significativa produção teórica acerca da importância que o brincar ocupa na vida das crianças, tanto ao afirmar sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem infantil na construção subjetiva e relacional quanto a se constituir como um elemento fundamental das culturas infantis.

Durante a pesquisa empírica, muitas situações envolvendo o brincar foram observadas e vivenciadas por mim, uma vez que o brincar ocupou um papel central nas ações e relações das crianças no espaço escolar. Nesse sentido, episódios envolvendo o brincar foram agrupados, constituindo-se como uma categoria importante de análise para este trabalho.

Ferreira (2004) constata que, se o brincar é considerado uma experiência interativa, "implica não o dissociar da vida e da realidade e, portanto, assumi-lo como assunto sério na vida das crianças" (p. 84). A perspectiva do brincar, descrita nesta categoria, compreende o brincar livre não pedagogizado ou não orientado pelo adulto para alcançar determinados objetivos de aprendizagem. Falo do brincar como um fim em si mesmo, do brincar pelo prazer e desejo de brincar, do prazer de inventar coisas, fantasiar e interpretar o mundo com maneiras próprias, de estar livre para "ser" outras personagens, de fantasiar, criar e envolver-se com os colegas. E, nesse sentido, tomo a palavra brincadeira como a ação desse brincar.

E é nesse brincar livre que o "brincar junto" coletivo se concretiza, pois, como afirma Ferreira (2004), as crianças, durante as suas brincadeiras, são capazes de elaborar uma ordem social infantil que corresponde a uma "visão intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, construídos social e culturalmente nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias" dos grupos de crianças (FERREIRA, 2004, p. 61). Brincar junto torna-se patrimônio cultural inerente

---

<sup>12</sup> Ressalto que, ao transcrever as falas das crianças procurei conservar a oralidade, ou seja, busquei escrever da mesma forma como as crianças falaram durante a pesquisa de campo.

ao grupo, representando um dos pilares constituintes das culturas infantis (SARMENTO, 2004).

No decorrer da pesquisa de campo, observei que o brincar livre ficava restrito aos momentos de pátio, no qual as crianças estavam “autorizadas” pela educadora a criar suas próprias brincadeiras com os colegas da turma do Jardim 1, bem como escolher seus brinquedos, tempos e espaços onde a ação do brincar se desenvolveria. Enquanto permaneciam na sala de aula, as ações eram bastante dirigidas pela educadora, e o brincar era orientado em termos de seleção de colegas, objetos, espaços e tempos.

Em função da organização dos horários e da escala elaborada pelos professores para ocupar os pátios da escola, a turma do Jardim 1 permanecia diariamente na sala até, aproximadamente, às 16 horas. Enquanto esse horário não chegava, a educadora organizava algumas “atividades” que, segundo ela, eram “atividades dirigidas de recreação”, como ouvir histórias, conversar na rodinha, desenhar livremente ou desenhar sobre uma temática determinada por ela, usar massinha de modelar ou os brinquedos de montagem existentes ali. São sobre esses momentos que teço algumas reflexões a seguir.

Antes de trazer o primeiro episódio, é importante dizer que os registros de campo são ricos em temáticas, complexos em termos de detalhes e, em momento algum, a minha análise e interpretação irão esgotar a riqueza da cena observada. Seria ousado da minha parte, mas creio que, a partir desta experiência, posso afirmar que todo pesquisador interessado em investigações com crianças poderia analisar esses episódios e construir uma gama infindável de novas considerações e de outras interpretações. Ao mesmo tempo, registro que todo o trabalho de escrita, por mais detalhado que o desejei fazer, descrevendo cenas, espaços, pessoas envolvidas, transformando aquilo que vivenciei em palavras foi um exercício de abstração difícil, uma vez que as palavras nem sempre – ou talvez nunca – são fiéis às experiências que tive no contexto investigado.

**“Posso brincar junto?”**

**Cenário: Pátio**

Ádrian está brincando de fazer comidas na areia e tem vários potes de sucata ao seu redor, sob o seu domínio (ninguém podia mexer naqueles potes). Percebo que ele organiza seu espaço muito bem: tem ao seu redor vários potes de sucata - as suas panelas; folhas das árvores do pátio -

que são as diferentes comidas; gravetos das árvores - que são os talheres.

Neste momento, Ádrian brinca sozinho e não deixa ninguém chegar perto do seu espaço. Como tudo está bem organizado, e Ádrian circula com as suas comidas, chamando atenção de alguns colegas, todos querem brincar junto com ele. Guilherme passa, observa e diz: Ádrian, posso brincar junto? Ádrian diz logo que não. E assim passam por ele outros colegas como a Helen, o Mizael, a Édina e a Camila. Para todos que pedem para brincar junto, Ádrian diz NÃO!

Édina e Camila saem insatisfeitas com o "não" do Ádrian, voltando ao seu encontro, dizendo:

Édina: Adrian eu posso sê a tua mãe?

Camila: Ah, e eu quero sê a tua irmã!

Édina: Eu vou fazê um bolo pra ti!

Camila: E eu vou fazê um sorvete!

Ádrian: Ah, então vocês podem brincar junto!

Diário de Campo – Outubro de 2007.

Na medida em que Ádrian começou a organizar um espaço no pátio, o "seu espaço", pegando alguns potes, folhas, gravetos disponíveis no chão, alguns colegas começaram a se interessar por suas ações de encher potes com areia, mexer a areia com gravetos, picar folhas secas, e pediram para brincar junto. Ou seja: através da observação da movimentação de Ádrian, grande parte das crianças se dirigia a ele, pedindo "Posso brincar junto?". Somente Édina e Camila, ao representarem os papéis de mãe e irmã, conseguiram entrar na brincadeira. Além disso, ao falar que iriam fazer um bolo e um sorvete se pudessem brincar, a resposta afirmativa foi rápida.

Esse episódio nos apresenta uma solicitação para entrar na brincadeira, buscando, através da representação de papéis, uma negociação, uma troca de "favores" e, autorizando o brincar junto, aquele que inventou e organizou a brincadeira foi beneficiado, recebendo bolo, sorvete e tudo mais que uma mãe e uma irmã podiam fazer. As duas meninas, trazendo as suas representações sobre o papel de mãe e irmã, foram espertas para negociarem a entrada na brincadeira.

Muitas cenas observadas no contexto possibilitaram essa reflexão sobre o brincar junto. Foi possível perceber que as crianças negociavam suas ações, com dinâmicas muito próprias. Em alguns momentos, um olhar ou um gesto bastavam para entrar na brincadeira com os colegas. Em outros momentos, era preciso argumentações, acordos verbais, trocas (sem falar nas inúmeras disputas de espaço, brinquedo e atenção de colegas). Essas ações das crianças se constituem em contextos de negociação de significados que são atribuídos ao ato de brincar, em que saberes são construídos e compartilhados.

O episódio abaixo, intitulado “Vem, cachorrinho” traz uma riqueza de significados atribuídos ao enredo criado por Camila.

**“Vem, Cachorrinho”**

**Cenário: Pátio**

Camila pega um laço de papel crepon caído no chão do pátio e pede que eu amarre na alça de um pote (no pátio há várias sucatas para as crianças brincarem, como potes de margarina, amaciantes, iogurte, entre outras). Feito isso, sai correndo pelo pátio, com o pote arrastando. Dá voltas e voltas, correndo e gritando várias vezes “Vem, cachorrinho! Vem, cachorrinho!”. O pote é o seu cachorro. Ao se aproximar de mim, após correr bastante, Camila percebe que só está com uma parte do laço de papel na sua mão, pois o mesmo arreventou, e o pote ficou distante. Camila olha pra mim e diz “Esse cachorro! Ele corre tão rápido, que escapou de mim! Fugiu, mas vou atrás dele ...”

Ao se aproximar do pote, percebe que está com dois pedaços de papel: um na sua mão e outro preso no pote. Neste mesmo momento, Giovana se aproxima de Camila, e esta imediatamente, diz: *Qué tê um cachorrinho também?*

*Giovana diz: Mas eu não tenho nada para sê um cachorro.*

*Camila responde: Como não, tá cheio de cachorro aqui no pátio (aponta para as diferentes sucatas jogadas no chão do pátio). Olha só quanto cachorro, Giovana!!! Mas este daqui (apontando para uma sucata sem alça) é um cachorro de rua, não pode ser preso. Sai, vira-lata!*

Diário de Campo – Novembro de 2007.

Camila, nessa situação, ilustra uma grande capacidade de imaginação e criatividade, na medida em que introduz elementos criativos que sustentam a brincadeira inventada – imaginar que todas as sucatas do pátio são cachorros, que a tira de papel crepon é uma coleira, que “o cachorro” sem alça é um vira-lata. Na medida em que sua tira de papel crepon é rasgada pelo fato de correr bastante com o seu cachorro, logo percebe que poderia convidar uma amiga para brincar junto, pois agora ela tinha duas coleiras.

Um ponto de análise a ser feito, a partir dessa cena, é o convite ao brincar. Camila convida Giovana para brincar, perguntando se queria ter um cachorrinho também. Imediatamente Giovana entra na composição criativa elaborada por Camila, passando a fazer de conta. Giovana parece captar o enredo imaginado por Camila, sem precisar de maiores explicações sobre a brincadeira. A pergunta de Camila “*Qué tê um cachorrinho também?*” simboliza um convite para brincar junto, e a resposta de Giovana “*Mas eu não tenho nada para sê um cachorro*”

confirma a vontade de entrar e brincar junto. O conteúdo dramático foi rapidamente compreendido por Giovana, o que permitiu o brincar coletivo.

A criança, como ator social, utilizando o conceito de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2005), recria o mundo à sua volta brincando, trazendo elementos novos, reinventados, imaginados de uma maneira muito própria. Visto como uma possibilidade para o acontecimento experiência, o brincar é entendido como reflexo dos saberes das crianças (LARROSA, 2004).

Nesse sentido, Vygotsky (1987) já compreendia a brincadeira como ação de reprodução e representação infantil, mas, ao mesmo tempo, como uma representação na qual a criança não a faz passivamente: inventa e produz novos significados. Assim, ao assumir o papel de pai, por exemplo, em suas brincadeiras, a criança não apenas reproduz modos de ser pai que ela conhece, mas reinterpreta novos modos de ser pai.

Ferreira afirma que o brincar é uma ação social não separada do mundo real. Embora envolva situações imaginárias, como costumamos chamar de faz-de-conta,

o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem da vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações (2004, p. 84).

Através da representação de papéis, podemos perceber a apropriação que cada criança faz do mundo. Assim, o brincar é sinônimo, como aponta Ferreira (2004), de confronto intercultural entre as crianças e lutas para afirmar e legitimar seus “saberes e fazeres em detrimento de outros” (p. 86), fazendo expandir os conhecimentos tanto da vida adulta como da vida infantil.

É com base nos seus saberes que as crianças brincam. Ao desenvolver tal ação, partilham esses saberes sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre si, abrindo espaço para novos saberes. É na ação do brincar que as crianças adquirem e partilham conhecimentos, possibilitando e enriquecendo o brincar coletivo.

A seguir, apresento dois episódios denominados “A viagem ao fundo do Mar II” e “Desenhar brincando”, para tecer reflexões acerca do “brincar proibido” ou do “brincar fora de hora”, uma vez que foi possível observar muitas cenas em que as crianças passavam a fazer outras coisas com os recursos que a educadora disponibilizava para o momento. Vejamos:

**"A viagem ao fundo do Mar II"****Cenário: Sala do Jardim 1**

Na medida em que cada criança termina o seu desenho, a educadora distribui pequenos pedaços de massinha guardados dentro de potes de margarina e solicita que cada uma faça um barco – o barco da história "A viagem ao fundo do mar". A educadora, após distribuir potes de massinha para todas as crianças, circula entre as mesas e pede que as crianças tentem fazer um barco.

Percebo que o Ádrian, depois de mexer alguns instantes na massinha, inventa uma brincadeira com o pote de margarina e convida os colegas da mesa para brincar. A brincadeira inventada por Ádrian era assim: Ele fazia um objeto com a massinha, tampava com o pote, e os colegas da mesa deveriam adivinhar o que ele tinha feito. Esse era o combinado: cada colega tinha três chances para acertar. Os colegas da mesa gostaram da brincadeira, deixando de lado a atividade proposta pela educadora.

Diário de Campo – Outubro de 2007.

Nesse episódio, existe uma cena em que Ádrian foi capaz de brincar, mesmo que a proposta da educadora fosse outra, mesmo que os materiais fossem poucos e mesmo que a solicitação fosse "não levantar das cadeiras e não sair das mesas". A situação criada pelo menino buscou a participação dos colegas que estavam sentados ao seu lado, e esses prontamente aceitaram participar da sua invenção.

