

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

Letícia Marlise Petry

EDUCAÇÃO INFANTIL:

vida-história de grupo e(m) processos de criação

Porto Alegre

2009

Letícia Marlise Petry

EDUCAÇÃO INFANTIL:

vida-história de grupo e(m) processos de criação

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 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador:

Profº Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

P498e Petry, Letícia Marlise

Educação infantil : vida-história de grupo e(m) processos de criação [manuscrito] / Letícia Marlise Petry. – 2009.

251 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

Orientação: Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

1.Educação infantil. 2. Processo de criação. 3. Vida – História de grupo. 4. Linguagem não-verbal. 5. Fotografia. 6. Formação de professores. I. Junqueira Filho, Gabriel de Andrade. II. Título.

CDU: 373.2

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes - CRB 10/463

Letícia Marlise Petry

EDUCAÇÃO INFANTIL:
vida-história de grupo e(m) processos de criação

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Profº Dr Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Aprovada em 27 de outubro de 2009.

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho - Orientador

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUC-RS

Para meus pais, Therezinha e João Francisco
Minha irmã, Raquel
Meu cunhado, Rodrigo
Minha sobrinha e afilhada, Helena

Agradecimentos

À Capes pela bolsa de estudos.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

À minha banca de qualificação de projeto, pelas ilimitadas possibilidades que me indicaram.

À Lica, pela presença serena e acolhedora desde os tempos da graduação.

Ao Marcos, pelas tempestades geradas nos meus pensamentos.

À minha banca de avaliação pela acolhida a leitura.

À escola em que foi produzida a pesquisa. A todos os profissionais que lá trabalham por terem acolhido a mim e a minha pesquisa. Às professoras do grupo investigado, às crianças e seus responsáveis por permitirem a minha entrada e interferência em suas vidas.

À minha dupla, Sariane. Com quem compartilhei as primeiras escritas, os primeiros delineamentos de pesquisa e o muito mais de me produzir professora-pesquisadora.

Às gurias novas, Maria Cláudia e Lúcia. Pelo acréscimo ao grupo de orientação, apoio, inquietações e ombro amigo. Pela vida-história de grupo que juntas, nós quatro, em parceria com o Gabriel, produzimos.

Às meninas das artes, minhas parceiras de empreitada, Dani e Aline, pelos respiros, bobagens e dicas.

Ao grupo da disciplina de Cinema e Infância, pelos encontros intensos. Em especial, a Ângela, pela poesia em suas contribuições, e a Lú, pelas risadas gostosas.

Às minhas amigas de sempre Joice e Cristiane, presenças-ausências constantes nesta minha trajetória.

Ao meu querido orientador, Gabriel, pela paciência, inquietude e amizade. Por me ajudar a produzir as minhas

próprias escolhas nesta trajetória. Enfim, (He! He!) pela parceria que produzimos.

À minha irmã e ao meu cunhado, pelas conversas e inquietações que compartilhamos.

À minha afilhada Helena, pelo carinho, brincadeiras, alegrias e afagos dos nossos encontros.

Aos meus pais, pelo incentivo e um ilimitado mundo de sentimentos, aprendizados e dificuldades que juntos vivemos.



[...] existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. (LISPECTOR, 1998, p. 176).

RESUMO

PETRY, Letícia Marlise. **EDUCAÇÃO INFANTIL**: vida-história de grupo e(m) processos de criação. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Como se desenvolve, se produz, se criam modos de vida na escola de educação infantil? Esta é a pergunta orientadora desta investigação, produzida na articulação de diversos processos de criação e seus documentos de processo. O primeiro processo de criação investigado, a partir dos conceitos de linguagem e signo de Charles Sanders Peirce, é a produção de modos de vida de um grupo específico de crianças, de quatro a cinco anos, e suas professoras, em uma escola de educação infantil da rede municipal de educação da cidade de Porto Alegre. O segundo diz respeito à produção da composição vida-história de grupo, em que apresento a minha perspectiva sobre esta produção dos jeitos de crianças e professoras viverem coletivamente na escola. Perspectiva que propõe olharmos este processo constituído por crianças e professoras como linguagem, com estrutura e regras de funcionamento próprias, portanto, singular. O olhar produzido por estes dois primeiros processos de criação articula-se a um terceiro processo, que explora a produção da relação da pesquisadora com a fotografia, com a linguagem fotográfica. Inspirada nos conceitos de independência e similaridade da obra de Henri Cartier-Bresson, este terceiro processo traz novos elementos e organiza um pouco mais o primeiro e o segundo processo, atualizando a composição vida-história de grupo sobre a criação de modos de vida na escola de educação infantil.

Palavras-chave: vida-história de grupo – processos de criação – educação infantil – linguagens verbais e não-verbais – formação de professores

ABSTRACT

PETRY, Letícia Marlise. **EDUCAÇÃO INFANTIL**: vida-história de grupo e(m) processos de criação. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

How develops, produces, it creates ways of life in the school of infant education? This is the orienting question of this inquiry, produced in the joint of diverse processes of creation and its process documents. The first process of creation investigated, from the concepts of language and sign of Charles Sanders Peirce, is the production in ways of life of a specific group of children, four to five years old, and their teachers, in a school of infant education of the municipal net of education of the city of Porto Alegre. The second says respect to the production of the composition life-history group, where I present my perspective about this production of the skills of children and teachers to live collectively in the school. Perspective that suggests we look at this process consisting of children and teachers as language, with structure and proper rules of functioning, therefore, singular. The produced result for these two first processes of creation articulates to a third process, which explores the production of the researcher's relationship with the photography, with the photographic language. Inspired in the concepts of independence and similarity of the Henri Cartier-Bresson works, this third process brings new elements and a little more organized the first and second process, updating the composition of life-history group on the creation in ways of life in the school of infant education.

Key words: life-history group - processes of creation - infant education - verbal and not-verbal languages – teacher's formation

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	22
Da escolha do local de investigação – o aceite dos sujeitos	29
Dos conceitos – linguagem, signo, documentos de processo	43
“Que tu tá escrevendo?”¹ - o roteiro de observáveis	61
Pensando em uma vida-história de grupo	73
Dos instrumentos para geração dos dados	98
Cliques, traços de uma vida-história de grupo: as fotografias como documentos de processo, índices e olhares. Criação!?!	110
A RODA INICIAL	131
A CHAMADA E OS SEUS CARTÕES	142
“SENTADA NO PARAPEITO DA JANELA KAMILA² ESCREVE NO CADERNO QUE TROUXE DE CASA”³	156
AS VOTAÇÕES	167
COMPOSIÇÃO – PROCURANDO UM LUGAR	173
INDEPENDÊNCIA E SIMILARIDADE NA FORMAÇÃO DA PESQUISADORA. A insistência da fotografia, a produção de olhares.	175
Um primeiro olhar – A relação com os primeiros cliques	179

1 Pergunta feita constantemente a mim pelas crianças nos primeiros dias de observação.

2 Os nomes das crianças citados na dissertação são fictícios.

3 Excerto do caderno de campo, de 24 de abril de 2008, décimo quarto dia de observação.

Um outro olhar – Possíveis articulações com a Pedagogia	187
Experimentações – A produção de um ensaio (vida-história de grupo)	199
REFERÊNCIAS	227
ANEXOS	
Anexo A	233
Anexo B	235
Anexo C	238
Anexo D	244
Anexo E	249









APRESENTAÇÃO

A trajetória desta dissertação, em sua escrita, em seu fazer, na sua composição, está marcada por um contínuo e dinâmico olhar para os processos de produção dos sujeitos (crianças e professoras do grupo investigado, pesquisadora e outros adultos e crianças que encontrei na escola durante o período que acompanhei este grupo) e para um espaço e tempo comum e compartilhável de produção de subjetividades constituídos na escola, nas práticas cotidianas destes sujeitos.

Trajectoria que fala, fundamentalmente, da intensidade, da heterogeneidade e da multiplicidade dos encontros diários entre professoras e crianças. Mas, também fala dos encontros delas com outros sujeitos-objetos de conhecimento (alunos e alunas de outras turmas, professoras de outros grupos, membros da comunidade escolar, responsáveis pela coordenação pedagógica, outros profissionais da equipe de trabalho da escola e, também, com a pesquisadora), em suas escolhas e relações com outros objetos de conhecimento como, por exemplo, a seqüência diária da rotina, os espaços da escola, os números, as fotografias, o desenho, a música, as brincadeiras, a pintura.

Encontros em que busquei identificar direções e suas nuances, insistências, permanências, rupturas e lacunas produzidas por crianças e professoras, nos seus processos de produção e que constituem aquilo que denomino vida-história de grupo, objeto desta investigação.

Encontros que são intermediados, orientados e articulados a uma periodicidade temporal; ao planejamento e desenvolvimento das situações de aprendizagem propostas pela professora e outros sujeitos com quem se encontram crianças e professoras; a relação de crianças e professoras frente a estas situações de aprendizagem nos diferentes espaços e tempos da rotina e de outros acontecimentos relacionados com as práticas destes sujeitos na escola de educação infantil.

Desta forma, partindo do pressuposto de que a vida-história de grupo de uma turma não é o simples resultado de irem à escola e compartilharem um cotidiano comum, em um mesmo espaço e tempo institucionalizado; ao contrário, que a vida-história de grupo é espaço efervescente, heterogêneo, dinâmico, singular, relacional, complexo, múltiplo. Enfim, um espaço vivo e, portanto, processual e provisório de produção de conhecimento me coloco a seguinte questão, mote para a realização desta pesquisa: como se desenvolve, se produz, se criam modos de vida na escola de educação infantil?

Esta é minha pergunta de pesquisa, produzida na articulação de diversos processos de criação e seus documentos de processo.

Escolhi para apresentar na dissertação alguns documentos de processo produzidos em duas linguagens – a escrita e a fotográfica - que organizo através de composições que articulam elementos, produzem relações entre diferentes documentos de processo e seus processos de criação.

O primeiro processo de criação investigado, a partir dos conceitos de linguagem e signo de Charles Sanders Peirce, é a produção de modos de vida de um grupo específico de crianças, de quatro a cinco anos, e suas professoras, em uma escola de educação infantil da rede municipal de educação da cidade de Porto Alegre, que acompanhei no período de abril a junho de 2008. Alguns signos deste processo, produzidos e articulados pela pesquisadora, são apresentados nos documentos: *Da escolha do local de investigação – o aceite dos sujeitos; Dos conceitos – linguagem, signo e documentos de processo; “Que tu tá escrevendo!?!” - O roteiro de observáveis; Dos instrumentos para geração de dados; Cliques, traços de uma vida-história de grupo: as fotografias como documentos de processo, índices e olhares. Criação!?!; “Sentada no parapeito da janela Kamila escreve no caderno que trouxe de casa”; A chamada e seus cartões; As votações e a Roda Inicial.*

O segundo processo de criação diz respeito à produção da composição vida-história de grupo, em

que apresento a minha perspectiva sobre esta constituição dos jeitos de crianças e professoras viverem coletivamente na escola. Perspectiva que propõe olharmos este processo como linguagem, com estrutura e regras de funcionamento próprias, portanto, singular. O documento *Pensando em uma vida-história de grupo* aborda este processo, trazendo algumas problematizações e inquietações fundamentais para que eu pudesse pensar a composição vida-história de grupo a partir do conceito de grupo.

O olhar produzido por estes dois primeiros processos de criação articula-se a um terceiro processo que explora a produção da relação da pesquisadora com a fotografia, com a linguagem fotográfica, apresentado nos documentos *Composição – Procurando um lugar* (que se divide em outros três documentos) e *Cliques, traços de uma vida-história de grupo: as fotografias como documentos de processo, índices e olhares. Criação!?!*

Inspirada nos conceitos de independência e similaridade da obra de Henri Cartier-Bresson, este terceiro processo traz novos elementos e organiza um pouco mais o primeiro e o segundo processos, atualizando a composição vida-história de grupo, sobre a criação de modos de vida na escola de educação infantil.



“[...] a fotografia é, em sua materialidade, tanto uma ferida quanto uma cicatriz, uma fissura e uma fenda abertas ao tempo; uma ruptura do espaço; uma marca, uma impressão, indícios.”

Samain (1998)



TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“[...] é da coisa observada que deve partir a trajetória que a associa à coisa que observa”
Calvino (1994, p. 102)

Ao iniciar uma atividade de contemplar as coisas pelo seu exterior, o Sr. Palomar, personagem de Calvino (1994)⁴, é invadido por uma série de questões sobre as coisas que parecem reclamar uma atenção minuciosa e prolongada dele e sobre este observar que se propõe realizar. No primeiro momento, o olhar do Sr. Palomar percorre todos os detalhes do que observa e ele sente dificuldade em parar de realizar tal passeio sobre o objeto de conhecimento escolhido; o seu olhar tem um fluxo intenso e difuso. Tudo lhe parece novo e merecedor de sua atenção.

Sucedem-se a este momento outros, de dúvidas, de experimentações, de questionamentos, de escolhas, de exclusões e de hierarquizações neste percurso que vem sendo produzido, pois o Sr. Palomar constantemente se pergunta sobre as formas como vem organizando e orientando sua observação e atenção com relação ao seu objeto de estudo.

Em alguns momentos, o Sr. Palomar sente que está estragando a pesquisa que realiza, como quando pensa arruinar tudo ao misturar o seu eu e seus problemas com este eu ao objeto de conhecimento que observa e estuda. Em outros momentos, ao retomar a sua investigação desde o princípio, identifica algumas pistas na produção de significados sobre o que observa. Quando volta seu olhar para o processo produzido na realização de sua observação (com todas as suas dúvidas, experimentações, exclusões e hierarquizações), o Sr. Palomar movimenta o olhar, estuda o olhar, e entende que a produção de sentido para

4 Fui apresentada ao senhor Palomar por Marcos Villela Pereira, na ocasião da banca de qualificação do projeto de dissertação.

as coisas, para o que vive, para o que acontece, se faz, advém dos momentos em que observador e observado se encontram, produzem o que lhes é comum. O Sr. Palomar, então, ao percorrer/produzir estes caminhos de investigação – na busca por algo que se destaque do emaranhado do mundo e tenha “a intenção de significar alguma coisa...” (CALVINO, 1994, p. 102) –, experimenta seus limites e possibilidades, traça um espaço e produz o recorte de sua investigação.

Algumas vezes me senti um pouco como o Sr. Palomar. Cheia de dúvidas, percorria todos os detalhes do objeto de conhecimento que me propus investigar, os processos de criação da vida-história de um grupo. Certamente a extensão do meu roteiro de observáveis – a seguir apresentado – e o volume de dados produzidos tenham contribuído para tantos questionamentos e dispersões nesta trajetória; cada um dos detalhes precisava ser investigado e registrado.