Nesse momento, meu olhar como pesquisadora procurou observar as reações da educadora. Ao vibrarem com os erros e acertos, os meninos aumentavam o tom de voz, e a educadora aproximou-se da mesa para ver o que estavam fazendo. Ela passou rapidamente e não percebeu a brincadeira inventada, apenas disse: "Onde estão os barcos que vocês fizeram?" Os meninos disfarçaram, pararam de brincar, e esperaram que ela se afastasse da mesa para então retornarem. Com essa reação, foi possível perceber que os meninos sabiam que não estavam fazendo aquilo que a educadora pediu, mas, ao mesmo tempo, sabiam que o Ádrian tinha inventado uma brincadeira interessante, talvez mais interessante que fazer o barco da história narrada.

Esse episódio revela o quanto os atores envolvidos, nesse caso os meninos Ádrian, Mizael, Vinícius e Fabrício, são capazes de criar situações significativas e interessantes a partir da proposta da educadora.

**“Desenhar brincando”  
Cenário: Sala do Jardim 1**

A atividade proposta pela educadora às crianças é preencher a parte interna do pinheiro - desenhado numa folha de ofício - com bolinhas de papel crepon nas cores verde e vermelho. Nas quatro mesas da sala, há várias tiras de papel crepon e um montinho de cola em cima de uma folha de revista. Eu estou sentada na mesa juntamente com os meninos Mizael, Vinícius, Guilherme e Fabrício. Com as tiras de papel crepon, eles brincam com a imaginação: colocam na cabeça, representando a faixa de um super-herói como o Batman, o Homem-Aranha... E suas conversas passam a girar em torno destes assuntos: filmes e desenhos animados dos super-heróis a que assistem. Ao mesmo tempo em que fazem o trabalho, brincam de super-heróis.

Diário de Campo – Dezembro de 2007.

Como no episódio anterior, aqui existiu uma cena em que os meninos estavam fazendo o trabalho proposto pela educadora, mas, ao mesmo tempo, as suas falas e parte de suas ações giravam em torno dos filmes, desenhos animados e ações dos personagens de ficção, transformando os recursos existentes – nesse caso as tiras do papel crepom do trabalho natalino – em fitas do Homem-Aranha e do Batman. Isso pode nos auxiliar a refletir sobre os modos como as crianças lidam com estruturas pensadas e impostas pelos adultos. Será que as crianças estão buscando sentidos para sua ação, uma vez que a atividade em si não tem significado para elas?

Delgado e Müller (2005) entendem que as crianças “são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo” (p. 174). As crianças introduzem inovações naquilo que o adulto está propondo, e isso ficou evidente nas minhas observações: as crianças estavam sempre a criar sobre a proposta da educadora. As conversas, os olhares, os modos de observar a educadora, o deixar de fazer aquilo que foi solicitado pelo adulto são indicadores de que existe uma conexão entre os desejos das crianças e uma cumplicidade sutil naquilo que estão a fazer com seus pares, nos momentos dirigidos pelo adulto.

Ferreira (2004, p.61) aponta que “decorrentes da adoção, do confronto e contraponto à ordem adulta e/ou entre pares, emergem rotinas, regras e princípios de ação no interior do grupo de crianças”, e essas rotinas são apropriadas na interação social e “por elas usados como conhecimentos e competências sociais

para participarem no mundo adulto e, ao mesmo tempo, para se afirmarem perante ele” (p.61). Talvez eu pudesse agrupar esses quatro episódios até aqui descritos em dois grupos: um que traz o momento do brincar livre, daquele brincar autorizado pelo adulto, em que as crianças circulam pelo espaço de forma independente e autônoma, interagindo com grupos de colegas selecionados conforme seus interesses, combinações e negociações, e outro que traz os momentos das “atividades dirigidas”, em que o brincar é entendido pelas crianças como “proibido”, e é a educadora quem organiza os espaços, os materiais/brinquedos e os grupos de colegas que serão “oficialmente” permitidos.

No decorrer da pesquisa, isso ficou muito evidente: o momento de ficar na sala do Jardim 1 e fazer algumas atividades organizadas pela educadora e o momento de ficar no pátio, um momento “livre”, onde as crianças criavam suas próprias brincadeiras nos encontros e desencontros com seu grupo. Como expliquei anteriormente, em função da organização dos horários da escola e da escala organizada para ocupar os pátios, a turma do Jardim 1 permanecia na sala até, aproximadamente, às 16 horas. Enquanto esse horário não chegava, a educadora organizava algumas “atividades”.

Foram muitos os episódios observados que evidenciaram um planejamento centrado na educadora: era ela quem decidia o que seria feito na sala, era ela quem coordenava as atividades, selecionava histórias, músicas, brinquedos e até mesmo os grupos de crianças para sentarem às mesas. Na maior parte das vezes, observei que as crianças ficavam sentadas sempre junto às mesas, e a educadora circulava entre elas. É interessante dizer que aquilo que era proposto no turno da tarde pela educadora não tinha articulação com o que era proposto pela professora no turno da manhã. Cada uma planejava seu trabalho de acordo com critérios próprios. Não pretendo julgar a organização da escola nem das educadoras envolvidas, mas mostrar o quanto as próprias crianças poderiam nos ajudar a planejar situações interessantes, temáticas para estudos e pesquisas, além de colaborar na organização dos espaços/tempos para suas interações.

Importa dizer que, embora acredite muito que a organização dos espaços e tempos contribua para a brincadeira acontecer, constatei que a vontade das crianças em brincar era muito maior do que isso, ou seja, as crianças estavam a brincar sempre, mesmo que a proposta da educadora tivesse outros objetivos que não a brincadeira.

Não quero dizer com isso que as propostas, as situações de aprendizagem podem continuar a ser desinteressantes, pois as crianças as tornam interessantes, mas reafirmar a capacidade criativa das crianças frente a propostas que não desafiam suas capacidades e se tornam desinteressantes para elas. O que as crianças poderiam criar com situações de aprendizagem construídas a partir de seus interesses e curiosidades?

Acredito que o brincar ocupa um papel central no desenvolvimento das crianças, pois através da ação lúdica é possível partilhar significados de mundo, representações do mundo adulto, compartilhar e apropriar-se dos saberes que estão em jogo quando brincamos. Segundo Sarmiento (2004), “A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis” (p. 376), apontando que a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reinteração são eixos estruturados nas culturas infantis.

O brincar é uma atividade fundamental quando se pretende conhecer e compreender os saberes que as crianças criam, inventam, partilham, reproduzem nas interações com seus pares e adultos, no contexto escolar. Brougère afirma que

A brincadeira é um meio de a criança intervir ativamente na cultura popular infantil: ela interpreta seus conteúdos e inspira certos aspectos dessa cultura, num movimento de construção sem fim, no qual ela é, alternativamente, emissora e receptora. E isso ocorre em grande parte com a mediação do brinquedo, suporte de divulgação ativa dessa cultura e receptáculo de tradições e de inovações lúdicas das crianças (2004, p. 335).

Penso que o brincar deveria alcançar um maior espaço nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou que as atividades poderiam apoiar-se no brincar livremente, assim ele seria pano de fundo da rotina escolar. Mas não basta dar às crianças o direito de brincar, ampliando o tempo de permanência no pátio ou aumentando os estoques de brinquedos na sala. É preciso despertar e manter seu desejo de brincar, o que implica uma nova postura dos adultos diante da brincadeira (HORN, SILVA e POTHIN, 2007).

Compreender o brincar como reflexo dos saberes das crianças sobre si, sobre os outros e sobre o mundo implica em aproximarmo-nos desse brincar para conhecermos mais sobre elas, sobre suas experiências, desejos e curiosidades. Brincando, uma criança tem a possibilidade de compartilhar seus conhecimentos com outras crianças e também com o adulto, caso este esteja interessado em observá-la e escutá-la enquanto brinca. Mas, além de compartilhar, também aciona

movimentos de apropriar-se daquilo que o sujeito que está brincando junto com ela já sabe.

Ferreira (2004) aponta cinco pressupostos básicos acerca do brincar, os quais nos ajudam a perceber as dinâmicas, as formas complexas de organização e negociação das crianças durante suas brincadeiras. São eles:

- 1) Envolvimento mútuo (p. 88), em que cada participante deverá ter uma performance de acordo *com* e *em* resposta à do outro, e isso possibilitará tomar em consideração as perspectivas e o papel do outro, assumindo posturas diferentes das habituais.
- 2) Interação verbal e/ou não-verbal (p. 89): nela e através dela acontece a (re)negociação da situação e afirmação de acordos, resolução de conflitos, definição de papéis, criação de regras.
- 3) Não literalidade dos espaços e objetos (p. 90) em que o contexto é construído através de regras tácitas combinadas pelas crianças, no qual o faz-de-conta transforma funções, formas, configurações e possibilita a reversibilidade de papéis.
- 4) Repetição (p. 91): a rotinização das brincadeiras através da repetição nas interações, articulada com um contexto permanente e estável onde espaços e objetos fornecem a base para um envolvimento mútuo, possibilita a criação de um repertório comum entre as crianças.
- 5) Relações de amizade (p. 93): a construção de significados comuns se dá através das relações de amizades que se desenvolvem no brincar, participando de uma cultura de pares.

Estes pressupostos contribuem para compreender o brincar a partir das culturas infantis e constituem-se em pontos importantes a serem considerados pelos adultos que buscam aproximações com os saberes das crianças.

Novamente cito Cohn (2005), autora que trabalha com a Antropologia da Criança, centrando seus estudos nas crianças indígenas. Essa autora defende a idéia de que a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa. A criança não sabe menos que o adulto, mas sabe outras coisas. Saber outras coisas que o adulto é um ponto-chave nesta pesquisa que buscou conhecer e compreender os saberes infantis produzidos, ressignificados, compartilhados num determinado grupo, em contexto escolar.

É preciso romper com a idéia de que os saberes dos adultos têm mais valor, que possuem noções de verdade e cientificidade e que os saberes das crianças são

vulneráveis ou inferiores. Romper com essa postura envolve um trabalho dos adultos sobre eles próprios, o que requer uma aproximação com mundo das crianças, sabendo escutá-las e aprendendo com elas.

#### **4.2 OS SABERES DAS CRIANÇAS E OS SABERES DOS ADULTOS: QUAL TEM MAIS VALOR NA ESCOLA?**

Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapetes ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante do seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles.  
(WALTER BENJAMIN, 2004)

Esta categoria procurou agrupar episódios que envolveram os saberes das crianças e os saberes do adulto, nesse caso a educadora que acompanhava a turma do Jardim 1. Foram muitos os episódios observados que evidenciaram uma riqueza de conhecimentos articulados com o que as crianças conversavam, desenhavam, brincavam, manifestavam. Observei que havia uma ruptura entre os saberes das crianças e dos adultos, ruptura evidenciada através das diferentes propostas planejadas pela educadora, na forma de atividades e de conversação nos momentos da rodinha, no brincar e na organização da rotina, entre outras formas.

É importante destacar novamente que acompanhei o trabalho da escola em 2007 no turno da tarde, portanto, na turma do Jardim 1; as crianças ficavam com uma auxiliar e, nesta pesquisa, eu a chamo de educadora. Já no ano seguinte, a turma do Jardim 2, na parte da tarde, estava com uma professora. Nesse sentido, minha intenção não é tecer críticas em relação ao trabalho das auxiliares e professoras nem estabelecer comparações entre uma forma de atendimento e outra. Apenas quero buscar, a partir do que foi observado *nas* e *com* as crianças, pontos para reflexões, uma vez que esta situação é comum e está presente em muitas salas de Educação Infantil.

Vamos aos episódios, pois eles se constituem um início e me ajudam a contextualizar minhas reflexões.

**"A viagem ao fundo do Mar I"**

**Cenário: Sala do Jardim 1**

A educadora pede para as crianças aproximarem-se dela, pois quer contar uma história intitulada "A viagem ao fundo do Mar". As crianças, que neste momento estão terminando de guardar os brinquedos, aproximam-se lentamente. A educadora pede para as crianças deitarem no chão, fecharem os olhos e imaginarem o lugar da história que ela iria contar. A história estava contida em uma só folha de ofício, não demorando mais de cinco minutos para ser lida. Quando a história termina, a educadora pede que as crianças desenhem o que mais gostaram.

Então, as crianças vão em direção às mesas, onde aguardam a educadora distribuir as folhas e os lápis de giz-de-cera. As crianças, timidamente, trocam olhares para os desenhos dos colegas da sua mesa e, passados alguns minutos, começam a conversar. Chamam-me a atenção algumas respostas que as crianças davam à educadora, no momento em que esta as questionava sobre seus desenhos.

Educadora pergunta ao Ádrian: Ádrian, o que está desenhando aqui? (aponta para um desenho no canto da folha).

Adrian: É um caminhão!

Educadora: Ah, tem caminhão no fundo do mar?

Adrian - Não, este caminhão não tá no fundo do mar. Ele tá aqui pra levar os peixes que morreram!

Educadora pergunta ao Fabrício: Isso é uma árvore? Têm árvore no fundo do mar?

Fabrício - Tem, porque os peixes comem coisas verdes.

Educadora pergunta ao Vinícius: O que são esses rabiscos?

Vinícius responde que são pingos de chuva.

Educadora: Eu disse que na história estava chovendo?

Vinícius: Não, mas na minha história tá chovendo agora!

A educadora, neste momento, olha pra mim, dá um sorrisinho, mexe a cabeça e diz: Coisas de crianças, né!

Diário de Campo – Outubro de 2007.

Esta cena, bastante típica em ambientes escolares, em que os adultos solicitam um desenho sobre algo que foi contado, como uma espécie de avaliação daquilo que as crianças entenderam, possibilita inúmeras análises. Primeiro, que as crianças possuem saberes sobre as coisas da vida que vão muito além das histórias que contamos para elas. As crianças reinterpretem as histórias contadas, introduzindo elementos novos, como foi possível constatar na cena descrita acima: a chuva, o caminhão, as árvores. Essa riqueza de novas produções ou o acréscimo de novos elementos precisa ser ouvida, percebida, escutada pelo adulto; além disso, precisa ser considerada, legitimada, entendida como possibilidades a serem exploradas e não vistas como uma "coisa qualquer de criança", um descumprimento

às ordens dadas ou, ainda, como no episódio acima, pensar que as crianças não ouviram ou não entenderam a história realmente como foi contada.

Outro aspecto interessante de ser analisado são os argumentos utilizados pelas crianças ao explicarem à educadora o porquê desses elementos novos aparecerem nas suas produções. Ao ouvirem as perguntas da educadora, as quais eram ditas com tom de voz que remetia a uma cobrança, a um desvio de ordem, a um descumprimento do que era para ser “realmente” feito, as crianças davam argumentos muito convincentes e com fundamentação, tanto é que, após ouvir suas respostas, a educadora acabava por não falar mais nada. Isso nos mostra que as crianças têm hipóteses, suposições sobre aquilo que estão produzindo.

No episódio acima, Ádrian diz que estava desenhando um caminhão para levar os peixes que morreram na história. Já o menino Fabrício desenhava coisas verdes porque sabia que os peixes comem coisas verdes. E o Vinícius logo deu um significado para os seus rabiscos - eles são pingos de chuva, porque na sua história estava chovendo. Também aqui poderíamos buscar aproximações com estudos recentes sobre os desenhos infantis: por que nós adultos sempre queremos que as crianças desenhem objetos que conseguimos interpretar? O que há entre o desenho, a realidade e a verdade? Não vou me deter em tentar responder a esses questionamentos, mas acredito que são pontos para maiores reflexões nas escolas, uma vez que os desenhos são práticas comuns e cotidianas na Educação Infantil.

Por que transgredir a norma, ir além daquilo que foi proposto, criar novos elementos, mostrar conhecimentos complexos incomoda o adulto? A educadora, através de sua fala, gestos, olhares, legitima os saberes das crianças como um “saber verdadeiro”?

Refletir sobre esses questionamentos implica pensar sobre o papel do adulto, nesse caso a educadora, frente às crianças. Quando pensamos no sistema escolar, logo imaginamos o professor como aquele que detém o saber, um saber verdadeiro, organizado, coerente, objetivo, com certa pitada de teorização, e esse, por sua vez, deveria ser capaz de transmitir às crianças essa gama de conhecimento para que elas aprendam noções e conceitos para “viver neste mundo”.

Nesse sentido, resgato as contribuições de Varela (1994) ao analisar, desde os tempos jesuítas, os dispositivos que colocaram em ação toda a maquinaria escolar, dotando as crianças de um estatuto de alunos, e os saberes de um estatuto

de falsos ou verdadeiros. Diz a autora que os professores jesuítas possuíam saberes verdadeiros, oriundos de autores clássicos, e que os alunos deveriam atingi-los.

Posterior à coerção da Igreja, o campo da ciência é que passou a delimitar os critérios de cientificidade para selecionar o conhecimento falso do verdadeiro. Varela (1994) destaca que, segundo Foucault, ao lado dos saberes oficiais, surgiram os saberes descentrados, fragmentários, alternativos. Em função das resistências e dos contrapoderes, surgem os “conhecimentos subjugados” ou “saberes da gente” (2001).

Voltando ao episódio anterior, posso perceber que há espaços de resistências, de negociações e de confrontos de saberes entre as crianças e a educadora. Também há espaços de novas produções, ou seja, não há apenas internalização e reprodução de saberes dos adultos por parte das crianças. Essa produção de conhecimentos acontece nas interações entre seus pares, bem como na interação com os adultos, no momento de buscar significados para as coisas.

Corsaro (2005), ao definir o termo “reprodução interpretativa” percebe que as crianças são afetadas pela estrutura social e cultural existente, mas, ao mesmo tempo, afetam essa estrutura através de sua capacidade de interpretar o que já está dado. E essa capacidade infantil precisa ser valorizada pelos adultos, não vista como enfrentamento, mas como um potencial para ir além. Nesse sentido, é importante apontar que as crianças no seu processo de constituição social, também trazem consigo saberes cristalizados, os quais foram construídos nas suas vivências e interações nos diferentes contextos sociais em que estão inseridas. São saberes solidificados, prontos, que privilegiam a repetição, a permanência, a continuidade.

Ao mesmo tempo, na pesquisa de campo, foi possível perceber o quanto as crianças estavam propondo inovações naquilo que era imposto pela educadora. Ao mesmo tempo em que “cumpriam” o que era determinado, estavam participando ativamente, recriando propostas, negociando sentidos para suas ações, partilhando e apropriando-se de saberes. Na categoria inicial, abordei a importância do brincar nas ações e relações das crianças na escola e foi possível perceber o quanto elas introduzem novos elementos naquilo que estão a fazer cotidianamente.

**"Imitando os filhotes"**  
**Cenário: Sala do Jardim 1**

Ao chegar à escola, não encontro ninguém na sala do Jardim 1. Em seguida, a servente vem e me fala que as crianças foram dar uma caminhada ao redor da escola e já estariam quase voltando. Passados alguns minutos, escuto as vozes das crianças retornando à sala. Quando me viram, vieram correndo me contar ... todas falavam ao mesmo tempo ...

"A gente tava passeando, a gente foi olhar os filhotinhos da cachorrinha da profe, a gente ficou com medo da mãe dos cachorrinhos, os filhotinhos são bem bonitos..."

A educadora então me conta que sua mãe tem uma cadela que deu cria esta semana. Assim, como sua mãe mora perto da escola, resolveu levar as crianças até lá para observarem os filhotinhos.

A educadora chama as crianças para a roda, e pergunta "quantos filhotes vocês viram, quais as cores dos filhotes, como estavam deitados, por que a mãe ficava perto deles". As crianças respondiam às perguntas, demonstrando alegria em observar os filhotes. De repente, em meio às perguntas, Camila começa a imitar os filhotes de cachorro, jogando-se no centro da rodinha. Ela deita e começa a latir como os filhotes. Observando isso, todas as crianças imitam Camila. Foi muito engraçado, pois elas começam a latir, a se lambar, a engatinhar imitando a cadela! A educadora tentou retornar a posição de rodinha e seguir o diálogo, mas foi difícil, pois enquanto fazia esta tentativa, as crianças estavam TODAS no centro da roda, imitando os filhotinhos.

Diário de Campo – Novembro de 2007.

Será que podemos buscar entender o que aconteceu nesse episódio? Meu olhar de pesquisadora leva-me a crer que a educadora queria fazer, após a visitação, uma retomada dos "conteúdos" presentes nessa visita: estimular as crianças, através do pensamento matemático, na contagem dos filhotes, lembrar quais eram as cores, como era a relação da cadela com os seus filhotes, entre outras perguntas. Mas as crianças foram capazes de ludibriar as questões impostas pela educadora, passando a criar novos significados para a temática em debate, nesse caso os filhotinhos que foram visitar.

Com uma sintonia muito própria, as crianças passaram a imitar os filhotinhos sem precisar expressar verbalmente "Agora vamos imitar os filhotes"! Pareceu-me que, automaticamente, foram se observando e compartilhando significados comuns para suas ações. E, nesse caso, as crianças estabeleceram uma interação tão forte que ela, mesmo chamando atenção, pedindo que voltassem para a rodinha e que sentassem direito, os pequenos não pararam com a brincadeira, e quem acabou "cedendo" foi a educadora.

Nessa cena, também é possível perceber que a experiência corporal das crianças é diferente da do adulto. Para elas tudo é movimento, sensação, relação, ou seja, as aprendizagens, as experiências, as descobertas, os saberes passam pelo corpo, daí a necessidade e a vontade do movimento, daí a necessidade e a vontade do adulto para entender e dar lugar a isso. Referindo-me ao que Larrosa (2004) traz sobre a experiência, penso que o corpo precisa estar presente naquilo que nos passa, nos acontece ou naquilo que nos toca.

Na perspectiva de Sarmiento (2005), há duas posições extremadas sobre a infância: uma que considera a criança um ser carente, em devir, que se torna adulto mediante a interação com os adultos; outra que a considera como atores sociais, dotados de competência e de um certo grau de iniciativa frente às circunstâncias em que vivem (p. 64). O autor constata que as crianças têm “algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas que são capazes de expressá-los e que efectivamente os exprimem desde que haja quem os queira escutar e ter em conta” (2005, p. 65).

Assim, penso que precisamos buscar uma aproximação entre os saberes dos adultos e os saberes das crianças, não analisando qual deles é certo ou errado, qual deles tem mais validade, mas, sim, buscarmos significados para aquilo que se quer descobrir, partindo de diferentes pontos de vista. A criança, entendida como ator social, precisa ser considerada como sujeito de conhecimento, como protagonista do seu processo de descoberta, e o adulto precisa buscar entender essa lógica, abrindo mão do seu saber onipotente sobre o saber infantil. Os episódios narrados acima nos mostram que, no cotidiano escolar, ocorrem confrontos e constrangimentos entre crianças e adultos, ambos procurando legitimar seus saberes frente ao outro.

As três cenas a seguir trazem reflexões acerca das experiências das crianças fora da escola. O espaço escolar não é o único ambiente que as crianças freqüentam. Fora da escola, elas convivem com outros grupos, construindo e partilhando saberes, que são também levados para o grupo de pares na escola.

**“A Internet e o computador”**  
**Cenário: Refeitório**

Estou sentada perto da Giovana, no refeitório. De repente, enquanto come seu lanche,

ela me cutuca com os braços e diz: "Hoje, quando eu chegá em casa, depois do banho, eu vou entrá na internet com meu irmão". Assim, iniciamos um diálogo:

– Ah, tu tens um irmão mais velho?

– Sim, minha mãe tem um monte de filho, sabe! Uns não moram mais em casa. Tem um que é do tamanho do meu pai já! Eu sou a mais menor!

– O que tu faz na internet com teu irmão?

– Eu jogo joguinhos e faço desenhos bem legal. Eu prefiro desenhá no computador. Desenhá no papel cansa, e a mão fica vermelha com os lápis e começa a doê. Mas aqui na escola a gente tem que desenhá no papel.

Após fazer esse comentário que ao desenhar no papel sua mão fica vermelha, eu automaticamente faço uma expressão facial de espanto e estranhamento, e ela logo me mostra a sua mão, e percebo que um dos dedos realmente estava um pouco inchado, com um tom avermelhado. Giovana diz: "Olha aqui, tá vendo, isso é desenhá aqui na escola!"

Diário de Campo – Outubro de 2007.

### **"Eu aprendi na TV"**

**Cenário: Sala do Jardim 1**

As crianças, enquanto brincam na sua sala, escutam um CD. Quando chegou numa determinada música, Édina fala aos colegas: "Esta música é aquela que um bicho corta a barriga do pingüim no meio!" E todos começam a conversar sobre o seu comentário, demonstrando saber exatamente sobre o que Édina estava falando. Eu perguntei à ela: "Como tu sabe disso?". E ela responde: "É um DVD que dá pra olhá na TV. Eu vi na minha casa. Esta é a mesma música que aparece na TV. É um filme onde, na parte dessa música, o bicho corta a barriga do pingüim no meio e ele sai machucado. Eu aprendi na TV essa música"

Diário de Campo - Dezembro de 2007

### **"Eu vi num filme"**

**Cenário: Pátio**

Milena e Édina conversam sobre dentes, no momento em que estão comendo a fruta (em função do tempo, a educadora deu a fruta às crianças nos bancos de madeira do pátio, embaixo da sombra de umas árvores):

Édina: Por que teus dentes são pretos?

Milena: Porque quando eu era pequena, eu coloquei um lápis preto no meio, sangrou e ficou tudo preto!

Édina: E agora eles vão cáí?