Ao mesmo tempo em que concordava com as considerações do orientador e dos professores da banca de qualificação a respeito da extensão do campo de investigação, das questões de observação, entendia que a minha pesquisa precisava percorrer estes caminhos; esta amplitude era necessária para compreender os processos (de criação da vida-história de grupo) que me propunha estudar. Como pesquisar a produção da vida-história de um grupo sem investigar a formação da professora daquele grupo, à medida que era a partir das escolhas da professora que se daria a construção da relação da mesma com as crianças? Como pesquisar a produção da vida-história de um grupo sem investigar a prática pedagógica institucional desta escola desenvolvida por toda a sua equipe e a da professora do grupo em questão, tendo em vista que as relações com as crianças são intermediadas, orientadas por e em articulação com esta prática pedagógica institucional e da professora? Como pesquisar a produção da vida-história de um grupo sem investigar o grupo de crianças nas relações entre elas (crianças-crianças) e com estes outros sujeitos (professora, outros profissionais que trabalham na escola) e pedagogias? Pois são nos seus encontros (das crianças, professoras,

outros sujeitos, práticas pedagógicas e com estes e outros objetos de conhecimento) que irão produzir as suas relações, o que vivem em comum. Sem mencionar a relação destes aspectos e sujeitos com a pesquisadora, que no momento da elaboração do roteiro de observáveis não havia-se colocado como um ponto a ser investigado na pesquisa, mas que passou a ser no decorrer da investigação, pois não havia como separar pesquisadora-pesquisados; a pesquisa se daria nesta articulação. Esta questão será tratada por mim mais adiante.

Com o Sr. Palomar, continuava a aprender sobre a produção da trajetória, sobre seus limites (no sentido de recorte, de escolhas) e possibilidades. O passeio com o Sr. Palomar prosseguia (às vezes calmamente e outras tantas aos trancos e sobressaltos) e neste caminhar passei a entender os processos da minha investigação dos processos de criação da vida-história de um grupo como uma intenção de produzir sentido para a vida em comum de professora(s) e crianças na escola da educação infantil. E como produção de sentido, não isenta das minhas escolhas, da minha formação, da minha interferência neste processo.

Assim, o que era necessário explicitar (tanto para mim quanto para os meus interlocutores), era que o estabelecimento de limites para a pesquisa não seria operacionalizado pela redução do campo (dos itens do roteiro) de investigação e sim que o recorte seria, era produzido na e pela articulação dinâmica dos dados feita durante, mas fundamentalmente, após a geração dos dados da pesquisa de campo.

Conversando com Calvino e o Sr. Palomar, algumas pistas sobre este processo de olhar o olhar foram sendo produzidas e identificadas, as quais me auxiliaram a problematizar os procedimentos metodológicos para produção da pesquisa, além de indicar seus limites e possibilidades, tanto em seus procedimentos quanto do próprio objeto de investigação. Assim, apresento algumas escolhas que realizei e questões que surgiram na trajetória da produção da dissertação para discutir suas implicações na produção e articulação dos dados da pesquisa.





Subdivido-os em seis documentos: **Da escolha do local de investigação – o aceite dos sujeitos**, que trata dos critérios para escolha do local de investigação, de como cheguei até ele e das negociações em torno deste aceite e proximidade dos sujeitos; **Dos conceitos – linguagem, signo, documentos de processo**, no qual apresento os primeiros conceitos que orientam a perspectiva de pesquisa; **“Que tu tá escrevendo!?!” - o roteiro de observáveis**, em que exponho as minhas escolhas sobre o que observar e faço algumas considerações a respeito do imaginário dos sujeitos em relação à pesquisa e a pesquisadora; **Pensando em uma vida-história de grupo**, em que abordo a constituição desta expressão e; em **Dos instrumentos para geração dos dados**, quando apresento os instrumentos selecionados para produção da investigação.



Da escolha do local de investigação – o aceite dos sujeitos

Os dois primeiros critérios estabelecidos por mim para a definição do local da investigação se relacionavam com a faixa etária da turma de crianças a ser observada (crianças entre 4 e 6 anos) e o tipo de instituição que freqüentavam (exclusivamente de trabalho com a educação infantil e pertencente à rede pública de educação de Porto Alegre). A definição destes critérios tinha como intenção fazer um primeiro recorte para a escolha da escola. A estes dois critérios iniciais se conjugaram outros dois: a pesquisa seria realizada no turno de trabalho da professora (portanto, a responsável pela turma deveria ter formação pedagógica conforme o estabelecido por lei⁵) e, fundamentalmente, gostaria que os sujeitos (escola, professora(s) e crianças) pudessem escolher participar da pesquisa.

Assim, estabeleci como principal critério e primeira necessidade para a constituição da pesquisa o aceite dos sujeitos. Desta forma, afastava a possibilidade da indicação da escola pela Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, por outros critérios que não estivessem relacionados com o acordo da escola, da professora e das crianças (e seus responsáveis) para comporem a pesquisa. Esta escolha não era garantia de nada, pois sabemos que outros fatores e estratégias podem integrar este aceite, recusa ou impedimento para a realização de uma pesquisa em escola.

Escolha que me apresentava aos sujeitos e indicava a forma de encaminhamento da pesquisa; era uma pista sobre o sentido que atribuo a esta prática de pesquisa. Portanto, uma pista sobre mim (pois apresentava as minhas escolhas através do objeto de investigação, a forma como encaminhar a mesma, o jeito

5 Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 62, fica estabelecido que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”

de conversar com os profissionais da escola) e também uma forma de gerar os primeiros dados da pesquisa, caso a escola e a professora concordassem em acolhê-la.

A partir destes critérios, realizei o primeiro contato, por telefone, com a equipe diretiva da escola⁶ (composta por uma diretora, que me atendeu ao telefone, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica) e marquei uma reunião com esta equipe para expor o meu objeto de investigação, a metodologia de trabalho que seria utilizada, o meu período de permanência na escola e o compromisso ético que assumia com os sujeitos da investigação. Após esclarecer as primeiras dúvidas da equipe diretiva (surgidas naquela conversa), questionei a possibilidade, ou melhor, perguntei se havia o interesse da escola em acolher a minha proposta de pesquisa. Uma das primeiras pistas que tinha sobre a forma de constituir modos de vida naquela escola de educação infantil era dada pela conversa, pelo posicionamento e encaminhamentos da equipe diretiva que acolheu a proposta e agendou uma reunião com as professoras das turmas de crianças de 4 a 6 anos da escola, para que eu realizasse junto a elas a mesma exposição. Começava a conhecer os sujeitos através das escolhas feitas por eles e na relação com as escolhas que me apresentavam. Assim, a escolha de me receber para uma conversa, a forma como isso ocorreu, o tipo de situação em que ocorreu, o modo de tratar a possibilidade da minha entrada na escola, os questionamentos e as dúvidas surgidas na conversa, os encaminhamentos posteriores, como por exemplo, o agendamento da reunião com as professoras, tudo isso eram pistas sobre a produção da vida-história de grupo da escola, sobre a prática pedagógica institucional da escola e sobre a equipe diretiva da mesma; eram os primeiros dados gerados pela pesquisa de campo.

Com o aceite da equipe diretiva, o próximo passo foi a conversa com as professoras. Mas, mais do que concordar em fazer parte da investigação, apresentava-se como um desejo meu que os sujeitos (e neste momento especificamente as professoras) estivessem mobilizados a participar da pesquisa (pois seria um

6 A escola em que a pesquisa foi produzida teve a indicação de uma colega do grupo de orientação do mestrado.

período de convívio intenso e prolongado de três meses). Gostaria que pudessem ver e produzir sentidos a partir da minha investigação, para sua formação. Faço referência a esta potencialidade da pesquisa para os sujeitos nela envolvidos, pela implicação deles na realização da mesma. Implicação significada como uma interferência, via pesquisadora e pesquisa, na constituição dos processos educacionais do e no cotidiano destes sujeitos e, portanto, objeto de conhecimento também para professoras, crianças e escola.

Esta forma de apresentar a pesquisa à escola (representada pela equipe diretiva) e às professoras (das possíveis turmas a serem investigadas), para definição do local em que a pesquisa seria produzida, tem como orientação a minha perspectiva sobre a produção dos sujeitos, sobre a produção da vida-história de grupo. Pois, as implicações que uma pesquisa possa vir a ter em uma instituição passam por possíveis desconfortos dos sujeitos, por aceites e recusas, por negociações constantes. Somos sujeitos em relação e, sendo assim, aceitar a entrada no convívio diário do grupo, de uma pessoa estranha e suas demandas e produções envolve rearranjos no funcionamento que está em ação, como por exemplo, conversar informalmente com a pesquisadora sobre os interesses dela, a partir do que ela vai observando junto ao grupo; ou participar formalmente de entrevistas a pedido dela; estar atenta e avaliar os movimentos das crianças em relação à presença sistemática da pesquisadora, entre tantas outras situações.

Assim, o processo de escolha do local se definiu a partir dos aceites em diferentes níveis dos sujeitos que participaram da pesquisa, começando em primeiro lugar pelo aceite da equipe diretiva, seguido pelo aceite da professora responsável pela turma e, logo após, pelo aceite dos pais ou responsáveis⁷ pelas

⁷ Durante as entrevistas realizadas no início do ano pela professora da turma com os responsáveis pelas crianças, ela apresentou a pesquisa e solicitou o consentimento deles para as crianças participarem da investigação. Todos os responsáveis autorizaram a participação das crianças e assinaram um termo de consentimento informado, apresentado no anexo B. Havia na proposta apresentada a escola a indicação de uma reunião com os responsáveis das crianças para a apresentação da pesquisadora e da proposta de investigação, mas ela acabou não se concretizando, tendo em vista que as entrevistas com os responsáveis acabaram por realizar-se individualmente e não houve uma reunião geral.

crianças. No convívio, ao longo da pesquisa, foi constituído o consentimento das crianças e da auxiliar⁸ de turma, sendo respeitadas (a qualquer tempo), principalmente em relação às crianças, as negativas para conversas, aproximações, os silêncios, etc. Respeitar, preservar o espaço e as escolhas dos sujeitos é um encaminhamento que se articula com o princípio de pesquisa que estabeleci como fundamental para produção da mesma: a negociação. Entendida como um princípio ético, que orienta a constituição das relações entre os sujeitos - pesquisadora-pesquisados – e visa uma aproximação, um aceite destes em participar da investigação, não através de uma imposição da direção da escola, da professora, ou ainda, através de uma súplica da pesquisadora aos sujeitos a serem investigados para ser aceita, mas por meio da produção de uma parceria. Assim, continuava, dia-a-dia, negociando com todos os sujeitos a minha permanência na escola, na sala de aula e a minha interferência em suas vidas.

À medida que os dias foram passando, conversando e convivendo com as crianças e seus responsáveis⁹, fui marcando a minha distinção das professoras e de outros adultos (profissionais que trabalham na escola como, por exemplo, o pessoal responsável pela higienização das salas e demais espaços da escola, pela alimentação das crianças, pela secretaria, entre outros) e assim fomos constituindo e negociando a nossa relação.

Havia, da parte das crianças, um estranhamento generalizado, o qual já era esperado, sobre quem eu era e o que eu fazia. A primeira reação das crianças e seus responsáveis foi de que eu era uma nova professora, ainda que os pais já estivessem avisados que eu era a pesquisadora e haviam autorizado¹⁰ a

8 Não farei distinção entre a professora e a auxiliar de turma, tendo em vista que as duas têm formação profissional para o trabalho com crianças e são responsáveis pelas mesmas. Mas destaco que a professora auxiliar não foi consultada, como foi a professora titular da turma, sobre a possibilidade de aceitar a participar da pesquisa.

9 O horário de chegada das crianças é das 7h às 8h30min, sendo que das 7h às 8h, os pais levam as crianças até a sala de aula. É neste momento que se dava o meu contato com eles. Vide anexo A sobre a organização dos tempos e espaços.

10 Vide anexo B – modelo do Termo de consentimento informado, que foi assinado pelos pais ou responsáveis pelas crianças.

participação de seus filhos na pesquisa. Mas, percebi, assim como escreve Tura (2003, p. 194), que esta estranheza e tensão, causadas pela entrada do pesquisador em campo; que minha presença e a curiosidade dela decorrente, me ajudavam e me auxiliavam no processo de aproximação que ia se produzindo junto aos sujeitos. Ter uma pessoa estranha convivendo com eles os motivava a saber quem eu era, o que fazia ali, enfim, uma curiosidade envolvida de uma vontade, de uma disponibilidade para conhecer. Afinal, pesquisadora e pesquisa também era objeto de conhecimento para eles.

Tura (2003) destaca também que, neste processo de entrada/aproximação do pesquisador em um grupo, após algum tempo, há uma transformação na relação pesquisados-pesquisador que acontece quando os sujeitos acolhem efetivamente o pesquisador e a pesquisa (TURA, 2003, p. 194). O pesquisador passa a fazer parte do grupo, ou, como diria um professor do PPGEDU - UFRGS, em expressão bem humorada, o pesquisador “passa a fazer parte dos móveis e utensílios da escola”, ainda que com função diferente dos outros sujeitos (professoras e demais profissionais da escola) daquele grupo institucional.

Algumas pistas indicavam esta acolhida que ocorreu de formas variadas, pelo jeito como cada uma das crianças e dos profissionais (professoras, equipe diretiva, equipe de limpeza e demais profissionais da escola) se relacionaram comigo. Leonardo (4 anos e 9 meses) me olhava e dizia “Vem!”, fazendo um movimento de flexão e extensão dos dedos da mão direita, indicando um convite para a aproximação na sua direção e de seus colegas. Outras crianças perguntavam, quando eu saía de seu campo de visão: “Cadê a profe grande!?!”, referindo-se a minha altura, bastante acima da professora titular e da professora auxiliar. Renata (4 anos e 8 meses) me perguntava se eu não queria passar o batom que ela havia trazido de casa, enquanto passava nas colegas e professoras. E também me questionava, no refeitório: “Tu não vai comê!?!”. Marcos (5 anos e 1 mês), após a orientação da professora sobre para aonde eles iriam (eles saíam da sala dos computadores e iriam para o pátio), vira-se na minha direção e não vendo nenhum movimento de minha

parte pergunta: “Tu não vai ir?”. Já Talita (4 anos e 10 meses), durante a chamada, no momento da distribuição dos cartões com os nomes das crianças para cada uma, fala: “Falta [o] da outra profê!”, referindo-se ao cartão de chamada com o meu nome¹¹. Num outro dia, nesta mesma situação, Mariana (4 anos e 11 meses) afirma: “Agora só falta ela!”, referindo-se a mim.