Milena: Sim. E quando cai tem que colocá o dente embaixo do travesseiro. Daí a fadinha vem de noite, pega o dente e troca por um real. Daí a gente troca o um real por um pirulito ou uma bala.

Édina: Como tu sabe disso?

Milena: Eu vi num filme, lá na minha casa.

Édina: Então eu vou arrancá um monte de dente, para ganhá um monte de dinheiro!

Milena: Mas daí tu não vai consegui mais falar!

(Diário de Campo - Setembro de 2007)

Poderia estabelecer aqui um debate sobre a produção e consumo de objetos voltados às crianças, dentre eles os filmes, desenhos e programas televisivos, objetos consumíveis (mochilas, videogames, brinquedos, livros, cadernos, roupas, etc)<sup>13</sup> que estão presentes nas culturas infantis. Entretanto, não utilizo este viés de análise, mas busco refletir sobre os saberes evidenciados nesses episódios.

O que fazer com esses saberes partilhados nas conversas das crianças, frutos de experiências anteriores com a televisão, filmes, internet? A educadora, na figura de adulto, reconhece-os como saberes autênticos e complexos? Como os adultos se posicionam diante desses saberes coletivos, comuns, com os quais geralmente não têm contato?

Historicamente, pesquisadores e professores acreditam que o conhecimento escolar é compreendido como um conjunto de conhecimentos selecionados do estoque mais amplo do campo cultural e científico para ser transmitido às crianças. Assim, a escola deveria transmitir um conjunto de conhecimentos validados pela atividade científica, caracterizada pela produção de um conhecimento rigoroso, objetivo e verdadeiro, utilizando-se dos conhecimentos cotidianos como conhecimentos prévios das crianças. Abordei essa problemática sobre os estatutos do conhecimento no capítulo 2.

Até aqui poderíamos dizer que está tudo bem: os professores organizam um planejamento coerente, com metodologias adequadas às crianças de determinadas faixas etárias, selecionam conteúdos assimiláveis pelos pequenos e propõem algumas atividades interessantes. Mas retorno ao questionamento anterior: o que fazer com os saberes que as crianças expressam a todo momento? Que saberes são esses e como são construídos e partilhados?

---

<sup>13</sup> Para maior aprofundamento, sugiro BROUGÈRE (2004) e STEINBERG, S.; KINCHELOE, J.L (2001), Barra e Sarmiento (2006). Esses autores mostram-nos o quanto as crianças reproduzem, mas também reinterpretam os elementos da mídia televisiva, da internet, dos filmes, desenhos, entre outros objetos de consumo infantil.

Durante os momentos em que estive com as crianças, percebi o quanto elas eram protagonistas de suas ações: estavam todos os momentos conversando, narrando, desenhando, brincando, negociando com seus pares e com a educadora, enfim, produzindo coisas coletivamente.

Vasconcelos (1997), ao relatar a prática de uma professora portuguesa chamada Ana, afirma que “A Ana vê cada criança, não isoladamente, mas como parte de um grupo que inclui outras crianças muito diferentes” (p. 247). E segue dizendo que “A Ana sabe que o saber se constrói, e que as crianças constroem esse saber através da negociação e do diálogo” (p. 247). Ao redor da Mesa Grande, são oferecidas as oportunidades de diálogo entre as culturas das crianças e

À medida que acontecimentos, experiências e situações vão fluindo, a Ana capta-os (e trá-los) para o grupo. E, depois, sistemática e rigorosamente, dá-lhes seqüência através da investigação, conduzindo o grupo passo a passo num processo analítico (VASCONCELOS, 1997, p. 250).

Nos episódios transcritos anteriormente, podemos perceber uma cultura infantil presente nos diálogos das crianças; há coisas em comuns, como no caso da música que Édina e alguns colegas reconhecem, narrado no episódio “Eu aprendi na TV”. Mas também há alguns “ensinamentos”, coisas novas originadas nos círculos nos quais as crianças transitam em que uma criança conta para a outra aquilo que sabe, como no caso da conversa entre Édina e Milena, no episódio intitulado “Eu vi num filme”.

Delgado e Müller (2005), baseadas em estudos com Sarmiento (2005), trazem importantes reflexões acerca das culturas das infâncias. As autoras colaboram, dizendo que é através das interações nos diferentes sistemas simbólicos dos quais as crianças participam e partilham, ou seja, os círculos nos quais elas transitam tornam as culturas das infâncias um elemento complexo. Isto é evidenciado a partir da cultura societal (culturas da mídia, por exemplo), das culturas locais (cada criança nasce no interior de uma cultura simbolicamente estruturada), das culturas de pares (formas específicas de representações das crianças, resultado das articulações entre elas) e da cultura escolar (a criança recebe a cultura que foi selecionada dentre as existentes na sociedade, mais articulada com a cultura da classe média).

Delgado (2007) (in REDIN, 2007) colabora, dizendo que “As brincadeiras das crianças indicam que elas acompanham o que acontece no mundo, na política e nos seus cotidianos” (p. 121). A autora afirma que as crianças não estão isoladas do mundo adulto e é através da fantasia e imaginação que manifestam suas expressões culturais. Ao entrevistar algumas crianças sobre o porquê elas vêm para a escola e o que fazem e aprendem no Jardim 2, algumas respostas me chamaram atenção:

“A gente vem prá creche pra tê caderno, lápis, borracha, apontador, essas coisa, sabe!” – relata Luana.

“Eu aprendo a dizer muito obrigado, de nada, com licença, as ordem prá fica educada” – comenta Camila.

“No fim do dia, a gente tem que dizê pros pais o que aprendeu na escola. Eu sempre digo a mesma coisa, que aprendi as letra, ah e a escrevê meu nome também” – diz Micaela.

(Fragmentos retirados da entrevista com as crianças, registrados no Diário de Campo – Abril de 2008).

Através dessas respostas, percebo que as crianças refletem, possivelmente, algumas intenções dos adultos em relação à escola. Micaela, “ao prestar contas” do que fez na escola aos seus pais, talvez já perceba que eles esperam que ela adquira um conhecimento legitimado como necessário para sua vida escolar: o saber ler e escrever. Um ambiente rodeado de cadernos, borrachas, lápis, entre outros objetos que lembram o universo escolar, parecem chamar atenção de Luana. A cultura escolar está presente na vida das crianças, e o que me chama atenção é que, ao falarem sobre seus aprendizados na escola, as crianças trazem aquilo que elas identificam como um conhecimento importante, ou seja, o saber que os adultos transmitem e ensinam: as letras e as boas maneiras, conforme as falas transcritas acima.

Em contrapartida, durante a entrevista, as crianças estavam desenhando, e a grande parte delas representou o pátio e as oportunidades de brincadeiras que esse espaço possibilita como algo significativo. Penso que, pelo fato de eu – adulta – estar questionando o porquê de elas estarem na escola, logo buscaram dar respostas convincentes, embora suas preferências sejam outras: o brincar. Através

das respostas das crianças, também é possível perceber que, em suas falas, elas trazem algumas “vozes” dos adultos.

Lahire (2002), ao abordar questões envolvendo a pluralidade, afirma que “Um ator plural é, portanto, o produto da experiência – muitas vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos” (p. 46). Assim, as crianças trazem vozes de outras pessoas com as quais convivem em seus diferentes meios, “ao longo da sua trajetória ou simultaneamente ao longo de um mesmo período de tempo em universos sociais variados, ocupando neles posições diferentes” (2002, p.46).

O mesmo autor acrescenta ainda que “a multiplicidade dos saberes incorporados, das experiências vividas, dos ‘eu’ ou dos ‘papéis’ interiorizados pelo ator” (p.21) originam-se nas relações estabelecidas, nas situações sociais vivenciadas, “sendo o ator o produto da incorporação de múltiplas situações” (p. 73).

Os episódios que selecionei para descrever a seguir trazem registradas as hipóteses, as descobertas, as argumentações das crianças frente a determinadas situações que lhes exigem desafios.

### **“Relógio e anéis: um desenho criativo ”**

**Cenário: Sala do Jardim 1**

Nas mesas da sala do Jardim 1, as crianças desenhavam livremente. Natália diz querer desenhar um relógio, mas não sabia como. Olha pra mim e pede que eu desenhava: “tu desenha um relógio pra mim?” Eu digo que também não sei desenhar direito, mas poderia emprestar meu relógio para que ela observasse e, depois, tentasse desenhá-lo. Natália aceita a idéia, pegando o meu relógio na mão, tentando reproduzi-lo no papel.

Prontamente, as meninas da mesma mesa – Hélen e Maiara – olham para minha mão e falam: “Eu não sei desenhá anel”. “Nem eu”. Assim, requisitam os anéis da minha mão para manipular.

Natália diz: “Mas no teu relógio não aparece os números? Como tu sabe a hora?” Expliquei que tinham relógios diferentes, com outros sinais, diferentes dos números. Mas ela conclui: “O meu relógio precisa ser com números!”

(Diário de Campo - Outubro de 2007)

**"Agora vocês precisam me ajudar"****Cenário: Sala do Jardim 1**

As crianças, utilizando massinha de modelar, representam os filhotes de cachorrinho anteriormente visitados no passeio, segundo proposta da educadora. Observo que Milena faz a seguinte representação para um cachorrinho: uma bola grande e quatro tiras presas nesta bola.

Milena solicita a ajuda dos colegas da sua mesa para cal

cular e explica: "Olha como eu fiz, esta parte maior é o corpo, e as menor são as perna. Têm duas perna atrás, e duas na frente. Agora vocês precisam me ajudar. Quantas eu tenho que fazê? Quantos filhotes tinham mesmo? Quantos eu já fiz? Quantos eu preciso fazer ainda?"

(Diário de Campo - Novembro de 2007)

Nos episódios acima, podemos analisar os movimentos de descoberta lançados pelas próprias crianças, umas às outras, e a mim também, frente às suas produções. A questão da quantificação, como mostra o episódio "Agora vocês precisam me ajudar", revela um interesse por parte de Milena de querer descobrir quantas patas precisaria fazer para a quantidade de filhotes observados. Ela pedia ajuda para os colegas próximos, numa tentativa de solucionar seu "problema". Da mesma forma, no episódio anterior, Natália procura desenhar um relógio, objeto que dizia não saber fazê-lo, observando um relógio concreto. Helen e Maiara, através de olhares, conseguiram comunicar-se de uma forma tão surpreendente para mim que, sem dizer, pareceu-me que pensaram a mesma coisa: "ela deu o relógio para Natália e tem dois anéis na mão, então vamos dizer que não sabemos desenhar anéis, e assim ela nos dará seus anéis".

As hipóteses elaboradas pelas crianças, uma vez compartilhadas com seus pares e com a educadora, possibilitaram a apropriação de novos conhecimentos. O adulto, a partir de uma escuta atenta, pôde contribuir para que a curiosidade se estendesse o tempo necessário à formulação de novas hipóteses.

Também aqui é possível refletir sobre as diferentes áreas do conhecimento que estão presentes em algumas propostas curriculares, nos planos de atividades de escolas infantis, bem como no planejamento dos professores. Nos episódios acima, de forma "natural", apareceram situações matemáticas, e digo natural porque não foi objetivo explícito da educadora trabalhar com noções de

contagem ao propor a atividade de representar os filhotes com massinha. Mas, como os conhecimentos matemáticos estão inseridos na nossa vida assim como os conhecimentos de outras áreas do saber, isso apareceu concretizado numa produção infantil.

Deheinzelin (1994) é uma das autoras que aborda a temática do currículo na Educação Infantil através das áreas de conhecimento e acredita que a função da escola é “[...] colocar à disposição das crianças as regras, normas e convenções dos objetos de conhecimento. Em poucas palavras, ensinar às crianças elementos fundamentais de nossa cultura” (p. 48).

Conforme a autora, os objetos de conhecimento na Educação Infantil seriam a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências e as Artes. Ao descrever sobre cada objeto de conhecimento, a autora afirma que as atividades de leitura e escrita em Língua Portuguesa devem ocupar parte das atividades diárias propostas às crianças, segundo dimensões culturais e significativas. Se isso não for trabalhado na Educação Infantil, pode existir uma situação de desigualdade econômica, de injustiça social e dificuldades. Assim, a escola deve fornecer os elementos da cultura em geral, mas não trabalhar apenas com aqueles trazidos pelas crianças, uma vez que esses já fazem parte do seu universo.

Considero importante trazer as idéias de Deheinzelin (1994), pois ainda hoje nos deparamos com propostas curriculares que levam em consideração esses princípios de fragmentação em diferentes áreas ou eixos<sup>14</sup>. Mas eu defendo a idéia de que as crianças trazem em seus saberes uma complexidade que poderia se associar às diferentes áreas de conhecimentos, como foi possível analisar no episódio descrito e em tantos outros que pude observar no decorrer da pesquisa de campo.

Penso que se faz necessário questionar a compartimentalização dos saberes, como Morin (2000) propõe a religação dos saberes. E isso pode começar através daquilo que as crianças nos mostram: pensar currículos partindo daquilo que trazem e não partindo das diferentes áreas do conhecimento.

---

<sup>14</sup> O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), no âmbito “Conhecimento de Mundo”, traz diferentes “eixos de trabalho” ou “diferentes linguagens”, a saber: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, além de abordar o âmbito “Formação Pessoal e Social”.

Morin (2001) afirma que o progresso pode estar na especialização do trabalho, na fragmentação e aperfeiçoamento das disciplinas, e que isso faz progredir os conhecimentos. Mas, ao mesmo tempo, também produz regressão, uma vez que são conhecimentos fragmentários, não comunicantes, mutilados e que conduzem a uma prática também mutilante. O autor diz que a especialização trouxe progressos científicos incontestáveis, mas também houve a formação de impérios isolados entre si que dificultam a comunicação e a articulação entre as disciplinas.

Deste modo, há que se pensar sobre as práticas, sobre os currículos, sobre os planos e planejamentos de situações de aprendizagens voltadas às diferentes áreas do conhecimento. Como aponta Morin (2001), “Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronarem” (p. 135).

Para finalizar esta categoria de análise, fundamento-me no que diz Junqueira Filho (1994) a respeito do trabalho do professor em sala de aula. O autor afirma que a sala de aula é um espaço onde se reúnem múltiplas, diferentes e complexas realidades e práticas sociais. Assim, as culturas das crianças chegam ao professor, revelando o que é significativo através das inúmeras produções cotidianas como “na roda de conversa, nas brincadeiras no pátio, no desempenho dos papéis assumidos durante os jogos simbólicos, nos seus desenhos, ao selecionar uma figura de revista” (p. 45).

Para tanto, o autor constata que o professor deve estar atento e sensível para captar, reconhecer, saber ler, levantar hipóteses sobre as crianças, relacionando-as entre si e às demais manifestações do grupo, interagindo, ele também, com sua cultura junto a elas. Com base nas contribuições dos estudos sobre infâncias, há que se garantirem espaços para as crianças participarem da vida escola e das decisões que lhes competem, compreendendo que os seus conhecimentos não são apenas redutíveis aos conhecimentos dos adultos; pelo contrário, as crianças elaboram saberes complexos, carregados de particularidades, os quais precisam ter visibilidade no cotidiano escolar.

### 4.3 “EU GOSTO DA ESCOLA QUANDO TEM SOL” – AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A ROTINA



“Adoro o pátio da minha escola!”, comenta César ao me mostrar o seu desenho.

Esta categoria de análise contempla episódios que retratam cenas sobre os espaços-tempos das crianças da turma observada e tem a intenção de refletir como os saberes infantis emergem, influenciam ou são influenciados nas/pelas rotinas cotidianas. Utilizo o termo rotinas para falar sobre os espaços e os tempos da turma e da escola investigada, pois, como destaca Barbosa (2006), “na palavra rotina está implícita uma noção de espaço e de tempo” (p. 45), porque trata dos deslocamentos, dos usos dos espaços existentes numa determinada seqüência temporal.

Um aspecto também importante a ser destacado é que esta categoria que trata de rotinas está inteiramente relacionada com as categorias anteriores que abordaram reflexões acerca do brincar e dos saberes das crianças e dos adultos. Conforme nos aponta Barbosa (2006),

A distribuição das atividades durante a jornada, priorizando-se determinados aspectos e definindo-se os tempos atribuídos a cada tipo de ação pedagógica, acaba por caracterizar um determinado tipo de currículo. Assim, as rotinas são os filtros curriculares, porque podem efetivar o currículo ou constituir-se no empecilho para a sua execução (p. 203).

A frase que utilizei como título “Eu gosto da escola quando têm sol” foi dita por Fabrício, quatro anos, ao ser questionado por mim sobre o que gostava de fazer

na escola. Eu perguntei por que gostava da escola quando tinha sol e ele me respondeu: “Quando tem sol, a gente pode brincar no pátio. Quando chove, não tem coisa legal pra fazer”.

Como expliquei anteriormente, o Jardim 1 precisava ficar na sala até, aproximadamente, às 16 horas, todas as tardes. Depois desse horário, o pátio era desocupado pelas outras turmas – geralmente as turmas de menor faixa etária. Como a sala do Jardim 1 era pequena e “não tinha muito espaço para brincar”, segundo a fala da educadora, percebi através das diferentes expressões das crianças – faciais, gestuais, corporais, verbais – que o pátio ocupava um espaço e tempo muito significativo para aquele grupo. As expressões faciais de alegria, através de sorrisos e olhares, as expressões corporais de acelerar a caminhada ou de até correr (mesmo sabendo que, na escola, a combinação era de não correr), as expressões verbais, geralmente dizendo “Eba, chegou a hora do pátio” e as gestuais, através de braços levantados, abraços nos colegas, foram cenas recorrentes nas observações realizadas.

No espaço da sala do Jardim 1, o brincar era organizado pela educadora, sendo que cada agrupamento de crianças (conforme seus lugares nas mesas) recebia um tipo de brinquedo, e este não poderia ser misturado com a mesa ao lado que, por sua vez, estava formada por outras crianças e por outro tipo de brinquedo. As crianças estavam orientadas a conversarem somente com os colegas da sua mesa, procurando ficar sentadas sem caminhar muito pela sala.

Observei que as crianças respeitavam a combinação da conversa, desenvolvendo diálogos somente com os colegas sentados à sua mesa, mas estavam sempre atentas às conversas e produções dos colegas das outras. Além disso, percebi que o fato de evitar sair do seu espaço era uma combinação difícil de ser cumprida pela maioria.

Acho significativo falar um pouco mais dessa organização das crianças nas mesas, pois constatei que essa dinâmica influenciava as formas de brincar, os modos de interação, as conversas, as produções. Como já procurei explicar anteriormente, na sala do Jardim 1 havia quatro mesas azuis e redondas, na altura das crianças, sendo que cada mesa tinha cinco cadeiras, também azuis e na mesma proporção. Depois que as crianças acordavam, por volta das 14h15min (o dormitório estava localizado no segundo andar), já ficavam na sala do refeitório e só depois da

escovação se dirigiam para a sua sala (por volta das 14h 45min). Nesse momento, percebia que elas se dirigiam para determinada mesa, sem ficar escolhendo lugares ou amigos para sentar ao seu lado. Isso me chamava a atenção, pois em nenhuma das tardes presenciei disputas ou negociações de lugares.

Perguntei para algumas crianças como elas escolhiam os lugares onde iriam sentar. Responderam (todas queriam falar ao mesmo tempo para contar sobre o processo de escolha dos lugares): “A profe da manhã é que escolhe os colegas que vão do nosso lado. Ela faz sorteio ou escolhe sozinha. Tem vezes que a gente pode escolhê também”. Perguntei então se isso era feito todos os dias pela manhã e elas me contaram: “Depende... tem vezes que é todo dia; quando dá certo a gente fica mais dias”. E quando dá certo? “Ah, quando a gente se comporta, quando não dá briga na mesa, assim!”

Ao entender a dinâmica de organização dos pequenos grupos, passei a observar como as crianças se comportavam nela. Percebi que elas conversavam basicamente com os colegas da sua mesa e circulavam pouco na sala (essas eram as orientações dos adultos – professora e educadora). As crianças estavam sempre a observar o que os colegas das mesas vizinhas estavam fazendo e seguidas vezes chamavam a educadora para “denunciar” o que estavam fazendo quando percebiam que isso descumpria as combinações da turma.

No “brincar livre”, momento assim denominado pelos adultos da escola, essa organização em mesas tornava-se um desafio para as crianças no sentido de fazê-las pensar como iriam lidar e burlar as combinações para brincar “melhor”. O episódio abaixo retrata um destes momentos observados:

**“Brinquedo Livre”**  
**Cenário: Sala do Jardim 1**

A proposta da educadora é “brinquedo livre”. Observo que sobre cada uma das quatro mesas tem alguns legos para brincar. Todas as crianças permanecem no seu lugar. Ádrian me diz que o combinado é não levantar nem trocar os brinquedos de uma mesa para a outra: “A gente brinca com o que tem na nossa mesa”.

Aproximo-me da mesa em que Milena, Maiara e Micaela estão brincando. Percebo que cada uma está montando a sua torre e, passados alguns instantes, comparam para ver qual está maior. De repente, Milena diz às colegas: “Vamo juntá as três torres?” Todas concordam. Assim começam a juntar: Milena deixa sua torre sobre a mesa e pede que Maiara coloque a sua em cima da dela. Depois, Milena chama a Micaela para colocar sua torre sobre as duas.

Micaela diz: "Não vai dá, a gente não alcança" e mostra com as mãos que realmente é impossível alcançar. Milena diz: "Sobe na cadeira". Micaela: "Eu não, a profe não deixa". Maiara diz: "Coloca no chão, aí a gente alcança". E assim fizeram. Vibram com a conquista. Ao fazerem barulho, a educadora, que está mais afastada das crianças colando garrafas pets com cola quente (uma lembrança que será entregue para o "Dia das Crianças" e que precisa ficar pronta hoje) diz: "Meninas... é pra brincar na mesa!!! E não no chão. Não é hora da rodinha ainda!".

Diário de Campo – Outubro de 2007.

Esse episódio fez-me pensar o quanto essas meninas estavam compartilhando saberes nesse momento, expressando suas hipóteses de como fazer para unir as torres sem cair nenhuma peça, realizando suposições sobre o peso e a altura e as tentativas para unir os pedaços. Penso que a forma de organizar o espaço foi um fator que não contribuiu para estimular a brincadeira e possibilitar tantas tentativas quantas necessárias, uma vez que as restrições de usar o chão e de subir nas cadeiras "falaram mais alto" para que elas acabassem deixando as descobertas de lado.

Ao analisar cenas como essa, sou remetida a Horn (2004), ao abordar a organização dos espaços na Educação Infantil. A autora diz que é preciso planejar espaços estruturados numa sala onde as crianças manipulem materiais desafiadores, os quais possam enriquecer e estimular o faz-de-conta. A disposição da sala em cantos específicos descentraliza as ações dirigidas pelo professor, oportunizando à criança ser protagonista de suas aprendizagens. Também se faz necessário refletir que, organizando a sala em "cantinhos", o professor consegue quebrar com as atividades únicas, em que todas as crianças devem fazer tudo igual e ao mesmo momento.

Em relação à função do professor na sala, Horn (2004) afirma que "o papel dos adultos é o de ativar, de um modo indireto, a competência das crianças de extraírem significados que embasarão suas práticas". Assim, não basta ao professor apenas organizar a sala com vários materiais interessantes; é preciso observar e dialogar com as crianças para acompanhar suas aprendizagens e dificuldades enquanto brincam.

No decorrer da pesquisa, percebi que a organização dos diferentes espaços e tempos não era muito flexível, pois a escola era como um quebra-cabeça: as diferentes turmas eram as peças que deveriam encaixar-se para formar um todo organizado. Como os diferentes espaços ocupados comportavam basicamente uma

turma (exemplo disso era o refeitório e o pátio), as escalas de ocupação deveriam ser rigorosamente cumpridas.

Além disso, é possível perceber uma internalização da rotina por parte das crianças, o que por si só poderia auxiliá-las na construção das referências de tempo e espaço, nas interações com os amigos da escola, bem como na sua estruturação subjetiva. Vejamos o que nos conta o episódio abaixo:

**"Hora da fruta e depois pátio"**

**Cenário: Sala do Jardim 1**

De repente o Ádrian (sem a educadora falar nada) começa a guardar o giz de cera que está sobre a mesa e, de forma aligeirada, vai guardando também o seu desenho. Os colegas ainda estavam pintando. Mizael diz: "Ádrian, pára de guardá... eu não terminei meu desenho!" E Ádrian fala: "Mas já tá quase na hora da fruta. E depois a gente vai pro pátio! Termina logo esse desenho!"

Diário de Campo – Outubro de 2007.

Nessa cena, Ádrian se dá conta de que, depois do "trabalhinho" realizado na sala, vem a hora da fruta, depois do pátio e ainda a hora de ir embora. Ele internalizou a padronização da seqüência dos acontecimentos, e isso o fez acelerar os momentos dos quais, talvez, demonstrava não gostar muito. Percebo que, para ele, assim como para as demais crianças, o pátio era o espaço-tempo mais esperado na escola. Remeto-me novamente ao título escolhido para esta categoria "Eu gosto da escola quando tem sol", em que a percepção sobre o tempo – chuva e sol – foi associada ao que é possível ou não fazer na escola: quer dizer que, quando chove, alguns lugares não podem ser freqüentados e, com isso, não haverá pátio naquele dia.