Diante dessas manifestações, já me sentia, de alguma forma, parte do grupo. Crianças e professoras muitas vezes me chamavam, me contavam coisas, dando a entender que eu também, ainda que de forma distinta do que estavam acostumados, fazia parte daquilo que viviam e experimentavam. As crianças compartilhavam dúvidas, achados, a produção de desenhos com suas histórias, faziam perguntas, etc. As professoras indagavam-me sobre assuntos variados, relacionados ou não ao dia-a-dia da escola. Manifestavam dúvidas e interpretações frente algumas situações cotidianas, perguntavam a minha opinião sobre determinadas situações que vivenciavam na escola, chamavam a minha atenção para alguns comportamentos das crianças e fatos que as intrigavam. Assim iniciava-se outra fase da pesquisa, em que o estranhamento inicial e a curiosidade dele decorrente davam lugar a uma maior possibilidade de aproximação entre nós. Proximidade, que posteriormente, também trouxe certa confusão, de crianças e professoras, sobre qual era o lugar e o posicionamento da pesquisadora. Não era colega das professoras e, portanto, não iria me posicionar frente às situações cotidianas que geravam discussões entre elas, professoras, como por exemplo, as dificuldades e facilidades que encontravam na forma de organização dos espaços e tempos da escola. Também não era professora das crianças, sendo assim, não interferiria nas relações entre elas, intermediando a conversa para resolução de um conflito, tão pouco realizaria observações para produzir as avaliações das

¹¹ Algumas crianças estavam chegando na turma, por saída de outras, para o preenchimento da vaga. Por conta disso, essas crianças recém-chegadas passaram alguns dias sem o cartão de chamada e a professora, muitas vezes, neste período, oralizou: “Quem falta?”, “Quem ainda não tem [cartão]?”. Diante destas perguntas, entre as crianças, surge a idéia, de que elas, professoras, também deveriam ter o cartão de chamada para colocar na sua cadeira. Sendo assim, eu também deveria ter o meu.

mesmas. Ou ainda, as orientaria, as organizaria¹² durante a manhã propondo situações de aprendizagem, além de não interferir na relação entre crianças e professoras (exemplo a seguir apresentado).

O primeiro movimento de modificação da relação pesquisadora-pesquisados se relaciona com a minha presença física. Nos primeiros dias de observação, a minha aproximação das crianças, por exemplo, provocava um silenciamento (as crianças paravam de conversar ao me aproximar); um “encolhimento” (as crianças se curvavam sobre o que brincavam, por exemplo, meio como que escondendo os objetos com que brincavam); às vezes, um afastamento físico do local em que eu estava (as crianças levavam seus brinquedos ou construções para outros espaços da sala de aula); ou ainda uma diminuição do tom de voz (como ocorreu no primeiro dia de observação em que duas meninas, Rebeca (5 anos) e Estela (5 anos), sentadas próximas a ponta de uma das mesas da sala de aula, que eu também ocupava, negociavam a sua relação. Rebeca é questionada por Estela sobre a possibilidade dela, Rebeca, ser apenas amiga dela, Estela, neste momento as duas meninas percebem a minha presença próxima a elas e as duas diminuem o tom de voz). Essas reações das crianças (de silenciamento, de “encolhimento”, baixa no tom de voz ou de troca de local da conversa e/ou brincadeiras) não ocorriam mais, não havia mais uma suspensão da situação diante da minha aproximação ou presença. Mas com isso não estou afirmando que as crianças contavam, faziam tudo na frente das professoras e de mim. Sim, as crianças também elaboravam suas estratégias para preservar de nós assuntos, objetos, brincadeiras, conversas e negociações. Não é disto que falo, e sim da criação de um vínculo que possibilitava uma aproximação entre as crianças e a pesquisadora. A modificação do posicionamento das crianças era

12 Importante esclarecer que este posicionamento não se refere a uma omissão da pesquisadora frente a situações que se configuravam como sendo de risco a integridade das crianças, como aconteceu em um dos dias em que, durante o momento de intervalo de uma das professoras, a outra professora, que estava com as crianças no pátio, precisou atender uma das crianças dentro da sala de aula. Então, a professora que estava com as crianças no pátio, me perguntou se eu poderia olhar as crianças que brincavam no pátio enquanto ela atendia a outra criança na sala. Respondi afirmativamente. Repentinamente começou a chover muito forte, imediatamente, então, chamei as crianças para saírem do pátio e entrarem na sala de aula.

decorrente da constituição deste vínculo. Depois dos dez primeiros dias estas reações das crianças não eram mais observadas com tanta frequência, as conversas entre as elas não eram mais suspensas em função apenas da minha presença física e as brincadeiras não eram mais interrompidas abruptamente. Inclusive, após este período inicial de três semanas, olhares passaram a ser lançados a mim e interferências me eram solicitadas. Como exemplo cito uma situação em que, num dado momento da rotina, uma das crianças que estava afastada da brincadeira, por ter provocado várias interrupções durante a roda inicial na sala de referência, me pede para interceder a seu favor junto à professora, falando: “Letícia, diz pra profê pra deixá eu brincá!”. Através deste pedido ela pretendia ter a autorização da professora para ir brincar com os seus colegas.

Entretanto esta proximidade com as crianças e professoras também gerou uma familiaridade que colocava em risco o lugar da pesquisadora e a geração dos dados da pesquisa. Neste momento, os sujeitos investigados precisaram ser lembrados de qual era a minha função e a minha intenção ali junto a eles. A proximidade, a relação entre pesquisadora e pesquisados, foi novamente negociada como nos primeiros dias de observação, a fim de preservar o lugar da pesquisadora - que é diferente de uma professora das crianças, de uma colega das professoras, de uma coordenadora pedagógica, mas preservando a proximidade constituída com estes sujeitos da pesquisa.

Esta proximidade e a abertura dadas pelos sujeitos eram ótimas para mim, possibilitavam-me estar próxima de muitas situações vividas no cotidiano e inclusive conversar com eles sobre os achados que realizavam, os desenhos que faziam, as hipóteses e histórias que elaboravam, as impressões que tinham sobre as coisas, as relações que estabeleciam sobre e entre os diferentes sujeitos-objetos de conhecimento, entre tantas outras possíveis produções dos sujeitos. Assim, eu convivía com a produção da trajetória deste grupo enquanto ela acontecia, participava deste processo dinâmico de criação de modos de vida que a cada

momento ia constituindo diferentes arranjos. Estava mais próxima das escolhas que alimentavam as produções dos sujeitos, dos elementos que davam sustentação aos processos de formação dos mesmos e, portanto, produziam, alimentavam, sustentavam os processos de criação dos seus modos de vida na escola. Mas, certamente, as expectativas de professoras e crianças com relação as nossas trocas eram outras. Não tenho como precisá-las, apenas posso dizer que crianças e professoras pareciam querer um retorno mais imediato vindo de mim no momento em que a situação acontecia ou quando externalizavam algo que as angustiava. Um retorno meu via uma interferência direta e pontual, como o pedido do menino “Letícia, diz pra profê pra deixá eu brincá!”. Todavia, era necessário esclarecer que havia uma medida, o lugar da pesquisadora não poderia ficar em risco. Atender a estas demandas, interferindo diretamente em uma situação, me posicionando frente a uma situação, fazendo considerações sobre ela, era colocar o lugar da pesquisadora em risco. A interferência que eu produzia naturalmente, junto a estes sujeitos, não tinha como intenção propor uma intervenção nas práticas dos mesmos e da escola.











Dos conceitos – linguagem, signo, documentos de processo

As primeiras orientações quanto à trajetória metodológica da pesquisa dizem respeito às escolhas feitas antes do meu encontro com os sujeitos da investigação. Havia estabelecido como encaminhamento da observação buscar as insistências, as permanências, as lacunas (insistentes ou não) e as rupturas produzidas pelos sujeitos, professoras e crianças, na produção de seus modos de vida na escola. Realizar uma leitura, entendida como ler a si mesmo¹³, o outro¹⁴ e o mundo¹⁵, em relação e a partir de linguagens verbais e não-verbais. Uma leitura, então, que buscava pistas (signos) sobre estes sujeitos e a relação entre eles. Pistas que, articuladas (signos gerando signos) me aproximariam da produção dos jeitos destes sujeitos viverem, produzirem suas vidas, sua história – sua vida-história de grupo - na escola de educação infantil.

Mas de que forma operacionalizar tal proposta? Como poderia identificar estas pistas (insistências, permanências, lacunas e rupturas) a partir de linguagens verbais e principalmente de linguagens não-verbais?

As primeiras respostas a estas questões foram formuladas através de alguns conceitos orientadores da pesquisa – linguagem, signo e documentos de processo. Conceitos que, inclusive, produzem estas perguntas, à medida que me proponho investigar os processos de criação da vida-história de grupo a partir de linguagens verbais (como as falas de crianças e professoras e as produções de registros escritos das professoras, as avaliações sobre as crianças, planejamentos das professoras, entre outros documentos) e não-verbais (das professoras e crianças, como a organização do espaço físico da sala de aula e da escola, a rotina, a gestualidade, o cenário sonoro, as brincadeiras, os desenhos, entre outras produções destes sujeitos).

13 Crianças lendo a si mesmas, professoras lendo a si mesmas, pesquisadora lendo a si mesma.

14 Crianças lendo as outras crianças, as professoras, a pesquisadora e outros sujeitos-objetos de conhecimento; professora lendo a outra professora, as crianças, a pesquisadora e outros sujeitos-objetos de conhecimento; e pesquisadora lendo as crianças, as professoras e outros sujeitos-objetos de conhecimento.

15 Crianças, professoras e pesquisadora lendo o mundo.

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer que estes conceitos são abordados na perspectiva da semiótica Peirceana, seja a partir de citação direta de obras do autor, seja de estudos realizados por outros autores que, a partir da ciência ou Teoria Geral dos Signos de Peirce (e dela, fundamentalmente, os conceitos de linguagem e signo), elaboraram propostas em diferentes áreas de conhecimento: estou me referindo a Santaella (2007) e seu *O que é semiótica*, estudo sobre os princípios da obra peirceana; a Salles (2006; 2007) e seus estudos sobre os processos de criação de uma obra de arte a partir dos documentos de processo de seu criador e a Junqueira Filho (2000; 2005) e sua proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Todas estas propostas me auxiliam na operacionalização dos meus estudos sobre a produção da vida-história de grupo.

Passemos as definições.

Para Peirce, linguagem é toda e qualquer produção, realização e funcionamento do homem e da natureza (JUNQUEIRA FILHO, 2000, 2005; SANTAELLA, 2007). O movimento das nuvens (de aglomeração, adensamento e dissipação), a forma de alguém se relacionar com a produção e apreciação de fotografias, as formas de viver/produzir a vida (sozinho, com outras pessoas, aos gritos, no silêncio, fantasiando, imaginando, brigando, entre outros), a escrita, tudo é linguagem. Linguagens verbais e não-verbais. Linguagens que, como nos alerta Junqueira Filho (2005, p. 33), tendo estruturas e regras próprias de funcionamento, são diferentes e pedem olhares distintos para cada uma delas, a fim de serem entendidas, apropriadas, aprendidas, praticadas, usufruídas, revistas, complexificadas, atualizadas.

Desta forma, produções e funcionamentos das crianças e suas professoras, como desenhos, organização da rotina do grupo, músicas, histórias infantis, conflitos individuais e entre as crianças, oralidade, jogo simbólico, choros, gargalhadas, mordidas, tirada de fralda, relação com alimentação, pintura, higiene pessoal, entre tantas outras produções desses sujeitos, também podem ser entendidas como linguagens.

Linguagens verbais e linguagens não-verbais que constituem, produzem e põem em funcionamento os sujeitos e o mundo, ao mesmo tempo em que, por eles – sujeitos e mundo – são constituídas, produzidas, postas em funcionamento. Linguagens geradoras, diria Junqueira Filho (2000; 2005). Geradoras de sentido para e sobre os sujeitos que lêem e escrevem esta relação cotidiana produzida na escola. Linguagens que tendo um “sistema de funcionamento que lhe é próprio, [...] [o qual], dialeticamente, produz, veicula e armazena conhecimento sobre a própria linguagem [desenho, rotina, oralidade, jogo simbólico, vida-história de grupo, por exemplo], sobre o sujeito [crianças, professoras, pesquisadora] que a investiga e sobre o mundo” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 33), possibilita a produção de conhecimento sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo, a partir das pistas produzidas, relacionadas e articuladas pelo sujeito que conhece sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo.

Foi assim, entendendo as crianças e as professoras como linguagem, lendo-as a partir de suas produções, realizações e funcionamentos, portanto, lendo-as como linguagem e conteúdo – como conteúdo-linguagem, diria Junqueira Filho (2005) –, como objeto de conhecimento que são, que dei início a esta investigação.

Na trilha da operacionalização da proposta de investigação, em parceria com os autores de estudos anteriormente referenciados e das pistas lançadas a partir da concepção peirceana de linguagem, outro conceito de mesma extração teórica e entendido de forma articulada com o primeiro, se apresenta – o de signo.

Vejamos sua definição.

Signo, na perspectiva da semiótica peirceana, é algo que representa, em parte, o objeto ou o sujeito ao qual o signo se refere. Assim, por exemplo, um desenho é um signo sobre uma criança, pois representa em parte a criança que o produziu, a partir de suas escolhas em relação às cores, formas, elementos de

composição das figuras, temas, ocupação do espaço do papel. Um planejamento elaborado por uma professora também é um signo sobre ela, pois a revela, em parte, pelas escolhas que fez dos conteúdos e das situações de aprendizagens, a partir das quais as crianças vão interagir com esses conteúdos. Além disso, pela ordem em que eles serão apresentados na rotina, do tempo que ela imagina que as crianças levarão para interagir com esses conteúdos e situações, dos objetivos que ela tem ao selecionar estes e não outros conteúdos neste momento da vida-história do grupo. Um terceiro exemplo: as relações entre as criança(s), professora(s) e a rotina vivida por elas na escola é um signo sobre ela(s), pois fala das relações deste(s) sujeito(s) com esta rotina, que pode, por exemplo, ser apressada, superficial, prolongada, organizada, violenta, entre tantas outras possibilidades.

É necessário destacar que, nesta perspectiva, um signo só funciona como signo à medida que tem esta capacidade de representar algo para alguém: o desenho representa em parte a criança, para ela mesma e para quem quer que coloque os olhos sobre o desenho feito por ela; o planejamento representa a professora, seja para os alunos que o vivenciarão na prática, seja para a coordenação pedagógica que utilizará o planejamento da professora como instrumento mediador para conhecer, em parte, o trabalho da professora que o elaborou e para a própria professora que, a partir dele, pode avaliar suas escolhas e continuar planejando o seu trabalho. Da mesma maneira, as relações entre crianças, professoras e a rotina vivida na escola representam, em parte, estes sujeitos. Como representação, entendemos que não se trata do objeto em si (SANTAELLA, 2007, p. 58) ou do sujeito, pois o desenho não é a criança, o planejamento não é a professora e a forma de se relacionar com a rotina não é a criança e sua professora. Por isso dizemos que o signo representa apenas em parte aquilo a que se refere.