Nesses casos, é possível perceber a ação da rotina sobre os fazeres das crianças na escola. Como aponta Barbosa:

A interiorização das normas e dos papéis sociais não tem apenas a função de socialização ou de reprodução, pois nelas ocorre, ao mesmo tempo, a exteriorização, pelos indivíduos, de novas formas de sociabilidade, de interiorização e de modos de vida. Assim, os sujeitos vão constituindo-se, simultaneamente, como seres colonizados e resistentes, genéricos e singulares (2006, p. 38).

Larrosa (2004) percebe que existem determinados fatores que não deixam lugar para o acontecimento experiência. Entre esses, destaca os excessos de informações, de opiniões, de trabalhos e de falta de tempo. Ele aponta que tudo o que passa, passa através de estímulo fugaz e efêmero, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada, impedindo conexões significativas.

Isso nos auxilia a pensar sobre a organização dos tempos das crianças e a considerar que aquilo que está sendo vivenciado seja significativo, dando lugar à oportunidade da experiência, às interações com os amigos e aos objetos existentes nos espaços ocupados. Importa considerar que, conforme afirma Barbosa (2006), “ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação” (p.39).

Rabitti (1999), ao apresentar sua pesquisa numa das escolas de Reggio Emilia, observa que há na organização dos tempos uma parte ordinária, que compreende a parte fechada e definida pela escola, aquilo que é chamado de rotina, que contém atividades cíclicas e diárias. A outra parte, denominada extraordinária, compreende a parte aberta, indefinida pela escola, formada pelos momentos nos quais as crianças agem de forma autônoma no espaço. Segundo Rabitti, “É importante salientar que as duas partes estão relacionadas e que cada uma pode modificar a outra; [...] O ordinário produz o extraordinário que, por sua vez, produz o ordinário” (p. 90).

Frente às observações realizadas no decorrer da pesquisa de campo, também foi possível refletir sobre algumas cenas que me chamaram atenção, as quais envolviam “produções invisíveis à educadora”, ou seja, muitas produções, ricas em significados, passavam despercebidas. Constatei que nos momentos em que as crianças produziam essas “invisibilidades”, a educadora estava envolvida com outras coisas: horários, resolvendo conflitos, organizando materiais e trabalhos da sala, controlando o retorno da criança que saiu para ir ao banheiro ou pegar um material solicitado, colando bilhetes nas agendas, observando quem comeu... Os profissionais que estão envolvidos com o dia-a-dia das escolas de Educação Infantil, por mais diferentes que sejam, sabem que tudo acontece ao mesmo tempo. E o educador é aquele que precisa dar conta de muita coisa!

Envolvida nesse cotidiano, comecei a perceber que muitas coisas que os pequenos estavam fazendo eram invisíveis para a educadora ou entendidas de outra forma, como um recorte, um fragmento, justamente por não ter acompanhado

o processo, o contexto, o enredo, o percurso da situação. Como pesquisadora, eu ocupava um lugar bem diferente e conseguia prestar atenção naquilo que as crianças estavam produzindo. Os episódios abaixo procuram retratar esses momentos:

**"O Lápis de Cor"**  
**Cenário: Sala do Jardim 1**

O menino *Guilherme* vai ao encontro da educadora e fala: "Eu vou terminar meu desenho em casa, tá profe. Posso levá os lápis?"

A Educadora, bastante atarefada em escrever os nomes das crianças atrás das folhas de ofício, observando para não trocar os desenhos de seus "donos", olha rapidamente para *Guilherme* e diz: "Não, é pra terminar aqui na escola e ainda tem bastante tempo pra isso".

Ao dar-me conta desta cena, procurei me aproximar de *Guilherme* e observar as suas ações. Quando retornou à mesa, desenhava muito devagar, como se estivesse esperando aquele tempo terminar, e com isso não ter concluído o seu desenho. Ao ouvir a professora dizer que era hora de terminar, pois iriam todos para o pátio, *Guilherme* novamente vai até ela e diz: "Posso levar os lápis, ainda não terminei meu desenho!" A educadora diz que ele teve bastante tempo para desenhar e que os lápis são da escola. Pediu que levasse o desenho pra casa então.

Quando *Guilherme* retorna para a mesa e guarda os lápis, eu pergunto: "Por que tu queres levar os lápis pra casa?" Ele veio em minha direção e cochichou no meu ouvido: "Eu não tenho lápis de cor em casa!"

Diário de Campo – Setembro de 2007.

*Guilherme* pretendia levar os lápis para casa e, para conseguir isso, estava elaborando algumas estratégias convincentes para que a educadora o autorizasse a levá-los. Primeiro disse que queria terminar o desenho em casa, depois fez um desenho demorado para utilizar-se do argumento da falta de tempo para concluir o trabalho. Mas a educadora, envolvida na escrita dos nomes no verso das folhas utilizadas pelas crianças, envolvida em expor os trabalhos já acabados e encaminhar tarefas para as crianças que já tinham terminado o desenho, não deu muita importância à solicitação do *Guilherme*. Vejo que essa rotinização escolar atrapalha a escuta do adulto naquilo que as crianças estão nos mostrando. Com outras tarefas, por vezes, também importantes, a educadora não questionou o porquê desse desejo de levar os lápis para casa.

**"A flor de verdade não tem rosto"**

**Cenário: Sala do Jardim 1**

Édina, ao pintar o desenho de uma flor com olhos e boca, entregue pela professora numa folha mimeografada de ofício, diz para as colegas que estavam ao seu lado na mesa: "Esta flor tem olhos, boca e nariz, mas a flor de verdade não tem rosto. Olha aquela flor de verdade que tá na mesa da profe. Não tem olho".

Diário de Campo – Setembro 2007.

**"Escuta o barulho da cobra!"**

**Cenário: Sala do Jardim 1**

Enquanto as crianças pintam, Camila e Édina conversam:

Camila: "Escuta o barulho do meu lápis ... (risca forte, fazendo um traço reto no papel e pede para a colega ouvir) ... é igual ao barulho de uma cobra!"

Édina, ao ouvir o barulho do lápis no papel da colega, pega o seu próprio lápis e risca forte no papel de ofício, fazendo traços circulares. Então, Édina diz: "Escuta Camila, o meu parece o barulho de uma abelha!"

Diário de Campo – Outubro 2007.

Estes dois episódios passaram completamente despercebidos pela educadora, e isso me faz questionar se, na escola, os saberes das crianças estão sendo silenciados em detrimento da rotina estabelecida. Não pretendo fazer o leitor concluir aqui nem dar a entender que a educadora precisa saber de tudo, ouvir tudo e acompanhar tudo, até porque isso é impossível quando estamos junto a um grupo de crianças.

Como referi anteriormente, a educadora tem muitas coisas para fazer ao mesmo tempo: observar os horários de dormir, acordar, lanchar, comer fruta, motivar as crianças que não estão comendo, observar as escalas de pátio e refeitório, ver quem escovou ou não os dentes, pendurar trabalhos, dar conta dos machucados, brigas e conflitos, observar os materiais das crianças, dar conta da organização da sala, refeitório, pátio, bem como de todos os espaços ocupados pela sua turma, enfim, poderia aqui fazer uma lista quase infindável de tarefas com as quais o adulto, no cotidiano de uma Escola Infantil, precisa dar conta.

Descrevo esses episódios para refletir sobre quais poderiam ser as prioridades quando estamos com as crianças. Acredito que estar junto, conversar, observar, registrar suas produções, suas hipóteses, suas falas e intervenções é que são importantes. As outras coisas são secundárias e precisam ser adaptadas às prioridades das crianças.

Percebo que seus saberes não estão sendo ouvidos pela educadora, uma vez que a rotina não permite a escuta atenta, pois existem outras coisas a serem feitas. Mas há outro princípio subjacente a isso: por que escutar as crianças é mais importante que fazer as tarefas cotidianas? Que valor tem aquilo que as crianças dizem? O que fazer com aquilo que as crianças falam ou mostram?

Entram em cena as concepções de criança que fomos construindo a partir dos discursos dominantes, que nos dizem quem são elas e como devemos educá-las. E, com isso, as rotinas organizadas nas escolas seguem essa tradição: é mais importante “dar conta” das tarefas rotineiras que precisam ser cumpridas do que estar junto às crianças. Mas, à medida que o adulto passa a querer escutar aquilo que as crianças produzem em suas conversas, brincadeiras e demais momentos de interação com o grupo, acontecem aproximações e reestruturações nos tempos e espaços.

Acredito ser possível a professora administrar o cotidiano escolar e, junto com essas demandas, estar atenta às produções das crianças, num movimento contínuo de observar, mediar, registrar, problematizar e desafiar as crianças para a busca de novos saberes. Assim, partindo da escuta sensível, o professor será um pesquisador e um investigador junto com as crianças e com sua prática pedagógica.

Essa escuta à qual estou me referindo, está fundamentada naquilo que traz Barbier (1993), fundamentado no termo “escuta sensível”: ela apóia-se na totalidade complexa das pessoas, e isso envolve os cinco sentidos. A escuta sensível constitui-se na sensibilidade de entrar numa relação com a totalidade do outro. O autor afirma que essa escuta “não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2007, p.94).

**"A hora da fruta"**  
**Cenário: Pátio de cima**

Ádrian disse para educadora: "Eu quero uma maçã inteira, porque eu tô doente". Ela riu e deu apenas meia maçã, como é comum nesta escola no momento da fruta (dar meia maçã, e incentivar as crianças a comê-la com casca).

Bruna disse, quando chegou a sua vez de pegar a fruta: "Eu quero uma maçã sem casca, porque tô com dor de cabeça". Novamente, a educadora sorriu e disse que a casca iria fazer passar a sua dor de cabeça, pois tinha bastante energia.

Diário de Campo – Novembro de 2007.

Assim como aconteceu com Ádrian, outros episódios como esse puderam ser observados com bastante freqüência; as crianças pareciam dar pistas, a partir das suas interações e experiências vivenciadas, para pensar e fazer as coisas de outro jeito. Esse episódio pode nos dar sinais de que as crianças estão tentando reagir àquilo que está determinado pelos adultos: é meia maçã com casca para cada criança. Talvez elas estejam dando sinais de resistência, acompanhados de alguns argumentos como o fato de estar doente ou de ter dor de cabeça. São movimentos de internalizar o que está dado, mas, ao mesmo tempo, de externalizar um porquê, de propor uma mudança, uma ruptura.

Sarmento (2004) refere-se às interações das crianças entre si e com os adultos e constata que as culturas da infância exprimem a cultura da sociedade - a macro-cultura em que estão inseridas - que veiculam formas infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Por não serem acompanhados de perto pela educadora, esses momentos chegam a ela apenas como fragmentos, como recortes de uma cena maior, muitas vezes com início, meio e uma intenção, que seria o fim, como ficou evidente na cena em que se envolveram o Guilherme, o Ádrian e a Bruna.

Foi a partir daquilo que as crianças mostraram saber sobre os espaços e tempos que ocupam na escola, sobre suas vivências, constrangimentos e permissões que considere importante repensar as propostas inventadas/planejadas/pensadas para elas. Talvez estas idéias sobre a organização das rotinas na escola de Educação Infantil aqui apresentadas possam ajudar a pensar de um outro modo aquilo que propomos para as crianças. Acredito que os

pequenos possam contribuir de maneira significativa nessa reestruturação, compartilhando os saberes já construídos.

O foco não pode estar na rotina e, posteriormente, nas estratégias de colocar as crianças dentro dela, mas focar a criança e, posteriormente, as estratégias de encaixar a rotina frente às suas necessidades e interesses. Como adultos, precisamos refinar o olhar para perceber as produções culturais dos pequenos e, quando encontramos algo novo, diferente, inusitado, de normalizá-lo, de buscar a ordem, a padronização, devemos permitir que as crianças nos mostrem seu potencial imprevisto, ao invés de tratar criativo e complexo, articulando o seu modo particular de ver o mundo com o modo particular do adulto. Se adultos e crianças fossem vistos como seres inacabados, incompletos, em busca de novas experiências, outros saberes, poderíamos sair dessa visão redutora da educação em que o adulto é visto sempre como aquele que ensina e a criança como aquela que só aprende.

## UM ESPAÇO EM BRANCO, PARA SEGUIR LENDO, PENSANDO, ESCREVENDO...

[...] a última palavra está queimada para que não haja última palavra,  
para que não haja ponto final,  
para que o livro se abra a um espaço em branco  
no qual seguir lendo, pensando, escrevendo ...  
(Larrosa, 2004, p. 315)

Larrosa (2004) expressa de um modo bastante interessante novos modos de concluir os trabalhos escritos: queimar a última palavra, para que não haja uma palavra final. Assim como o autor, esta também é a minha intenção, não trazer neste último capítulo as considerações finais, mas sim algumas considerações iniciais sobre a temática em questão, que me ajudem a pensar adiante e para que novas descontinuidades sejam possíveis. Nesse sentido, não gostaria de colocar um ponto final, mas muitos pontos iniciais...