Uma outra característica do signo a ser destacada é a de que o signo é uma produção relacional dinâmica e contínua. Santaella (2007, p. 59) e Pignatari (2004, p. 49, p. 92) destacam com precisão este

postulado de Peirce quando afirmam que o significado de um signo é outro signo. É inerente ao signo a sua incompletude e isso faz com que continuamente os sujeitos, seja aquele que produziu o signo ou aquele que leu o signo, produzam novos, outros signos, para a significação dos anteriores. Signo gera signo, e nesta dinâmica os sujeitos produzem sentidos, sentidos para estes signos, para as linguagens e para as relações e articulações entre estes signos, linguagens e relações produzidas pelos sujeitos que as lêem. Neste processo, outro aspecto merece atenção: o significado de um signo não é dado a priori, ele é produzido pelo sujeito em uma operação inter-relacional dinâmica e complexa. Portanto, um signo é sempre parte, inacabado, incompleto, provisório.

Gestualidades, oralizações e brincadeiras das crianças e das professoras, por exemplo, falam estas e destas crianças e professoras. Dizem a respeito das suas escolhas, resistências, insistências, funcionamentos a partir destas linguagens, dizem sobre o que lhes faz ou não sentido e, portanto, são signos, estão em parte no lugar, representando, em parte, as professoras e as crianças, em seus processos de produção de si. Da mesma maneira, anotações, encaminhamentos, jeitos da professora receber as crianças no início do dia, dizem sobre esta professora, sobre escolhas realizadas por ela, sobre funcionamentos dela que a revelam a ela mesma e a quem se relaciona com ela nos seus jeitos em prática de se produzir dinâmica e complexamente como professora. E assim também é com as brincadeiras, conversas, olhares, choros, questionamentos das crianças. Todas estas suas produções e funcionamentos dizem algo sobre elas – sobre o que gostam, sobre o que não gostam, sobre o que as angustiam, sobre o que as faz felizes, etc. –, estão, portanto, em parte, no lugar delas, nos indicando algo a respeito delas, possibilitando e desafiando os sujeitos que com elas interagem – outras crianças e suas professoras – a conhecê-las em processo, dinâmica e complexamente, a partir dos signos que elas produzem para se produzir crianças e dos signos produzidos por seus interlocutores – outras crianças e professoras – sobre os signos que as produzem

crianças.

Mas, ao contrário da presença, a produção insistente de um signo, um signo insistente, pode indicar a ausência de determinado elemento sobre o sujeito que o produz. Dito de outra forma, uma produção insistente, um signo insistente, pode indicar a ausência de algo, como por exemplo, a falta de regularidade na frequência de uma criança a escola, ou o atraso recorrente de uma professora em relação ao seu horário de trabalho.

Assim, na condição de pesquisadora, ao identificar signos insistentes produzidos individual e coletivamente por estes sujeitos, crianças e suas professoras, em relação e interação uns com os outros e com outros sujeitos do cotidiano da escola – todos eles objetos de conhecimento uns para os outros e para mim, pesquisadora – intermediados pelo mundo, me aproximo da lógica de constituição e funcionamento de seus modos de vida, das suas escolhas e seleções, do que lhes faz e não lhes faz sentido e, portanto, dos processos de criação da vida-história deste grupo.

Ainda que os conceitos de linguagem e signo orientassem a investigação e produzissem sentidos para e sobre o objeto desta pesquisa, a pergunta que deu origem a pesquisa, de alguma forma, permanecia.

Como investigar os processos de criação da vida-história de grupo?

Não era possível, e também não era a minha intenção, fixar formas ou indicar um passo a passo narrando a seqüência dos fatos, das ações, dos gestos dos sujeitos para compreender estes processos, o movimento, a sua dinamicidade. Não encaminhava a investigação no sentido de identificar etapas em uma evolução, mas sim buscava configurar arranjos temporais das produções dos sujeitos, produzindo interpretações das relações que os articulam, pois como afirma Salles (2006), a respeito da observação e análise dos documentos produzidos pelo artista na produção de uma obra, “As descrições de segmentos isolados [que realizamos] devem, assim, abrir espaço para interpretações das relações que os conectam”

(SALLES, 2006, p. 36-37). As considerações de Salles, ainda que direcionadas ao campo dos processos de criação nas artes, me parecem extremamente coerentes com o que aos poucos vou dizendo sobre a produção da vida-história de grupo, como por exemplo, que “Narrar o que acontece de um gesto para outro não leva [...] à compreensão do movimento” (SALLES, 2006, p. 37), que os elementos, aparentemente dispersos, que compõem os processos, em relação e interação são instáveis e variam de acordo com regras de funcionamento próprias. A contínua e dinâmica transformação, característica dos processos, reforça a idéia de outros possíveis arranjos e inter-relações. Isso mantém viva a incompletude do processo, a sua complexificação e a possibilidade de atualização do mesmo.

Como era possível, então, falar de algo em movimento contínuo e sem contornos nítidos?

E ainda, como manter viva¹⁶, coerente, na produção da dissertação, a dinâmica dos processos de criação da vida-história do grupo investigado?

Assim, dúvidas e certezas, produzidas a partir da minha escolha pelos conceitos peirceanos de signo e linguagem, sou lançada, me sinto atraída e começo a namorar um outro conceito, o de documentos de processo, de Cecília Almeida Salles (2006; 2007), lembrando que os estudos de Salles sobre os processos de criação da obra de arte se fundamentam nos postulados de Peirce, na Teoria Geral dos Signos, tendo como princípio a perspectiva relacional de processo.

Vejamos o porquê da atração.

Salles (2007, p. 17) define estes documentos como “registros materiais do processo criador [,] [...] retratos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo”, fragmentos de um

¹⁶ Ainda que pareça redundante falar em “manter viva a dinâmica dos processos”, tendo como fundamento a concepção de signo de Peirce, e o seu postulado de que *o significado de um signo é um outro signo*, mantenho este termo na pergunta pois esta perspectiva lança uma lógica que não vivenciei, como aluna, na escola e, também, poucas vezes tive oportunidade de aprender na minha formação acadêmica. Falar em manter vivo diz respeito tanto a não fixar os dados produzindo um único significado, quanto manter esta abertura, movimento, inacabamento, intrínsecos a estes processos.

funcionamento, afirmo eu, enfatizando a articulação com a concepção de linguagem peirceana. Considero, como Salles, os documentos de processo como uma possibilidade de aproximação do processo criativo, tanto da produção da vida-história do grupo pesquisado, seja do meu ponto de vista ou dos sujeitos pesquisados, quanto do meu processo de produção desta composição vida-história de grupo, pois eles, os documentos, me permitem evidenciar, nesta materialização, as experimentações produzidas por crianças, professoras e pesquisadora que constituem estes processos. Reafirmando a provisoriedade, a processualidade, o inacabamento intrínsecos aos processos de criação de algo, de constituição dos sujeitos e as produções das crianças, das professoras, da vida-história de grupo, penso os documentos de processo como uma possibilidade proliferante e instigante de conhecimento dos processos de produção destas trajetórias (é interessante lembrar as palavras de Lispector da epígrafe a este respeito), uma potencialidade, considerando uma produção de um sujeito como um signo a respeito deste, como algo que o representa em parte, seja ele um registro material produzido ou não por ele.

Os documentos de processo, o registro material de algo, novamente enfatizo, é um contorno momentâneo, provisório, inacabado de um sujeito, de uma obra, de um processo de criação. Os documentos de processo permitem que tenhamos acesso a signos, pistas, insistências dos sujeitos e de seus processos. Indicam possibilidades, interferências, produzem outros signos e até podem nos auxiliar a entendermos como os sujeitos vêm se produzindo e funcionando. Ao mesmo tempo, também podem ser um instrumento para os sujeitos continuarem se produzindo, cada vez mais parecidos com eles mesmos ou em vias de se diferenciarem de uma forma que vinham sendo. Mas esta é outra conversa, ainda que importante para entendermos a produção dos sujeitos neste trabalho, vai apenas ser sinalizada.

Entendidos, então, como produções materiais de crianças e/ou professora(s), individual ou coletivamente, os documentos de processo falam, são parte e, portanto, signos destes sujeitos e desta

produção em processo que investigo - a criação da vida-história de um grupo de crianças de quatro a cinco anos com suas duas professoras. Ainda que os sujeitos que participam e produzem esse processo não tenham nenhuma intencionalidade em relação à produção destes documentos, sim, os documentos de processo por eles produzidos são registros.

Já havia sido apresentada a Salles e sua expressão - documentos de processo - via *Linguagens Geradoras* (JUNQUEIRA FILHO, 2000; 2005), o que me levou a buscar seu *Gesto Inacabado* (SALLES, 2007) para compreender um pouco mais sobre estes registros, signos dos sujeitos e seus processos de produção. Mas é em *Redes da criação: construção da obra de arte* (SALLES, 2006) que os documentos de processo ganham força e encaminham um outro delineamento e entendimento destes registros dentro dos processos de criação que investigo, pois fazem com que eu me remeta não só aos documentos produzidos pelas crianças, professoras e outros profissionais da escola sobre o que vivem cotidianamente, mas também aos documentos de processo produzidos por mim, na condição de pesquisadora - lendo, interpretando, avaliando, analisando o diário de campo, as fotografias, as gravações em áudio e os esquemas de rotinas¹⁷. A partir deste encaminhamento, ampliava as possibilidades de produção de relações entre signos fragmentados e dispersos que eu identificava nos processos de criação dos modos de vida daquele grupo, além de identificar elementos para pensar na composição vida-história de grupo. Mas esta é uma conversa para um pouco mais adiante em *Pensando em uma vida-história de grupo*.

A modificação operacionalizada por mim a partir desta leitura era de atentar para o fato de que o limite material dos documentos produzidos não restringe as delimitações do processo de criação. Já havia lido isso em Salles, antes da minha entrada em campo, mas somente no momento em que entrei na produção da vida-história do grupo pesquisado, após as primeiras observações, que esta afirmação passou a fazer sentido

¹⁷ Vide *Dos instrumentos para geração dos dados*.

para mim e permitiu produzir outros tipos de registro, como aconteceu com a minha produção fotográfica sobre este grupo, a qual me possibilitou guardar gestualidades, olhares, posicionamento dos corpos de crianças e professoras e relações dos sujeitos entre si e deles com o mundo, por exemplo.

As considerações apresentadas por Santaella (2007) sobre a definição de signo, a partir da semiótica peirceana, voltaram com força e me permitiram pensar sobre a imaterialidade de algumas produções, que também são consideradas como signos:

um signo não [tem] [...] necessariamente de ser uma representação mental, mas pode ser uma ação ou experiência, ou mesmo uma mera qualidade de impressão. O sentimento ou qualidade de impressão é um quase-signo porque já funciona como um primeiro, vago e impreciso predicado das coisas que a nós se apresentam. A ação ou experiência também podem funcionar como signo porque se apresenta como resposta ou marca que deixamos no mundo, aquilo que nossa ação nele inculca. (SANTAELLA, 2007, p. 53-54)

Os conceitos de linguagem, signo e documentos de processo orientaram minhas primeiras escolhas, encaminharam a pesquisa e produziram movimentos quando da minha entrada em campo. Mas o que auxiliaria o meu olhar, no sentido de identificar, reunir, sistematizar e organizar as produções de crianças e professoras daquele grupo? Como articular estas produções a fim de produzir uma leitura dos processos de criação específicos da vida-história do grupo investigado?

A etnografia foi a minha escolha. A abordagem produzida pelo método de pesquisa etnográfico foi a pista que a definição de etnografia de Sarmiento (2003, p. 153) me apresentava. Pois se ela, a etnografia, “visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção” e a minha investigação buscava os processos de criação da vida-história de grupo e, portanto, signos dos sujeitos e seus modos de viver, a perspectiva do método de pesquisa etnográfico se apresentava como possibilidade. Principalmente por entender que “a vida é, por definição, plural nas suas

manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre.” (SARMENTO, 2003, p. 153) Desta forma, a etnografia, a abordagem de pesquisa etnográfica, também me auxiliava no estudo da produção da vida-história de grupo das crianças e professora na escola, entendendo-os como processuais, contínuos, múltiplos, provisórios, inacabados e, fundamentalmente, destacando as dimensões existenciais, simbólicas e culturais dos sujeitos e seus contextos, como, de alguma forma, venho indicando a partir dos conceitos de signo, linguagem e documentos de processo.

Mas em que medida a perspectiva de pesquisa do método etnográfico contribuía na produção do meu processo de investigação da produção da vida-história de grupo?

Contribuía através dos instrumentos que este método adota para produzir este tipo de estudo sociocultural – o diário de campo, as gravações em áudio e a fotografia. E também pela forma como o registro escrito é produzido, priorizando a descrição dos fatos. Além dos encaminhamentos metodológicos¹⁸, como a permanência prolongada no local de investigação¹⁹, o interesse pelos pormenores - detalhes do cotidiano - , o interesse pelo comportamento - no sentido de cultura - dos sujeitos, bem como pelas interpretações dos sujeitos sobre o que fazem e os processos e conteúdos simbolizados no seu cotidiano. (SARMENTO, 2003, p. 152-153) Desta forma, esta abordagem, através dos encaminhamentos metodológicos, contribuía na produção de uma perspectiva de pesquisa aberta as incertezas e as ambigüidades das produções dos sujeitos e da vida

18 Sarmiento (2003, p. 152-153), de acordo com os postulados de Linda Smith (1982), sintetiza seis elementos metodológicos decorrentes da orientação etnográfica. Além dos três que destaco a seguir temos: 1) a produção de um relato fortemente marcado nos aspectos significativos da vida do contexto investigado; 2) a estruturação progressiva do conhecimento obtido, através da comparação e contrastação dos dados para agregá-los e ordená-los em seqüências compreensivas; e 3) uma apresentação final que case “criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica” (SARMENTO, 2003, p. 152-153).

19 Magnani fala desta permanência como um processo de imersão que caracteriza o tipo de pesquisa etnográfica, além do “contato com o Outro, nos termos - espaço, temporalidade, códigos – deles” (MAGNANI, 1997, p. 9).

dos sujeitos na escola.

Assim, iniciei a pesquisa de campo entendendo as produções das crianças, professoras e escola como produções individuais e coletivas – pois o processo de produção dos sujeitos articula simultaneamente o indivíduo e o seu contexto -, produções-signos destas crianças, professoras e escola, em relação uns com os outros.

Com o tempo, passei a entender a produção da vida-história de grupo como linguagem e, portanto, com sua estrutura e regras próprias de funcionamento, mas esta é uma conversa que será desenvolvida mais detidamente em *Pensando em uma vida-história de grupo*. Agora, apenas destaco que a orientação da observação para entender a produção da vida-história deste grupo, especificamente, passa por desvelar a estrutura e as regras de funcionamento próprias a esta linguagem, a este conteúdo, a este objeto de conhecimento – a vida-história de grupo. Assim, para identificar a estrutura e as regras de funcionamento próprias do grupo que tomei como objeto de estudo, orientada por um roteiro de observáveis elaborado para este fim, freqüentei a escola e o referido grupo de abril a junho²⁰ de 2008, no período da manhã, durante quatro horas diárias (8h-12h), perfazendo um total de cinquenta dias de observação, seja acompanhando as professoras e crianças em seu cotidiano, seja participando dos dias destinados a formação pedagógica²¹ dos profissionais da escola.

Vale enfatizar, antes de prosseguir, que a estrutura e as regras próprias de funcionamento do grupo de que trato não são aquelas elaboradas pela(s) professora(s) e crianças no início do ano para sua

20 O primeiro dia de observação foi realizado em março, mas devido a questões burocráticas, internas da Secretaria de Educação do Município, elas foram interrompidas e retomadas no dia três de abril.

21 A Secretaria Municipal de Educação, em sua organização e orientação às escolas de Educação Infantil, garante a elas um espaço-tempo para formação dos profissionais que trabalham na escola. Um dia do mês é destinado a este trabalho e, ao invés de atenderem as crianças na escola, os profissionais participam de uma formação. Tais formações são organizadas ou pela escola ou pela Secretaria Municipal de Educação, conforme um cronograma acertado no início de cada ano letivo.

convivência, regras e estrutura estas que visam organizar a vida do grupo, como os horários da rotina, por exemplo, ou as regras e combinados para a qualidade da vida em grupo. A estrutura e as regras próprias de funcionamento que serão investigadas são aquelas específicas a este conteúdo-linguagem vida-história de grupo.

Vejamos, então, o que orientava o meu olhar para identificação da estrutura e das regras de funcionamento do grupo que investiguei.











“Que tu tá escrevendo!?!”²² - O roteiro de observáveis

A pergunta que abre este documento da trajetória metodológica era feita com frequência pelas crianças da turma, principalmente por Leonardo (4 anos e 9 meses). Quando oralizada pelo menino, geralmente vinha complementada por suas hipóteses sobre o meu registro, conforme o local em que estávamos e o que as crianças estavam fazendo, como por exemplo: “Quem tá tomando!?!”, referindo-se ao café, primeira refeição feita pelas crianças na escola. Neste momento, eu registrava no caderno de campo o assunto de suas conversas (as comemorações e eventos relativos à data festiva da Páscoa), as relações entre as crianças durante esta refeição (naquele dia, especificamente, um dos meninos chama a atenção de outro indicando que as bolachas, do prato que estava na frente deles, haviam acabado. Vendo que não havia mais bolachas no prato o menino faz de conta que chora. Em seguida, interrompe o “choro” do colega para mostrar que ainda há bolachas. Uma menina, sentada ao lado dos meninos, observando os colegas, havia colocado algumas bolachas, de outro prato, naquele prato mais próximo aos meninos) e também as brincadeiras e as falas de algumas crianças (como por exemplo, William de 4 anos e 9 meses, que pega uma bolacha e a posicionada em frente aos olhos, transformado-a em máquina fotográfica, brinca e oraliza aos colegas de mesa “Olha ali!”, “Tick! Tick!”, fazendo de conta que tira fotos dos colegas, de si e dos copos em que tomam leite).

Cada vez que me questionavam sobre o conteúdo do meu registro duas perguntas me assaltavam: “O que estou observando, registrando, pensando!?! O que estes sujeitos imaginam sobre a pesquisa!?!”. A pergunta das crianças se apresentava, algumas vezes, quase como um lembrete, um pedido de atenção-avaliação, um Grilo Falante²³, que me colocava a pensar, a questionar o que eu selecionava, registrava e o que

²² Pergunta realizada constantemente pelas crianças nos primeiros dias de observação.

²³ Personagem do filme Pinóquio (desenho de animação de 1940, dos estúdios Disney e com a direção de Hamilton Luske e Ben Sharpsteen) que acompanha, indaga e avisa o boneco de madeira-menino sobre perigos, situações, decisões que o boneco-gente vive diariamente no processo de se tornar um menino de verdade.

os sujeitos imaginavam sobre a pesquisa e a pesquisadora. O que a minha presença - de uma adulta, diferente das professoras, que passava as manhãs com um caderninho, uma caneta e uma máquina fotográfica em mãos, escrevendo e fotografando – implicava neles, os afetava? O que o meu posicionamento - de não estar sentada junto, no círculo da roda, com crianças e professoras, por exemplo, e de não fazer interferências diretas, orientando ou problematizando fatos, nas situações e momentos vividos pelas professoras e crianças – implicava neles, os afetava? O que as minhas perguntas - ainda que raras e em momentos muito pontuais como, por exemplo, sobre o conteúdo dos registros produzidos pelas crianças no meu caderno de campo ou quando elas me mostravam um desenho que haviam feito e narravam as suas histórias - implicavam neles, os afetavam?

Esta parte da trajetória metodológica tem fundamentalmente dois objetivos: explorar o imaginário dos sujeitos frente às produções e funcionamentos da pesquisadora e apresentar os blocos de investigação do roteiro de observáveis, indicando as primeiras escolhas, feitas antes da entrada em campo, e apontar algumas modificações produzidas neste roteiro a partir das primeiras observações, pois também o considero como um documento de processo.

Investigar a constituição e funcionamentos de modos de vida na escola de educação infantil, da produção da vida-história de um grupo envolvia, então, um olhar atento a instituição e sua equipe, as professoras, as crianças e as relações entre elas (instituição, equipe de profissionais que atuam na escola, professoras e crianças). A gestualidade, o olhar dos sujeitos, a organização da rotina, a prática pedagógica da professora, da escola e dos demais profissionais que nela atuam, entre outros, reclamavam uma atenção e indicavam possibilidades de aproximação dos processos de criação da vida-história de grupo que eu me propunha investigar, eram, são as pistas, os signos que eu produzia sobre estes processos.







Assim, para produzir a pesquisa, elaborei um roteiro de observáveis²⁴ que optei, inicialmente, por dividir em três grandes blocos: **formação de professores, equipe de profissionais (proposta político-pedagógica) e grupo de crianças**. O primeiro investiga a trajetória profissional e de vida da(s) professora(s) do grupo analisado e da prática pedagógica dela(s). Nele, as questões se referem a elementos para pensar e articular as escolhas feitas pela(s) professora(s) na relação com a sua formação (pessoal-profissional) e a sua prática pedagógica nesta escola, junto com esta equipe de profissionais e crianças da turma observada. O segundo bloco encaminha a investigação para a questão institucional, o grupo institucional e a equipe de trabalho que orienta a atuação da professora, tanto nas relações entre os profissionais da escola (professora-coordenadora pedagógica, professora-profissionais da higiene, professora-diretora, entre outros), quanto a partir das orientações da proposta político-pedagógica. O terceiro lança olhares para as relações entre as crianças, principalmente as estabelecidas entre elas e seus pares²⁵.

A elaboração destes blocos de observação, esta forma de organização e também de sistematização das variáveis, em blocos, foi a forma inicial que escolhi para a geração dos dados. No entanto, considero importante frisar que este procedimento de organização e sistematização do roteiro de observáveis não separa ou desvincula uma variável da outra. Dito de outra forma, as variáveis, ainda que divididas em blocos, são vistas de forma contextualizada em que, uma variável sofre e produz interferências em relação às outras, ou

24 Escolho por não trazer no corpo do texto o roteiro de observáveis a fim de não enfatizar cada um dos itens. Opto por disponibilizá-lo em anexo (Anexo C – O roteiro de observáveis) e neste momento explorar os princípios de sua produção, as orientações gerais de tal processo.

25 O termo pares se articula com o conceito “cultura de pares” desenvolvido pelos estudos da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança (COHN, 2005). Corsaro (2007a; 2007b) entende por “pares” (parceiros, entre iguais) o grupo de crianças que passam tempo juntas cotidianamente e, por “cultura de pares” um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares. Permaneço com esta denominação aqui, pois foi esta orientação que guiava o meu pensamento no momento de formulação do roteiro de observáveis, ainda que agora, no momento de redação da versão final da dissertação, entenda os pares mais como possibilidade de parceria e assim de um adulto também como possível parceiro nesta relação. Crianças e adultos entendidos como parceiros competentes uns dos outros, uns para os outros, uns com os outros, nos seus processos de produção.

seja, as variáveis e os blocos de observação são entendidos de forma articulada e complementarmente. Destaco ainda que, cada uma das variáveis de observação de cada bloco foi investigada com atenção em suas insistências e rupturas. O objetivo não foi estabelecer uma hierarquia dentro do roteiro, não considero um bloco mais importante que outro. Assim, por exemplo, o bloco sobre a questão institucional e o bloco sobre a formação da(s) professora(s) não se sobrepõem ao bloco sobre o grupo de crianças, e vice-versa. Cada um deles é entendido de forma independente, ainda que articulado com os outros. Nos diferentes momentos da coleta de dados, o que determinou a maior ou menor importância de um ou outro bloco de variáveis foi a intensidade com que foram vividos pelo grupo e também pela pesquisadora. Portanto, a cada momento da investigação, tinha uma das variáveis em destaque, sendo vivida mais intensamente que as outras.

Depois das quatro primeiras semanas em campo, observando e interagindo com os sujeitos da pesquisa, o roteiro de observáveis, que funcionava como um plano inicial de referência para a entrada em campo, pôde ser afinado com os meus objetivos, que era investigar os processos de criação da vida-história daquele grupo. Avaliei, ao final deste primeiro período, que o que inicialmente eu havia considerado como imprescindível passou para um segundo plano. Fotograficamente falando, o plano geral²⁶ já existia, já havia produzido uma imagem do contexto geral do qual os sujeitos investigados faziam parte, agora precisava produzir os planos de conjunto, médio, plano aproximado de peito (próximo), grande plano (close) e plano de pormenor (super close) para produzir a composição dos modos de vida daquele grupo específico.

Destaco que as variáveis levantadas inicialmente no roteiro de observáveis não se relacionavam, aquela época, com os conceitos de independência e similaridade que encaminham a produção do que eu

26 Marnier (2004, p. 73) apresenta três funções para a utilização deste tipo de plano: como plano de introdução, para situar a ação global do filme; como uma visão ampla do terreno onde se desenvolve uma ação durante o filme e para destacar um sujeito do ambiente que o envolve. Este e os demais planos são abordados na *Composição - Procurando um lugar, Experimentações – A produção de um ensaio (vida-história de grupo)*, onde apresento as características dos diferentes planos a partir da linguagem cinematográfica.

denomino processos de criação da vida-história de grupo, pois estes dois conceitos se revelaram e passaram a fazer sentido para mim durante a realização da pesquisa de campo e da escrita final da dissertação. Faço questão de ressaltar este dado, pois ele ajuda a entender parte do meu processo, na condição de pesquisadora em plena pesquisa, para a produção do conceito vida-história de grupo. Ao mesmo tempo, posso afirmar, neste momento em que escrevo, que identifico signos tanto de independência quanto de similaridade na produção deste roteiro de observáveis, à medida que as variáveis contemplam uma diversidade de processos independentes: a formação das professoras; a produção do grupo institucional, seja através das relações entre os sujeitos seja através da proposta pedagógica da escola; as produções das crianças, sejam elas materiais ou não, individuais ou coletivas. Processos que, embora possam ser vistos de forma independente um dos outros, são simultâneos e similares, pois estes processos são constituídos de modo articulado, um interfere no outro. A similaridade entre estes processos é produzida pelos sujeitos (crianças, professoras, pesquisadora e outros) através de aproximações, de encontros, intencionais ou não, produzidos por estes sujeitos. A similaridade, dito de outro modo, é uma possível relação de aproximação - produzida pelos sujeitos - de elementos ou variáveis e, portanto, geradora de outros sentidos para estes elementos ou variáveis.

Em relação ao imaginário dos sujeitos da investigação sobre a pesquisa e a pesquisadora, as fantasias e/ou sentidos que produziam a partir da minha presença junto ao grupo, dos meus instrumentos de coleta de dados e da forma como me relacionava com os sujeitos e com os espaços que freqüentávamos, já havia sido alertada por Sarmiento (2003, p. 144), quando diz que a produção de sentido feita pelo sujeito é um ato de ordenação do mundo em que este sujeito está profundamente implicado. E estar implicado diz sobre se envolver, se enredar com algo e/ou alguém, então, nada mais esperado do que as perguntas, os olhares e as fantasias direcionadas pelos sujeitos a pesquisadora.



Tudo o que eu não queria é que as crianças e/ou professoras, do grupo ao qual passei a fazer parte, identificassem a minha presença como uma supervisora ou fiscal do que faziam, alguém que os controlaria através de anotações e fotografias, como aparece na situação antes descrita, quando Leonardo (4 anos e 9 meses) me questiona se o meu registro no caderno de campo se relaciona com eles, no episódio em que as crianças estão tomando o café. Imaginário freqüente entre os sujeitos pesquisados, como indicam Carvalho (2003), Martins Filho (2005) e Carvalho (2005) a respeito deste estranho que, de uma hora para outra, surge e se faz presente nos mais diferentes momentos do cotidiano da escola e da sala de aula. Imaginário que envolve tanto as crianças, como illustrei com a fala de Leonardo (4 anos e 9 meses), quanto os adultos, como por exemplo, a pergunta, direcionada a mim, feita pela coordenadora pedagógica, “Você tá anotando isso!?!”, a partir de um relato informal e espontâneo de uma das professoras a ela. Professoras, crianças e eu estávamos no refeitório. As crianças realizavam a sua primeira refeição na escola naquele dia, o café. A coordenadora pedagógica entra no recinto para dar um recado a uma das professoras que imediatamente após ouvir o recado, conta a ela, coordenadora pedagógica, como ela, professora, havia encaminhado uma determinada situação com a turma. Ao ouvir o relato da professora, a coordenadora pedagógica, que estava em pé, ao lado desta professora, próxima a uma das pontas da mesa, olha para mim, que estava na outra extremidade da mesa, sentada em uma cadeira, registrando o que as crianças conversavam entre si naquele momento, e pergunta com olhos arregalados: “Você tá anotando isso!?!”. Questionamento semelhante ao feito pelo menino, significado como uma supervisão, a uma adequação ou inadequação dos comportamentos dos sujeitos em relação.

Entendia estes questionamentos (de crianças, professoras, dentre outros profissionais da escola) não só como um querer saber um pouco mais sobre o sujeito-pesquisador e sua pesquisa, considerando as fantasias que esta presença podia e pode causar em cada um destes sujeitos, a partir de suas histórias,

referências, mas também como outra pista, outro signo sobre a constituição de modos de vida deste grupo específico na escola de educação infantil. O que os sujeitos perguntavam ou afirmavam dizia, entre outras coisas, sobre as concepções deles a respeito de como se produzem relações e articulações entre os sujeitos e entre os sujeitos e outros objetos de conhecimento.