Partindo dos referenciais teóricos aqui utilizados, bem como da análise dos dados gerados na pesquisa de campo, é possível perceber que as crianças possuem saberes complexos sobre si, sobre os outros e sobre a vida, os quais são originados nas culturas infantis, nas interações entre pares e adultos. Pude observar que, no cotidiano escolar, ocorrem alguns confrontos e constrangimentos entre crianças e adultos, ambos procurando legitimar seus saberes, como foi evidenciado na categoria **“Os saberes das crianças e os saberes dos adultos: qual tem mais valor na escola?”**.

Em tempos contemporâneos, há que se questionar sobre a diferenciação que os conhecimentos foram obtendo, como referi num dos capítulos, no qual o conhecimento científico seria selecionado e, a partir da transposição didática, esse conhecimento, vinculado com os conhecimentos cotidianos, transforma-se num conhecimento escolar. Partindo desse princípio, os conhecimentos passaram a ter um estatuto, ou seja, a sociedade passou a legitimar alguns conhecimentos em detrimento de outros, partindo de noções de verdade, veracidade, lógica e cientificidade.

Varela (1994), fundamentada em Foucault, constata que, a partir de resistências e de contrapoderes, surgiram os conhecimentos subjugados que passaram a se constituir também em conhecimentos escolares. É aqui que “entram em cena” os saberes das crianças! Fundamentada em Larrosa (2004), procurei fazer uma aproximação entre a noção de experiência e os saberes das mesmas. Ou seja, a partir daquilo que as crianças vivenciam, experimentam, sensibilizam-se, interessam-se, descobrem, nas suas mais variadas formas de ser e estar no mundo – com adultos e com outras crianças, em contato com a mídia televisiva, filmes, desenhos, nas brincadeiras coletivas, entre outras coisas que as circundam – elaboram saberes complexos sobre tudo o que vivem. E estes saberes precisam ser legitimados pelos adultos como “saberes” que ocupam um espaço significativo nas interações, “entrando em cena” também a escola. Nesse espaço privilegiado de encontros entre crianças e adultos, como no caso desta pesquisa, há que se problematizar as propostas, o currículo, o planejamento, a avaliação entre outros, considerando aquilo que as crianças trazem para esse espaço.

Dizem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) que a investigação sobre infância esteve influenciada, durante várias décadas, por um viés adultocêntrico em que a referência sempre foi a voz do adulto – pais e professores – para entender sobre as experiências diárias da criança. Porém, teóricos e investigadores estão “abrindo importantes brechas nesta tendência, concentrando-se na voz das crianças enquanto meio para (melhor) construir conhecimento acerca de aspectos da infância” (p. 13).

No decorrer deste trabalho falei muito das crianças, como era a minha intenção. Mas é importante que fique claro que não pretendi com isso desconsiderar o papel dos adultos no trabalho junto a elas. Por vezes, tive a impressão de que estaria “descartando” o adulto como sujeito importante no contexto educativo. Pelo contrário, considero-o não mais como ator principal de todas as ações que acontecem no cotidiano escolar, mas como mais um ator social que, na interação com as crianças, é também um dos protagonistas da história do grupo.

O professor não é mais aquele que planeja, propõe, organiza, detém a ação pedagógica, e isso ficou evidente na grande parte dos episódios aqui narrados em que os pequenos estavam sempre agindo, interferindo, contribuindo, mudando rumos, expressando novas ações sobre aquilo que era trazido pelo adulto, na figura da educadora da escola de Educação Infantil pesquisada.

Muitos episódios mostraram que a presença do adulto não foi fator determinante para a regulação das produções infantis, nem o único a “colocar em ação” as potencialidades das crianças e seus saberes sobre a vida. Pelo contrário, quando as situações lhes pareciam muito controladoras ou desinteressantes, tratavam logo de reinventar outros significados para suas ações.

Os saberes dos adultos estão permanentemente em construção, assim como os das crianças. Dessa forma, não há saberes certos ou errados, não há saberes verdadeiros ou falsos, pois, como nos aponta Morin (2001), “Estamos numa nuvem de desconhecimento e de incerteza produzida pelo conhecimento; podemos dizer que a produção dessa nuvem é um dos elementos do progresso, desde que o reconheçamos” (p 104).

Prout (2004) realiza uma discussão importante para a Sociologia da Infância e nos aponta algumas contribuições. Fundamentado em Nick Lee, Prout reconhece que é necessário entender a criança através de ambas as condições – ser e devir. Afirma que, tanto os adultos quanto os pequenos possuem um caráter inacabado nas suas vidas, ou seja, ambos podem ser entendidos como seres em formação, sem comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas.

Ao enfatizar a idéia de que as crianças são seres ‘por direito próprio’, Prout (2004) afirma que a nova Sociologia da Infância arrisca-se a apoiar o mito da pessoa autônoma e independente, “como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências” (p.04). Suas críticas estão baseadas no fato de a Sociologia da Infância considerar as crianças enquanto seres plenamente formados. “Pelo contrário, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes” (p. 04).

Baseada nas considerações de Prout (2004), é preciso mais uma vez argumentar que, partindo dos dados gerados e analisados nesta pesquisa, é possível afirmar que as crianças possuem saberes complexos sobre si, sobre os outros e sobre a vida, mas que esses saberes fazem parte dessa complexa teia de interdependências, que afeta tanto a vida dos adultos, quanto a delas, ou seja, os atores sociais possuem um caráter de ser inacabado e sempre estarão em busca de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, podemos nos questionar, enquanto professores, como organizar ou planejar propostas que considerem os interesses infantis, os seus modos de interpretar o mundo e entender as coisas que as rodeiam. Como considerar e valorizar os saberes das crianças? Junqueira Filho

(2005), ao definir algumas especificidades no planejamento da Educação Infantil, afirma que ele é composto de duas partes: a parte cheia e a parte vazia. E isso nos dá excelentes pistas de como dar visibilidade àquilo que as crianças estão nos mostrando.

A parte cheia, conforme Junqueira Filho (2005), diz respeito às escolhas feitas pela professora para receber as crianças. Suas primeiras crenças e escolhas, baseadas nas concepções de infância, na função social de educação infantil são os saberes instrumentais que a professora tem, a partir de seus estudos e formação, além das oportunidades e experiências que lhe fizeram sentido durante sua atuação docente. A parte vazia refere-se à surpresa, ao inusitado, à abertura, à perplexidade. Ela vai sendo preenchida no dia-a-dia, a partir das leituras e articulações, das produções de sentido na interação coletiva de grupo. E mais:

a professora também precisa dos olhos e ouvidos livres, atentos, sensíveis para conhecer aquelas crianças para além do que ela já conhece sobre crianças daquela faixa etária, porque estudou nos livros ou aprendeu na prática como professora, ao longo de sua formação. Parte vazia de um conjunto de indícios, vestígios, sinais, pistas, setas, a serem articuladas – gerados, identificados, significados – pela professora, sobre as crianças, sobre si mesma, sobre seu trabalho; pelas crianças, sobre a professora, a escola, o mundo (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 24).

Nesse sentido, como me referi na categoria de análise intitulada **“Eu gosto da escola quando tem sol – Os saberes das crianças sobre as rotinas”**, a organização das rotinas nas escolas de Educação Infantil precisa ser compreendida pelo adulto como uma estratégia de aproximação das crianças, e não como uma rotinização de tarefas diárias, a qual o afasta das produções infantis ou, como escrevi anteriormente, na qual os saberes das crianças são silenciados pela educadora, pois a rotina não permite uma escuta atenta.

Ao buscar preencher a parte vazia (JUNQUEIRA FILHO, 2005), os professores precisam refinar o olhar e a escuta, a fim de perceber as produções culturais das crianças, e uma das estratégias é aproximar-se nos momentos do brincar livre, do brincar junto, como foi abordado na categoria **“Eu aprendo na escola porque eu brinco – o brincar como espelho dos saberes das crianças”**. Junqueira Filho também traz contribuições ao abordar expressões e conceitos como linguagens geradoras, sujeitos-leitores, objeto de conhecimento-linguagem e situações de aprendizagens. O autor destaca que o professor é apenas um dos

sujeitos-leitores e um dos objetos de conhecimento-linguagem que, em diálogo com as crianças (outros sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem), vão produzindo conteúdos, diálogos, humanidades, complexidades. Explica que

a criança aprende o objeto de conhecimento-linguagem com o qual está interagindo e a professora aprende a criança pela interação da criança com o objeto de conhecimento-linguagem (por isso, além de sujeito-leitor do objeto de conhecimento com o qual está interagindo, a criança é também objeto de conhecimento-linguagem para a professora). Além disso, na medida do acompanhamento e intervenções da professora diante das interações das crianças, estas aprendem também a professora (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 52).

Junqueira Filho (2005) considera a interação, o diálogo verbal e não-verbal entre professor e aluno um ponto fundamental para a continuidade da proposta de planejamento. Os temas-assuntos-conteúdos-linguagens, identificados no processo de produção da parte vazia do planejamento, dizem respeito somente ao contexto de produção daquele grupo, não podendo ser estendido e aplicado em outras realidades. E afirma:

Crianças e professores, portanto, são sujeitos, leitores, objetos de conhecimento, conteúdos, linguagens-sujeitos-objetos-linguagens – a serem conhecidos uns pelos outros. São dois dos conteúdos-linguagens com os quais vão interagir ao longo do ano, independentemente de suas escolhas em relação a outros conteúdos-linguagens com os quais vão interagir, estudar, explorar, como as linguagens selecionadas previamente pela professora na parte cheia e os temas-assuntos-conteúdos-linguagens que serão identificados em conjunto pela professora e as crianças, ao longo do ano letivo, preenchendo, dessa maneira, a parte vazia do planejamento (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 29).

Compactuo com as constatações de Junqueira Filho (2005) ao afirmar que as produções de um determinado grupo não podem ser estendidas e aplicadas em outros grupos, e isso reforça a minha intenção com este estudo, que é problematizar a crença na existência de um conjunto de conhecimentos predeterminados para serem trabalhados com as crianças, presente em alguns discursos no campo da Educação Infantil.

Através de um olhar e de uma escuta atenta aos saberes construídos pelas próprias crianças no interior de um grupo, acredito que o professor-educador-auxiliar, como quer que chamemos o adulto que acompanha o grupo, pode

aproximar-se delas e conhecer mais sobre as culturas das infâncias, tornando-se também um “par” das crianças.

Os saberes que elas trazem para a escola emanam de suas experiências escolares e fora da escola: na rua, no bairro, na vizinhança, nos filmes, nos desenhos, enfim, em todas as suas experiências, constituindo as culturas infantis. Em muitos episódios narrados ao longo deste trabalho, ficou evidente que há uma cultura comum que circula entre as crianças do grupo investigado. Principalmente nos episódios **“Desenhar brincando”**, **“Eu vi num filme”**, **“Vem, Cachorrinho”**, **“Imitando os filhotes”**, **“Eu aprendi na TV”** podemos perceber traços culturais compartilhados coletivamente entre os pequenos através de gestos, olhares, desenhos, conversas e brincadeiras.

De acordo com Sarmiento (2005), In Delgado e Muller (2005), os estudos sobre as culturas das infâncias geram conseqüências pedagógicas “como pensar o trabalho pedagógico a partir das crianças e não como adultos, como atores sociais e não como alunos” (p. 07). As implicações dessa constatação, a qual também foi evidenciada nos diferentes episódios aqui narrados, é que a professora não é mais a possuidora total da ação pedagógica. Essas ações são partilhadas entre adultos e crianças, através de acordos, negociações, constrangimentos, disputas, entre outras estratégias que ambos encontram no cotidiano escolar.

Considero a escola de Educação Infantil um espaço privilegiado para abrir espaço a essas aproximações culturais, uma vez que sua organização estrutural, espaço-temporal e curricular ainda resguarda especificidades em relação ao ensino obrigatório, referindo-me aqui ao Ensino Fundamental e Médio. Embora muitas questões possam ser revistas na Educação Infantil, considero que este é um nível de ensino que ainda possibilita, dentro de suas rotinas, espaços-tempos às crianças e às culturas infantis, embora muitas vezes o possibilitemos sem perceber, sem ficarmos atentos àquilo que está sendo veiculado nesses mesmos espaços-tempos.

Ficou evidente que as crianças possuem saberes complexos, os quais precisam ser descobertos, considerados e problematizados pelos adultos – educadores, auxiliares, professores – nas escolas de Educação Infantil. Desse modo, poderia afirmar que os currículos, o planejamento, as práticas pedagógicas, as rotinas deveriam estar conectados às culturas das infâncias, ou que as culturas infantis trazem consigo os saberes das crianças para também comporem o currículo, o planejamento, a rotina, a prática pedagógica.