Assim, passo a traçar a composição vida-história de grupo.



Pensando em uma vida-história de grupo

Apresento neste documento parte dos caminhos traçados para chegar até esta composição: vida-história de grupo. Caminhos estes em que os conceitos de vida, história e grupo foram sendo apresentados e articulados e, aos poucos, em parceria com os conceitos de linguagem, signo e documentos de processo, produzem a perspectiva desta pesquisa para investigar os processos de criação de modos de vida na escola de educação infantil.

Para tal elucidação retomo a minha pergunta inicial de pesquisa, sua elaboração e versão original e as modificações produzidas a partir das conversas com meus parceiros teóricos. O objetivo é indicar, através da identificação das interferências ocorridas neste processo, o que sustenta a produção e utilização desta composição, marcada pela insistência nos termos vida, história e principalmente grupo.

Minha questão inicial de pesquisa foi gerada no cotidiano da sala de aula (nas minhas experiências e inquietações na condição de professora de crianças da educação infantil), ao buscar compreender como os sujeitos - professora e crianças, fundamentalmente - se constituem neste espaço e tempo institucionalizado da escola e produzem seus jeitos de viver de forma coletiva. Apresentava-se, no projeto de qualificação desta pesquisa, da seguinte forma: como se constitui, se produz, cotidianamente, a vida-história de um grupo específico, composto nuclearmente pela professora e seus alunos e alunas, numa escola de educação infantil?

Naquele momento, esta pergunta direcionava o meu olhar em busca de articulações entre práticas pedagógicas vividas e constituídas por professora e crianças, na escola de educação infantil. Práticas cotidianas que envolvem e produzem estes sujeitos, ao mesmo tempo em que são produzidas e articuladas por eles. Assim, a fim de compreender como se constituía coletivamente a vida de crianças e professoras na escola, retomei alguns estudos feitos, sob diversas formas, no campo da educação. Selecionei os relatos de

práticas de Freire (2007²⁷) e também as análises de práticas, sejam elas produzidas pela própria professora da turma investigada, como é o caso de Warschauer (2002; 2001), sejam as produzidas por pesquisadores que não atuam de forma tão direta junto ao grupo, pois não são os agentes propositores de situações de aprendizagem das turmas investigadas, como Vasconcelos (1997) e Ferreira (2004).

Foram estas as obras que, a partir da minha leitura, me indicaram pistas importantes sobre este modo de viver na escola de educação infantil e encaminharam meus estudos na direção de um conceito: grupo. Buscava, nas obras destas autoras, identificar a abordagem de cada uma a respeito deste conceito – grupo – pensando, em cada uma das concepções encontradas, as formas de constituição da vida de crianças e professoras na escola. Produzia então, neste exercício de leitura e interlocução com a bibliografia selecionada, um primeiro movimento em relação ao conceito grupo, a sua definição.

Estas leituras, inicialmente, tinham como objetivo responder a mim mesma a seguinte questão: o que é grupo, pelo menos a partir do ponto de vista de cada uma das autoras. Feita a leitura, identifico abordagens muito parecidas entre si para este conceito, significado, de modo geral, como projeto coletivo; como coletivo de trabalho em que todos, crianças e professora(s) de uma turma, fazem parte; como um conjunto de pessoas no qual cada um tem o seu papel; como uma (re)união de pessoas, tendo como pressuposto que o que agrega os sujeitos pertence a todos e pode ser reconhecido por todos os seus integrantes; como um espaço em que as metas individuais dos sujeitos devem cooperar com os objetivos de todos os sujeitos do grupo.

Diante desta perspectiva geral sobre o conceito de grupo, investi, num segundo momento, na exploração e problematização destas abordagens, fazendo o mesmo em relação a outros autores e obras a que fui tendo acesso no decorrer da pesquisa. Os resultados dessa fase dos estudos é o que apresento a

27 A primeira edição desta obra é de 1983, no entanto, utilizo a 17ª edição de 2007.

seguir.

Freire (2007), em *A paixão de conhece o mundo*, ao apresentar seus relatórios de professora, produzidos a partir do trabalho com duas turmas de educação infantil, revela a sua perspectiva de grupo como sendo um coletivo de trabalho, uma reunião de pessoas em volta de uma tarefa específica, orientada por um objetivo em comum dos sujeitos nela envolvidos. Para a autora as atividades coletivas propostas pela educadora objetivam remeter a idéia de grupo para as crianças (FREIRE, 2007).

Encontro, em outras duas publicações de Freire (2005; 1991), a explicitação e o aprofundamento da sua concepção original de grupo embasada nos postulados de Enrique Pichon-Rivière. Nelas, Freire (idem) apresenta a perspectiva de grupo a partir do exercício de papéis, do grupo constituído a partir de determinados tipos de papéis²⁸.

Recorro a Pichon-Rivière para entender um pouco mais sobre a perspectiva de Freire (2007; 2005; 1991) a respeito da constituição do grupo. Para o autor, fala-se de grupo quando um conjunto de pessoas, motivadas por necessidades semelhantes, se une em volta de uma atividade ou tarefa específica. Nesta abordagem, para a concretização da proposta coletiva, os indivíduos, inicialmente juntos, necessitam se organizar como participantes do grupo tendo um objetivo em comum. Assim, por exemplo, podemos citar o papel desenvolvido pela professora, auxiliando a organização das crianças em torno de uma situação em que a participação de cada uma integra o processo grupal, formando uma unidade, uma estrutura em movimento. Pichon-Rivière vai tratar o processo de funcionamento do grupo como um movimento dialético no processo de constituição do grupo, operando entre o individual e o grupal. O movimento dialético proposto pelo autor - e encontrado na perspectiva de grupo de Freire (2007) – fazia-me sentido, no entanto, discordava da separação entre o individual e o grupal, postulada pelo autor. Mais adiante retomo esta questão.

28 A autora, a partir dos postulados de Enrique Pichon-Rivière, apresenta cinco papéis constituintes de um grupo, a saber: líder de mudança, líder de resistência, bode expiatório, representantes do silêncio e porta-voz.

Ao mesmo tempo em que Freire (2007) me ajudava a pensar nesta produção coletiva de crianças e professora como processual e provisória, entrava em conflito com outras idéias dela, pois não fazia nenhum sentido, para mim, esta lógica de algo bem circunscrito - do grupo como coletivo de trabalho com um objetivo comum, do grupo como um todo -, ou sobre a representação de papéis na composição do grupo – de um jogo de “papéis precisos, às vezes estereotipados, outras [vezes] inabaláveis” (FREIRE, 1991, p. 39).

Warschauer (2002; 2001), por sua vez, ao trabalhar com as noções de roda e registro, enfatiza que é preciso que a prática pedagógica seja construída em conjunto com as crianças e não apenas para elas, trazendo mais algumas contribuições importantes para eu pensar a minha composição – vida-história de grupo. Nomeia o processo de produção da sua prática pedagógica como coletivo e cooperativo, que visa o autoconhecimento e o conhecimento do outro, aplicado tanto à professora quanto aos alunos, em busca de significados na e para a produção da vida destes sujeitos, em grupo. A constituição do grupo se dá, segundo a autora, a partir da construção de uma parceria entre crianças e professora. Nessa perspectiva, a roda de conversa e o registro são instrumentos e estratégias fundamentais tanto para construção da prática pedagógica da professora com as crianças, quanto para formação da professora e a constituição do grupo.

Vasconcelos (1997), na condição de pesquisadora, ao relatar uma “boa prática” pedagógica, chama a atenção para a relação desta com a trajetória social e pessoal da professora que investiga. Ao indicar a inevitabilidade e importância desta articulação, apresenta aspectos que considero fundamentais para entender a minha perspectiva de grupo, qual seja a de que este processo de produção de grupo se dá a partir de um determinado contexto, ou seja, diz respeito a um espaço, a um tempo e a sujeitos específicos, tem permanências e articula diferentes processos.

Ferreira (2004), em seu livro *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*, ao buscar compreender como as crianças dão significado e estruturam

suas experiências sociais em um jardim de infância, em Portugal, me faz pensar sobre o protagonismo das crianças, seja o que elas produzem em relação às propostas apresentadas pela professora, mas, principalmente, o que elas produzem com seus pares²⁹, entre elas, sem uma interferência mais direta do adulto. Ao referir-se ao grupo de crianças analisado, a autora realiza um amplo e intenso movimento em direção a um alargamento da perspectiva de grupo até então encontrada nos autores estudados, indicando a provisoriade e a multiplicidade como elementos fundamentais na constituição das relações sociais entre pares, na constituição de uma cultura de pares³⁰. Provisoriade porque as relações entre as crianças estão sempre em movimento, modificando-se. Multiplicidade, na medida em que cada uma das e crianças e suas famílias tem histórias muito diferentes entre si e produzem modos de vida distintos.

Diante das perspectivas apresentadas por estas autoras, ficava me questionando sobre esta coletividade - crianças, professora e escola -, sobre a produção deste viver coletivamente na escola.

O que é ser grupo na escola de educação infantil?

Como se é grupo?

Como se constitui um grupo?

Grupo é quando um conjunto de pessoas que se reúne em torno de uma tarefa específica? Por quem é apresentada esta tarefa? Ela surge das necessidades, vontades e interesses? De quem? Dos sujeitos? Do conjunto de pessoas nele envolvido?

Será que é possível congrega-los em volta de algo? Será este o objetivo de uma professora em relação a seus alunos?

29 Corsaro entende por pares as crianças que passam um tempo juntas diariamente. (CORSARO, 2007a; 2007b)

30 Corsaro desenvolve a expressão cultura de pares para definir o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares. A cultura de pares, segundo ele, resulta da apropriação criativa feita pelas crianças das informações do mundo adulto para produzir suas culturas singulares. (CORSARO, 2007a; 2007b)

Como seria, então, um projeto coletivo que agrega a todos?

E os sujeitos, como ficam dentro do grupo?

Cada sujeito exerce um papel dentro do grupo? Como e quando se dá a escolha do papel do sujeito? Por quem é feita esta escolha? Ela é produzida pelo sujeito ou a ele é atribuído um papel? Quem faz esta atribuição?

Estes papéis são constituidores do grupo? De que forma?

Será que somente posso ver, ler o grupo a partir desta lógica de que cada um, principalmente as crianças, tem um papel que representa dentro deste conjunto que é o grupo?

Tais questionamentos, decorrentes em parte da leitura das obras citadas, entravam em conflito com alguns pensamentos que vinha produzindo neste sentido: certamente, crianças e professoras vão à escola por motivos e/ou com intenções bem distintas e, portanto, seus projetos são diferentes. Indo, portanto, a escola por motivos diferentes, como agregar a todos em torno de algo que seja comum? Parecia-me fantasioso pensar que é possível garantir o interesse de todos em torno de uma mesma coisa, na construção de um objetivo comum.

Então, após identificar e matutar muito sobre estas questões, passei a marcar as minhas divergências frente às abordagens das autoras em questão e foi a partir desse momento que os contornos da minha composição vida-história de grupo foram sendo produzidos.

Por exemplo, a perspectiva de grupo encontrada em Freire (2007, mas principalmente nas produções de 2005 e 1991), que se afirma a partir da existência e da determinação de papéis, me remetia a um operar dentro de uma lógica em que a constituição dos sujeitos se dá a partir de um modelo institucional já dado ou por uma determinação cultural. Ou seja, os jeitos de viver já estariam dados antes mesmo dos sujeitos se encontrarem e se conhecerem e ao indivíduo caberia apenas escolher – ou ter para ele escolhido –, entre

um destes jeitos, aquele que desejasse assumir como seu. Nesta perspectiva, o papel exercido pelo sujeito estaria ligado diretamente a uma identidade, escolhida ou atribuída, mas fixa, inalterável, pré-existente e independente dos sujeitos concretos em relação no grupo. E assim, investigar o grupo a partir desta abordagem seria tomar como ponto de partida para a produção dos sujeitos a definição de papéis para cada um que o compõe. No entanto, não é assim que entendo que se dá a produção dos sujeitos em grupo e sim, como uma composição singular produzida a partir das relações entre sujeitos, situações, experiências e contextos específicos em uma trama invisível de forças. Trama esta que produz os sujeitos. Sujeitos que “são formas visíveis” (PEREIRA, 1996). Parecia-me contraditório e pouco esclarecedor sobre a constituição destes processos de criação generalizar a todos os sujeitos ou a todos os grupos determinados tipos de papéis.

Pensar o grupo como um conjunto, uma reunião de pessoas com papéis (pré)definidos era, para mim, desconsiderar, de certa forma, o mundo e sua heterogeneidade, que intermedia as relações, interfere e constitui a criação do grupo. O grupo não é apenas os sujeitos. Considerar grupo como um conjunto de pessoas era, para mim, separar os processos de produção de um sujeito dos processos de produção de outros sujeitos, como por exemplo, separar o processo de produção de uma criança do processo de produção de outra criança, ou da professora. Como também era separar estes processos destes sujeitos dos processos de produção da vida-história da escola que todos estes sujeitos frequentam, dos processos de produção deste contexto, dos processos de encontro destes sujeitos e seus repertórios e experiências no e do mundo. Grupo entendido como um processo múltiplo, independente, simultâneo e heterogêneo de composições e associações, cuja totalização – entendida como o contorno que conseguimos vislumbrar – é apenas aparente e provisória.

Freire (2005), mesmo apesar das minhas discordâncias em relação à entrada no grupo via incorporação pelos sujeitos de uma representação, de um papel previamente disponibilizado, num rol limitado

de possibilidades, me ajudava a entender a constituição do grupo através do movimento, das modificações operadas pelos sujeitos em seus processos de produção. Mais adiante, veremos que o movimento proposto por Freire (2005; 1991), também encontrado em Warschauer (2002; 2001), talvez, não trabalhe na mesma lógica do que considero como constituidor dos processos de produção da vida-história de grupo.

Esta lógica³¹ de produção dos sujeitos e dos grupos, não somente a partir da representação do visível ou do assumir papéis já determinados, e sim, como um delineamento dinâmico e sempre parcial ou, melhor dizendo, como um contorno provisório e inacabado, uma potência, encaminhava a investigação sobre grupo no sentido da processualidade, de como se constitui, de como o sujeito se produz dentro de uma situação coletiva. No caso desta pesquisa, uma situação coletiva vivida por crianças e professoras na escola de educação infantil.

Pensava nestes dois termos: situação coletiva e grupo. Havia uma diferença entre eles? Quais pistas eu produzia a partir de cada um destes termos, a fim de compreender o que vinha elaborando sobre a composição vida-história de grupo?

Se pensar em grupo, a partir dos estudos das autoras citadas, me levava a este conjunto bem circunscrito, com um modo de representação específico, pensar a produção de professoras e crianças na escola como uma situação coletiva me remetia a outras possibilidades de constituição deste processo. Começava a ficar mais claro, para mim, que os processos que eu investigava não eram pautados em duas unidades - os sujeitos e o grupo – e sim diziam respeito a uma multiplicidade e heterogeneidade de modos de existência dos sujeitos e de grupo. Sujeitos e grupo entendidos de forma articulada e simultânea, pois tanto os sujeitos quanto o grupo são da ordem de uma coletividade. Os processos de produção, de cada um dos sujeitos, se dão simultânea e articuladamente aos processos de produção do meio e do coletivo.

31 Perspectiva gerada a partir das considerações de Pereira (1996) a respeito da formação do professor, dos processos pelos quais alguém se torna professor e, também, de Salles (2007; 2006), ao investigar os processos de criação da obra de arte.

Assim, ao buscar responder estas questões, que envolviam os termos grupo e situação coletiva, produzi uma delimitação para a expressão que compus – vida-história de grupo – ao ouvir as considerações de Pereira (1996) sobre os procedimentos da história de vida. Retomo, então, uma breve afirmação do autor para distinguir tanto uma diferença de procedimentos entre a história de vida e a minha expressão, vida-história, quanto esclarecer um pouco sobre a escolha, a produção da minha composição, pois o que diferencia as duas expressões não é uma simples inversão de palavras, um trocar de ordem para dizer a mesma coisa, mas esta modificação indica uma perspectiva de pesquisa. Vejamos a distinção fundamental entre elas.

Pereira (1996, p. 65-66) afirma que “geralmente, [eles, os procedimentos da história de vida] supõem a constituição do sujeito como resultante do estabelecimento de uma identidade, isto é, o sujeito esgotando-se naquilo que tem de visível e em sua representação.” Entendendo a produção do sujeito, e também do grupo, a partir da lógica da processualidade indicada por Salles (2006; 2007), Junqueira Filho (2000; 2005) e Pereira (1996), era levada a entender os procedimentos da história de vida, seja de uma pessoa ou de um grupo, como uma metodologia de pesquisa que trabalha na busca por justificar as interferências nos processos de constituição de cada sujeito para defini-lo. Diferentemente dela, a composição vida-história visa, enfatizando o caráter **vivo** destes processos, e por isso a ênfase na palavra vida, identificar, ao invés de justificar, as interferências e, assim, colocar o foco no processo, no movimento. O objetivo não é definir o sujeito, ou o grupo, e sim trabalhar no sentido de, ao identificar as interferências, poder operar no seu processo de produção.

Freire (2007), Warschauer (2002; 2001), Vasconcelos (1997) e Ferreira (2004) pareciam oscilar entre a justificativa e a identificação das interferências nos processos de constituição dos grupos investigados. E desta forma, indo de um lado para o outro, faziam com que eu produzisse pistas ao me fazerem sentido quando tratavam de alguns aspectos que considero fundamentais na constituição de modos de vida, como por

exemplo, a intimidade entre os sujeitos e objetos de conhecimento³². Ter uma proximidade com o sujeito possibilita outras formas de relação³³. A processualidade da constituição dos sujeitos e seus modos de vida, pois estamos sempre nos constituindo; a provisoriedade desta constituição dos sujeitos, pois a delimitação que fazemos é sempre um contorno produzido naquele momento; a freqüência de encontro dos sujeitos, pois parte do vínculo constituído pelos sujeitos é produzido por esta regularidade-irregularidade dos encontros; a parceria que crianças e professoras vão produzindo, pois entendo as duas, crianças e professoras, como parceiras em potencial, parceiras competentes uma das outras em seus processos de produção, à medida que produzem interferências umas nas vidas das outras. Aspectos estes vistos de forma articulada, nos termos desta pesquisa: independentes, similares e simultâneos.

Ao caminhar por esta trajetória, conversando com meus parceiros teóricos sobre estas questões, marcadas pelas concepções de grupo das autoras em questão, entendi, então, que algumas das perguntas formuladas no início da pesquisa eram inapropriadas ou se configuravam como uma digressão frente ao meu objeto de investigação, pois lançavam elementos que deslocavam o foco da pesquisa – a constituição da vida-história de grupo –, vinculando-se apenas a processos grupais. Estas formulações não me auxiliam a compreender a produção coletiva e em situação coletiva de crianças e professoras na escola de educação infantil.

A questão de pesquisa e, portanto, a investigação, oscilava: por um lado, parecia voltada para o grupo, entendido como conjunto ou reunião de pessoas, como apresentado anteriormente, a partir das cinco

32 Como por exemplo, a relação de uma criança com a linguagem do desenho ao utilizar experiências anteriores para produzir uma determinada representação; a relação de uma criança com outra criança em um momento de conversa, no qual a primeira tenta acalmar a segunda quando aquela verifica que esta está com dificuldade de concretizar o seu projeto. Os exemplos apresentados são situações geradas pela pesquisa de campo.

33 Questão semelhante à constituição do vínculo entre pesquisadora, crianças e professoras apresentada em *Da escolha do local de investigação – o aceite dos sujeitos*.

autoras citadas, ao mesmo tempo em que, por outro, buscava a processualidade e a singularidade da produção dos sujeitos e a constituição de seus modos de viver na escola. Identificava, anteriormente a pesquisa de campo através das minhas memórias sobre os grupos de que fui professora, a partir da leitura das produções de diferentes autores e durante o acompanhamento do grupo, questões dos sujeitos, reações individuais dentro das situações vividas pelo grupo e isso para mim também dizia sobre grupo, sobre como crianças e professora(s) produzem a si e aos seus encontros na escola, sobre como passam a constituir suas vidas-histórias na escola, em grupo.

As leituras, as conversas que estabelecia com estas autoras que investigavam as produções dos sujeitos na escola me diziam mais sobre grupo (o que até então parecia ser o meu objeto de investigação) quando elas não utilizavam este termo - grupo - para falar como crianças e professora(s), fundamentalmente, constituíam seus jeitos de viver na escola. O que acontecia?

Aos poucos, brigando, relacionando, tencionando os estudos destas autoras com as memórias e registros do que eu vivia em sala de aula com as crianças e professoras, tanto como professora de educação infantil quanto agora como pesquisadora, começava a perceber que o meu interesse em pesquisar como um grupo específico de pessoas se organiza, organiza seus afetos, seus saberes, suas tensões, enfim, suas produções em uma situação coletiva. Lançava pelo menos duas possibilidades, ou melhor, me faziam (em)caminhar por duas trajetórias distintas. Uma em que o grupo é entendido como uma forma que os sujeitos se utilizam para produzir, fabricar a própria existência. Perspectiva em que os sujeitos são regulados pelo grupo, por esta estratégia chamada grupo, para sua produção. A outra trajetória, em que, ao pensar em grupo, direcionava a investigação para a constituição dos encontros e relações entre as produções de crianças, professora(s) e outros sujeitos e objetos de conhecimento para pensar nos arranjos produzidos a partir destes encontros, para a forma como as coisas se arranjam e, portanto, para a produção de modos de existência dos

sujeitos nas diferentes situações vividas coletivamente na escola.

Assim, tencionando o termo grupo, voltei o meu olhar para a história da pedagogia, buscando as formas como grupo foi tratado na história da escola. Era uma tentativa de delimitar os caminhos da investigação. E o que encontro nesta retomada, fundamentalmente a partir da genealogia da sala de aula, de Dussel e Caruso (2003)? Encontro pedagogias em ação, em funcionamento, para a produção de respostas para situações concretas, fossem estas desafios ou problemas específicos de cada um dos contextos abordados pelos autores³⁴. Encontro a formulação de idéias, programas, diretrizes e propostas que abordam o grupo, basicamente, a partir de três princípios que, muitas vezes, se articulam. Vejamos:

- **Grupo como uma forma de organização do ensino** – os alunos eram organizados em grupos escolares diferenciados entre si, seja por idade³⁵, seja por resultados de aprendizagem³⁶.
- **Grupo como estratégia de controle** – em que se buscava, através da constituição de uma moral coletiva, a construção de uma obediência, uma “obediência reflexiva, aceita como correta” (Dussel e Caruso, 2003, p. 43-44), com o estabelecimento, inclusive, de condutas consideradas desejáveis e de condutas não desejáveis³⁷ dos alunos.
- **Grupo como método de trabalho** - alguns exemplos: o método global³⁸ proposto por Comenio e suas

34 O estudo se restringe a modernidade ocidental, pois os autores acreditam que foi nesta época que as práticas pedagógicas contemporâneas foram estruturadas.

35 A consciência de que a criança precisava de um espaço específico contribuiu para este tipo de formação de grupo.

36 Os jesuítas, por exemplo, construíram um método para conservar a individualidade e a educação de massa, criando a figura do monitor e a organização dos alunos por méritos, localizando-os na sala de acordo com a sua categoria (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 84).

37 O exército e a igreja eram modelo de referência (mantinham a idéia de técnicas voltadas para a totalidade e para cada membro do grupo). Lancaster, por exemplo, para complementar e reforçar a obediência grupal criou um sistema de recompensas e castigos.

38 Comenio propôs este método que centraliza a autoridade no professor e busca uma obediência dos alunos por compreensão, “o momento de obediência é basicamente um momento coletivo, no qual todos, a um só tempo, ouvem as mesmas coisas, preparadas de forma a produzir efeitos semelhantes em todas as cabeças.” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 81). Articulada ao método de trabalho, ele desenvolve a idéia do grupo como estratégia de controle. “Comenio acreditava que a obediência grupal, mais do que o controle individual, constituía a técnica escolar adequada para conduzir a alma das crianças maciçamente.”

variantes³⁹, o ensino mútuo ou método de monitoramento⁴⁰, a pedagogia normalizadora⁴¹, o método dos complexos⁴², em pequenos grupos⁴³.

O que fica evidente nestas propostas, o que se apresenta como “idéia central [...] é [...] de que é preciso juntar, trabalhar coletivamente.” (BARBOSA, 2006, p. 123) (grifo da autora). Insistiam as palavras juntar, agrupar e coletivamente, bem como as perguntas em torno delas.

As abordagens encontradas para a questão grupo pareciam passar ao largo das questões e situações que me inquietavam, pois as explicações, os estudos sobre grupo se configuram tendo-o como forma de organização, estratégia, técnica, método pedagógico, enfatizando questões como uma suposta igualdade entre os sujeitos, o exercício de papéis dos sujeitos dentro do grupo, deixando, pelo menos a partir do meu

(DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 75).

39 Produzidas por La Salle, que adotou o método global, mas com a visão moralizadora dos jesuítas e pela escola prussiana que dava ênfase na compreensão de todos, que todos deveriam entender o correto (o mesmo) sobre o conteúdo.

40 Que começou a ser utilizado em 1800, em que a ordem era para todos e ao mesmo tempo. Lancaster, por exemplo, propôs o agrupamento em conjuntos ou classes de 10 a 12 alunos, que eram numerados, porém tinham mobilidade das posições educativas. Sua lógica de ensino contínuo se assemelhava a das fábricas. Ele propunha uma organização serial, em séries de monitores e alunos, em vários grupos distintos. “Ao determinar lugares individuais, possibilitou o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos.” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 126).

41 No final do século XIX e no século XX, uma homogeneização e uma centralização das formas de educar em torno do ensino simultâneo e do método global aconteceram. Os alunos passaram a ser classificados de acordo com suas capacidades e os “anormais” foram confinados em instituições especiais. O legado da pedagogia normalizadora foi “a idéia de uma pedagogia homogeneizante que levaria à igualdade e, ao mesmo tempo, à definição de grupos diferentes na sala de aula, de acordo com suas origens e capacidades.” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 190) Ao mesmo tempo em que pregava uma postura uniformizadora esta pedagogia desenvolveu um sistema de classificação e diferenciação dos alunos de acordo com a idade, desempenho, origem social, raça, entre outros.

42 Este método foi sugerido aos professores por soviéticos, nos planos de estudo de 1923, no qual a organização do trabalho “O sistema de 'classe' tradicional deveria se tornar flexível através do ensino do grupo, que não era definido por idade, e sim por um interesse comum.” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 209)

43 Esta concepção, método de trabalho, foi proposta por William Heard Kilpatrick e tinha como intenção equilibrar as necessidades individuais da criança, de forma a não perder na “massa da classe” as suas necessidades, ao mesmo tempo em que não isolava a crianças de seus companheiros. Outras propostas apontavam para uma auto-organização dos pequenos grupos, em uma visão mais democrática. Mas esta não foi a proposta de Kilpatrick, que manteve a centralidade no professor, como, no mínimo, organizador.

ponto de vista, as discussões sobre o aprendizado de si, dos outros e dos encontros entre os sujeitos, intermediados pelo mundo, fora de questão, ainda que, por exemplo, Freire (2007) e Warschauer (2002; 2001), façam referência a isso, abordando-a, no entanto, a partir da lógica dos papéis.

Entendia o grupo, portanto, não somente, ou fundamentalmente, como estratégia⁴⁴, ele valia, ele vale por ele mesmo⁴⁵. Assim, passava a entender grupo como objeto de conhecimento a ser aprendido, pela professora, pelas crianças e a quem mais, como uma pesquisadora, por exemplo, se interessar e prestar atenção nele como sistema produtor de sentidos, como linguagem⁴⁶.

Constituía, dessa maneira, outra delimitação fundamental da, e na, pesquisa: não iria me ater a questões grupais e sim a situações vividas coletivamente, pois existe mais de uma forma dos sujeitos viverem suas vidas, são muitos os modos de existência de professoras e crianças na escola de educação infantil. O que me interessava eram os processos de composição dos arranjos de situações e experiências produzidas e produtoras dos modos de existência de professoras, crianças e demais adultos com os quais se relacionavam no dia-a-dia da vida na escola de educação infantil.

Este esclarecimento sobre o recorte e encaminhamento da pesquisa foi produzido através, também, de uma outra investida, desta vez, nas produções feitas no campo da psicologia, sobre grupo e coletivo (BARROS, 2007; GUATTARI, 2004; MELO, 2004; SCHOSSLER, 2005).

44 Contemporaneamente, como exemplo do grupo entendido como estratégia pedagógica, encontro a proposta dos grupos áulicos. Este material, organizado por Ana Luiza Carvalho da Rocha e vinculado ao Geempa (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), tem como uma de suas bases as considerações de Freire, anteriormente apresentadas, sobre a constituição dos grupos.

45 Nesta lógica, me fazem sentido às orientações encontradas na proposta de seleção e articulação de conteúdos para a educação infantil, de Junqueira Filho (2005), as Linguagens Geradoras, sobre a elaboração dos projetos de parte cheia do planejamento, que me auxiliam na medida em que, a partir do conceito peirceano de linguagem, posso entender o grupo como um conteúdo, como linguagem, como um objeto de conhecimento que merece atenção e investimento dos sujeitos para ser entendido, apropriado, aprendido, praticado, usufruído, revisto, complexificado, atualizado.