A palavra “também” é utilizada para enfatizar que, além dos saberes das crianças, os saberes dos adultos, originados a partir de suas crenças, cursos de formação, experiência junto às crianças, compõem o currículo o planejamento, a rotina, a prática pedagógica. É como se fosse uma mistura, uma união. É como se tudo na escola tivesse “asas” ... As crianças e os adultos, juntos, descobrindo, conhecendo, questionando, pesquisando mais sobre si, sobre os outros e sobre a vida.



É como se tudo na escola tivesse asas, como disse Micaela (5 anos), enquanto desenhava e falava sobre si e sobre seus colegas da escola. Tudo na escola tem asas ... até a gente! Olha bem, Cláudia... tem borboletas voando, tem nuvem se mexendo, o escorregador tem asas ... e agora eu vou desenhar asas aqui na escola, pra ela voar junto com a gente.

Este trabalho escrito procurou contar uma história particular vivenciada por mim, enquanto pesquisadora, no seio de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Estrela. Buscou trazer consigo o percurso vivido por um grupo de crianças entre três e cinco anos. Embora dedicadas exaustivas horas, tenho consciência de que todo o exercício de escrita e reflexão deixou à margem alguns fragmentos, os quais transparecem ou justificam a complexidade que constitui as práticas educativas na escola, e a sua forma escrita parece sempre inacabada.

Graue e Walsh (2003), ao abordarem a escrita como contexto, destacam que “Escrever devia ser a parte mais fácil. Já está percorrido o longo caminho do

trabalho de campo” (p. 241). Mas vejo que contar a trajetória vivida com as crianças e com a educadora ao longo da pesquisa de campo trouxe consigo um exercício de abstração bastante trabalhoso. Até porque escolher palavras para representar a minha experiência parece constituir-se sempre em algo ainda não dito, algo ainda não escrito, como se algo sempre estivesse faltando.

Estes autores seguem descrevendo que “O modo como optamos escrever permite-nos contar apenas determinadas coisas e permite aos nossos leitores experimentar um conjunto particular de entendimentos” (p. 243). Assim, foi preciso fazer algumas escolhas de episódios, de teóricos, de caminhos para a análise. “Enquanto escritor há que se fazer escolhas [...]. São escolhas poderosas que incluem e excluem certos assuntos, pessoas e terreno teórico” (p. 245).

É assim que me mostro como pesquisadora, e é assim que os leitores conhecerão e representarão aquele grupo muito especial de crianças - através das minhas lentes, dos meus olhares, das minhas análises. Como afirmam Graue e Walsh (2003),

A escrita tem algo de muito auto-revelador. Independentemente da presença ou não do autor no texto, este conta-nos algo. A identidade do autor está reflectida tanto no modo como ele ou ela tem conhecimento do assunto em questão como na forma como o assunto é retratado na escrita (p. 244).

Para conhecer os saberes das crianças da turma do Jardim, utilizei-me de alguns instrumentos metodológicos fundamentados nas pesquisas etnográficas com crianças (CORSARO, 2005; COHN, 2005; MONTANDOM, 2005; RAYOU, 2005; SARMENTO, 2004; SIROTA, 2005). Meu desejo era perceber quais os saberes que as crianças partilhavam, apropriavam-se, recriavam a partir das suas interações com outras, bem como com os adultos. Assim, acompanhei o cotidiano do grupo durante alguns meses, servindo-me da observação participante, de entrevistas com crianças e dos registros no Diário de Campo a fim de apreender o contexto daquele grupo.

Sobre as questões metodológicas, acredito que tenhamos muito a aprender com as crianças. Nem tudo que prevemos anteriormente à entrada em campo é possível ser utilizado junto a elas. Exemplos disto foram as minhas experiências que considero importante resgatar novamente: a primeira refere-se ao uso de alguns aparelhos como filmadora, máquina fotográfica e gravador; a outra sobre o significado e a importância do desenho e dos momentos de desenhar. Isso mostra que é preciso construir com as crianças novas formas de fazer pesquisa.

Acredito que essa constatação poderia ter algumas implicações nas bancas examinadoras que os pesquisadores de mestrado e doutorado precisam passar, ou seja, no que diz respeito às pesquisas com crianças, nem tudo é possível ser previsto e definido no projeto de dissertação. É preciso ter uma “parte vazia” (JUNQUEIRA FILHO, 2005) também na metodologia da pesquisa, para que o pesquisador possa junto com as crianças construir formas de gerar dados que sejam significativos para determinados contextos infantis. Dessa forma, a parte vazia não seria interpretada como falha ou lacuna metodológica do pesquisador, mas sim como um avanço nas pesquisas junto aos pequenos.

Finalizar este trabalho escrito implica em colocar-me numa posição de continuidade, de interesse em realizar novas pesquisas com crianças, uma vez que todo o estudo abre espaço para a provocação de outras dúvidas, outras perguntas e outros problemas. Como afirma Larrosa (2004),

Para que a manhã seja virgem, nova, recém-nascida, faz falta uma noite e uma aurora, uma obscuridade e um incêndio. Por isso, convidar o leitor a que pare para pensar, a que questione o que já sabe, e convidá-lo também a que leia incendiando o que lê, não é outra coisa que provocar seu próprio pensamento, suas próprias perguntas, suas próprias palavras ( p. 316).

Por fim, fica a vontade de aprender mais com as crianças, de aprender a olhar, a escutar, a brincar, a interagir e a envolver-me com elas, num exercício contínuo de questionamento sobre aquilo que penso e digo sobre elas. Fica a vontade de conhecer e compreender seus saberes complexos originados nas culturas infantis a partir das mais diversas expressões do brincar, do desenhar, do conversar, do fazer algo e do estar em constante movimento.

## REFERÊNCIAS

- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças**. Educação e Sociedade. Campinas. Vol. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Cadernos Anped, Porto Alegre, n° 5, p. 187-286, 1993.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence (1997). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRA, Sandra Marlene e SARMENTO, Manuel J. **Os saberes das crianças e as interações em REDE**. Revista eletrônica Zero-a-seis. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância. Centro de Ciências da Educação UFSC. Nº 14, Agosto/Dezembro, 2006.
- BENJAMIN, W. Obras escolhidas 2. **Rua de Mão Única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN JUNIOR, M. (orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRONFMANN, Ana V. & MARTINEZ, Isabel. La socialización em la escuela: uma perspectiva etnográfica. Barcelona: Paidós, 1996
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúvia; FERREIRA, Isabel M. **Creche e pré-escolas no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/FCC, 1995.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. vol. 2. Porto Alegre, 1990, p. 177-229.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, W. *The sociology of Childhood*. Califórnia: Pine Forge Press, 1997

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças**. Educação e Sociedade. Campinas. vol. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.

DAHLBERG, G; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v.35, nº 125, p. 161 -179. Maio/Ago, 2005.

\_\_\_\_\_. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: 28ª Reunião ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2005. CD-ROM.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Uma etnografia com crianças: grupos geracionais e manifestações culturais das crianças. In: **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

EDWARDS, Carolin; GANDINI, Lella; FORMAM, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Calábria, 1999.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESTRELINHA. Projeto Político Pedagógico da Escola, 2006.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou ... as relações entre pares. In: MANUEL, M. J. ; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sóciopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Trabalho apresentado em Anped, Caxambu, 1998.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, 3v.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRAUE, M. Elizabeth e WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HELM, J. Harris; BENEKE, Salle. **O poder dos projetos:** novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline S.; POTHIN, Juliana. **Brincar e Jogar:** Atividades com materiais de baixo custo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

ITURRA, Raul. **A epistemologia da infância** - ensaio de antropologia da educação. Educação, Sociedade e Cultura, n.º17, 2002, p.135-54.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: **Dossiê Sociologia da Infância:** Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n.91, Maio/Ago, 2005.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinariedade na pré-escola:** anotações de um educador "on the road". São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

\_\_\_\_\_. **Linguagens Geradoras:** Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOHAN, Walter O. (org.) **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **A Política do Pré-Escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

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

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: EdUFSC, 1999.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1994.

MAGNANI, José G. Cantor. **O (velho e bom) caderno de campo**. Revista Sexta-feira. São Paulo, n. 1, maio de 1997.

MALINOVSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos no Arquipélago da Nova Guiné Melanésia**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAYALL, Berry. Conversas com Crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

MEAD, M. **Adolescência y Cultura em Samoa**. Barcelona: Paidós, 1990.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças**. Educação e Sociedade. Campinas. vol.26, n.91, Maio/Ago, 2005.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças**. Educação e Sociedade. Campinas. vol.26, n.91, Maio/Ago, 2005.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e Programas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Currículo: questões atuais**. SP: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. 5ª Ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

O'KANE, Claire. O desenvolvimento de Técnicas Participativas. In: CHRISTENSEN, P. JAMES, A. (orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, S.B. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.). **A Escola vista pelas crianças**. Coleção Infância. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas e profissão docente: Três facetas. In: **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PLAICENSE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. In: **Dossiê Sociologia da Infância**: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n.91, Maio/Ago, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G. DEMARTINI, Z. de B. F. PRADO, P. D.(orgs.) **Por uma cultura da infância- metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Prado Editores Associados, 2002, p.93-111.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância**. Braga: Universidade do Minho, 2004. (texto digitado).

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: Uma Escola de Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? In: **Dossiê Sociologia da Infância**: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n.91, Maio/Ago, 2005.

REDIN, E., MÜLLER, F. & REDIN, M. M (orgs.). Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças: e escutando-as. In: CHRISTENSEN, P. JAMES, A. (orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. POA: Artmed, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2003.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coord.). **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: MANUEL, M. J. ; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças**. Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n.91, Maio/Ago, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIROTA, R. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças**. Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n.91, Maio/Ago, 2005.

SPINK, Mary J. P. **A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica**. EDIPCS. Revista semestral da Faculdade de Psicologia PUCRS. Porto Alegre, vol. 31, n.1, Janeiro/Julho, 2000, p. 7-22.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J.L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** POA: Artmed, 2005.

VADEMARIN, Vera Vanessa. **O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento**. CEDES, vol.19, n.44, Campinas, Abr, 1998.

VARELA, Julia. O Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VASCONCELOS, Teresa Maria S. **Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana**. Coleção Infância. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. (org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L.S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

IBGE, 2007. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007>

Nossos Bairros/Nossas Ruas. Jornal Nova Geração, Estrela, p. 05, 10 de out. de 2003.

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**  
**DIRETOR (A) DA ESCOLA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**  
**DIRETOR (A) DA ESCOLA**

Eu, \_\_\_\_\_, na condição de diretora da instituição \_\_\_\_\_, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora Cláudia Inês Horn, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações em fita K7, imagens fotográficas e filmagens de situações do cotidiano desta escola. As fotografias e filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal desta instituição, de seus profissionais, bem como das crianças da turma observada. Sei que o estudo poderá fazer uso de observações e filmagens do cotidiano escolar, conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações em fita K7 de entrevistas previamente combinadas e consentidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

A participação desta instituição é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a escola.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação das observações, imagens e das entrevistas geradas na escola para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Estrela/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

Nome do (a) diretor (a): \_\_\_\_\_.

Pesquisadora Cláudia Inês Horn: \_\_\_\_\_.

**ANEXO B**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**  
**PROFESSORA DA ESCOLA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**  
**PROFESSORES DA ESCOLA**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Cláudia Inês Horn, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de gravações em fita K7, imagens fotográficas e filmagens de situações do cotidiano escolar. As fotografias e filmagens que serão geradas, terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal. Sei que o estudo poderá fazer uso de observações e filmagens do cotidiano escolar, conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações em fita K7, de entrevistas previamente combinadas e consentidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização dos materiais coletados (fotos, entrevistas, filmagens) poderão ser necessários. Por isso, autorizo a divulgação das observações, imagens fotográficas e entrevistas geradas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Estrela/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.  
Nome do (a) professor (a): \_\_\_\_\_.  
Pesquisadora Cláudia Inês Horn: \_\_\_\_\_.

**ANEXO C**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**  
**RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO  
RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito que meu/ minha filho(a) participe da investigação desenvolvida pela pesquisadora Cláudia Inês Horn, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações em fita K7, imagens fotográficas e filmagens de situações do cotidiano escolar. As fotografias e as filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal de meu/minha filho(a).

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a participação de meu/minha filho(a) é um ato voluntário. Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não compromete ou prejudica em nada o desenvolvimento do meu/minha filho(a).

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Esta pesquisa pode contribuir no campo educacional, por isso autorizo a divulgação das imagens fotográficas, filmagens, observações para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Estrela/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

Nome da criança: \_\_\_\_\_.

Responsável legal pela criança: \_\_\_\_\_.

Pesquisadora Cláudia Inês Horn: \_\_\_\_\_.

**ANEXO D**  
**PLANTA BAIXA DO PRIMEIRO PISO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL PESQUISADA**



**ANEXO E**  
**PLANTA BAIXA DO SEGUNDO PISO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL PESQUISADA**