46 Lembrando que linguagem, na concepção de Peirce, é toda e qualquer produção, realização e funcionamento do homem e da natureza, com regras e estrutura próprias de funcionamento.

Uma parte destes estudos apresentava concepções de grupo não muito diferentes do que eu encontrava na pedagogia - do grupo como reunião de pessoas, operando em um sistema de papéis ou como sistemas individuais e sistema coletivo, em um movimento dialético. Os autores destes estudos questionavam estas formas e colocavam como intenção a problematização dos lugares instituídos, dos papéis e passavam a perguntar sobre os modos de constituição do grupo. As contribuições destes estudos para a minha pesquisa chegaram pelos movimentos dos processos, pela autoria dos sujeitos em sua produção, pela interferência dos diferentes processos e sujeitos, pelo posicionamento marcado pela idéia de que cada grupo cria a sua estrutura e as suas próprias regras de funcionamento. E este criar não está condicionado a uma intencionalidade dos sujeitos, ou ainda a uma consciência dos sujeitos frente a este criar. É interessante lembrar as considerações feitas no documento *Dos conceitos – linguagem, signo e documentos de processo*, sobre as regras e estruturas de funcionamento, de que estas aqui investigadas são as específicas ao conteúdo linguagem vida-história de grupo e não aquelas elaboradas pela(s) professora(s) e crianças no início do ano para sua convivência.

Assim, quando falava grupo, o que passava a se configurar não era uma visão de conjunto e abrangente do mundo, mas sim do grupo como peças fragmentárias que podem ser articuladas. A lógica era de atravessamento mútuo, um prolongamento gerado a partir do encontro destes fragmentos.

Articulando as concepções de grupo, encontradas no campo da pedagogia, com estes outros estudos sobre grupo e coletivo no campo da psicologia, eu produzia sentidos e aproximações entre eles e aos conceitos de linguagem, de signo e de documentos de processo para pensar em modos de vida, na produção da vida-história de grupo. Ao estabelecer estas relações passava a entender que produzir a vida-história de grupo, pela via da identificação das formas como as coisas se arranjam, é uma oportunidade que se oferece para que possamos produzir outros modos de viver. Modos estes relativos aos processos de criação de si e do

mundo.

Passava a entender grupo como linguagem, não somente professora e crianças como linguagem, mas, também, a produção da vida de crianças e professoras na situação coletiva da escola como linguagem, pois me interessava como eles criam as regras, como as vivem, como as quebram na produção de seus modos de viver.

A vida-história de grupo, então, não é a afirmação de um modo de existência, ou de modos de existência, a aderência a papéis e sim a produção, os processos de criação dos modos de viver dos sujeitos em questão. Não é recorrência a um padrão ou modelo.

Assim, ao entender grupo como linguagem, a vida-história de grupo como linguagem, falar em grupo é abordá-lo como flexível, aberto, móvel, relacional, à medida que cada turma de crianças e professora(s), irá produzir os seus modos de vida, intermediados pelo seu contexto, seus encontros e experiências. É entendê-lo no mesmo movimento indicado pelo conceito de signo, desenvolvido por Peirce, de que signo gera signo em um contínuo, em uma produção dinâmica e complexa. Os signos produzidos pelos sujeitos são, portanto, como potencialidades. Eles, os signos, se oferecem como suporte para a produção daquilo que pode vir a ser, para produção de outros modos de existência dos sujeitos.

A partir desse referencial teórico e dessa perspectiva de produção dos sujeitos e seus modos de vida na escola, ficava claro para mim que eu queria investir em pensar a produção dos processos de criação de modos de viver de crianças e professoras na escola de educação infantil, fossem eles em grupo ou individuais, fossem eles fantasiosos ou itinerantes, com toda diversidade, imprevisibilidade, efervescência e, portanto, com toda a vida intrínseca a estes processos.

Santaella (2007, p. 14) complementa meus objetivos e perspectiva de investigação ao afirmar que “não apenas a vida é uma espécie de linguagem, mas também todos os sistemas e formas de linguagem

tendem a se comportar como sistemas vivos, ou seja, eles reproduzem, se readaptam, se transformam e se regeneram como as coisas vivas.” A palavra vida, então, da composição que apresento – vida-história de grupo - se vincula a idéia deste movimento de constante modificação e permanências.

Logo, falar em grupo como linguagem é tratar deste engajamento vivo dos sujeitos e entre os sujeitos, desta implicação dos sujeitos em seus processos de produção. Nessa perspectiva, duas características se ressaltam: os movimentos (sua vivacidade) e as singularidades (que são produzidas neste processo). Desta forma, temos a vida-história de grupo não como o simples resultado de crianças e professoras irem à escola. Ela, a vida-história de grupo, é produzida, é processo de relações, é composição, é independência e similaridade, são associações estabelecidas, com toda intensidade, conflitos, confrontos, tensões, alegrias, tristezas, estranhamentos, silêncios, entre outros, que lhes são intrínsecas. Mais uma vez afirmo – é processo, é espaço de produção de subjetividades.

E assim, dessa maneira, ao entender a vida-história de grupo como linguagem, como sendo continuamente produzida, considero-a como um processo de criação. Como processo de criação marcado pela “simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos” (SALLES, 2006, p. 17). A vida-história de grupo como um processo que se prolonga, por não depender de um tempo cronológico, pois os sujeitos se valem da memória, da memória sobre as produções daquele espaço e tempo determinados para continuarem se produzindo.

Cecília Salles ainda me auxilia a pensar nestes processos de criação, neste prolongamento, quando afirma que “pensar a criação como rede de conexões, cuja densidade está estreitamente ligada à multiplicidade das relações que a mantém. [e, que] No caso do processo de construção da obra, podemos falar que, ao longo desse percurso, a rede ganha complexidade à medida que novas relações vão sendo estabelecidas” (2006. p. 17).

Falamos, então, de produção da vida-história de grupo é falamos “[...] do inacabamento intrínseco a todos os processos, em outras palavras, o inacabamento que olha para todos os objetos de nosso interesse [...] como uma possível versão daquilo que pode vir a ser ainda modificado.” (SALLES, 2006, p. 20) Por isso falo do limite, do contorno provisório e instantâneo dos modos de viver de crianças e professoras, juntos, em grupo, na escola de educação infantil.

Portanto, a composição vida-história de grupo é uma possibilidade de olhar os processos que constituem os modos de vida de crianças e professoras na escola de educação infantil, movimento e inacabamento, independência e similaridade, em processos que são ilimitados, ainda que certamente sejam interrompidos, por exemplo, pelo final do ano letivo, pela troca de escola, de professora, de outros arranjos e sujeitos.















Dos instrumentos para geração dos dados

Investigar a produção de modos de vida de grupo de professora e seus alunos na escola de educação infantil, a partir do roteiro de observáveis elaborado, colocava como necessidade a observação sistemática e prolongada destes processos de produção dos sujeitos, das relações constituídas entre eles e a proposta pedagógica da escola. Mais tarde percebi que, as relações às quais estabelecia comigo e com a pesquisa, também faziam parte da investigação e da produção dos seus modos de vida, assim como eu, de alguma forma, fazia parte do grupo através da minha interferência.

Pesquisar um grupo envolve tanto questões mais coletivas, onde mais de uma pessoa interage, interfere e produz algo, quanto questões mais individuais, de apenas um sujeito, não esquecendo que estas são da ordem de uma coletividade também. Envolve a identificação do contexto geral deste processo de produção e seus detalhes. Assim, os instrumentos para a geração dos dados precisavam tanto contemplar, ou melhor, proporcionar a guarda de elementos que me dariam uma visão geral sobre o que e como aconteciam as coisas naquele espaço e tempo comum, de professoras e crianças fundamentalmente, quanto um registro de detalhes, de pequenas mudanças e permanências, de sutilezas e de nuances na e da cotidianidade destes sujeitos na escola.

Assim, a partir da minha perspectiva e orientação de trabalho como professora de educação infantil, articulada a uma “inspiração etnográfica” de produções acadêmicas, escolhi os seguintes instrumentos para a produção de dados: o **caderno de campo** (para registro de notas de campo – composto por tópicos, palavras-chave, esquemas e breves frases); a **gravação em áudio** (das conversações com as professoras, crianças e equipe diretiva); a **fotocópia** de documentos produzidos por crianças, professoras e equipe diretiva (feitos individualmente ou em conjunto com outros sujeitos, como por exemplo, o projeto político pedagógico, o

regimento escolar e desenhos das crianças); e o **registro fotográfico** (que a seguir exploro com maior vagar). Antes de passar as características, orientações, desdobramentos e usos destes instrumentos, destaco que todos eles juntos e articulados compõem o registro de pesquisa, produzem a dissertação, buscando um diálogo entre texto e imagens.

No caderno de campo foram feitos os registros dos momentos que vivia na escola, no local da investigação, em forma de notas curtas. Notas-lembretes que tinham a função de subsidiar a produção do registro escrito mais extenso, uma descrição mais ampla do que acontecia no dia (a partir do roteiro de observáveis já apresentado). Passados os primeiros dias de observação e produção destes registros mais extensos, vendo que minhas mãos e tempo não conseguiam registrar tantas informações, resolvi produzir um registro escrito mais sintético e anexar a ele um complemento, uma gravação em áudio narrando o que acontecia a cada dia. Assim, tinha um registro escrito que me permitia visualizar a rotina e as principais situações vividas pelos sujeitos da investigação naquele dia e um outro registro que, caso fosse necessário, me permitiria retomar alguma experiência e/ou idéia.

As gravações em áudio foram utilizadas nas seguintes situações: na roda inicial⁴⁷ (feitas de forma sistemática); na conversa individual feita com cada uma das professoras (ao final da pesquisa, para conhecer um pouco mais sobre a formação e a trajetória delas como professoras⁴⁸); na conversa com a dupla⁴⁹ de professoras (ao final da pesquisa, para esclarecer com elas alguns pontos que não haviam ficado suficientemente claros nas observações e conversas que havíamos tido durante a minha permanência em

47 Denomino como roda inicial o momento em que as crianças e professoras, após o café, sentam-se em cadeiras, em formato de roda, para a realização da chamada (verificando as crianças que vieram), o registro do tempo (no calendário) e organização da rotina (pendurando no varal a seqüência das atividades), fundamentalmente. Estes registros não contemplam as rodas feitas, assistematicamente, quando chegavam em uma sala ambiente e realizavam alguma combinação.

48 Vide anexo D, com o roteiro desta conversa.

49 Vide anexo D, com o roteiro desta conversa.

campo, sobre a forma de organização e desenvolvimento do trabalho na escola); e nas conversas com as crianças a respeito dos registros produzidos por elas no meu caderno de campo (conversas concomitantes com a produção destes registros).

O registro fotográfico foi outra forma de gerar os dados da pesquisa, realizado a qualquer momento, em qualquer espaço e situação vividos pelos sujeitos da investigação e pesquisadora na escola. A fotografia foi utilizada por mim como um recurso de retomada de alguns momentos, situações, reações dos sujeitos da pesquisa e dos espaços que eles utilizavam na escola os quais considere importantes de serem produzidos durante cada um dos dias de observação. Além disso, o registro fotográfico também se configurou como uma forma de aproximação entre pesquisadora, crianças e professoras. Um instrumento para iniciar, intermediar, uma conversa entre estes sujeitos e assim, um meio de acessar os sentidos produzidos por crianças e professoras a partir daquilo que eu identificava como significativo dos processos de criação da vida-história daquele grupo. Este encaminhamento - de levar as fotografias para os sujeitos se verem e me verem - lançava outra possibilidade de me aproximar deles e de gerar dados, pois a fotografia tem uma capacidade de resgate de elementos constituintes delas e dos sujeitos que as vêem e, de certa forma, dos processos que eu investigava, porque, ao gerar reações dos sujeitos frente ao que viam e os remetiam a um movimento na memória, produziam sentidos para as seleções que eu realizava. Neste movimento de clicar, selecionar as fotografias que eu levaria para crianças e professoras e eles as olharem e falarem sobre elas, espontaneamente, eu produzia outras pistas sobre os processos de produção dos modos de vida daquele grupo.

Ao levar as fotografias para as crianças e professoras lembrava do que havia lido em Kirst (2000) e dos meus objetivos com relação à escolha do local de investigação, da utilidade da pesquisa para os sujeitos.

Ao vermos uma fotografia e nos interessarmos por ela, estamos criando uma versão da mesma e estamos nos reconstruindo pelos caminhos da memória e suas constantes reconfigurações. A memória é acionada por tudo aquilo que sensibiliza, podendo-se dizer que uma parte dela mora no corpo, mais precisamente, nos sentidos, nos cheiros, em algumas músicas e nas imagens do passado. (KIRST, 2000, p. 64)

Desta forma, a fotografia - além de ser um processo de criação meu - foi utilizada também como um instrumento para eu me aproximar dos processos de criação de modos de vida de crianças e professoras naquele grupo e naquela escola de educação infantil. A fotografia era uma possibilidade de identificar, de ver, a partir dos enquadramentos que eu realizava, o que afetava estes sujeitos em seus processos de produção, o que se revelava como elemento de constituição da vida-história deste grupo.

O movimento operacionalizado na produção das fotografias - clicar uma, duas, muitas vezes, olhar as fotografias, clicar de novo, modificar o ângulo, o enquadramento, clicar mais uma vez - é uma entrada no campo, um adensamento da descrição (levando em consideração os apontamentos de Geertz sobre a análise dos registros produzidos pelo pesquisador, apontando para a necessidade de um engajamento em um processo de interpretação), uma interpretação para o que eu observava.

Instrumentos escolhidos, volto a minha atenção para a produção dos registros deles decorrente.

O registro escrito e fotográfico, a maneira como eles seriam produzidos, precisavam preservar a intensidade dos dados e proporcionar uma reflexão sobre estes processos de criação da vida-história de grupo, tanto no imediato da situação (no momento que vivia na escola e ao chegar em casa e registrar por escrito minhas impressões sobre o dia) quanto, posteriormente (ao terminar a pesquisa de campo e ler, olhar, retomar este material). O registro precisava guardar a potencialidade de sentidos das experiências-situações vividas a cada manhã junto ao grupo.

Como produzi-lo?



Um registro impressionista⁵⁰, me indicavam os professores da banca de qualificação, sem a orientação ou a preocupação de produzir interpretações e explicações no momento em que o registro fosse produzido, um deixar se encharcar por estes sujeitos, o que ali acontecia e o que era produzido em comum (e isso também me incluía).

Passo a especificidade da fotografia na dissertação.

50 Talvez as pontes japonesas, pintadas por Monet, e outras produções de pintores impressionistas, do século XIX, sejam um bom exemplo para pensar, através das orientações de produção e características destas obras, este tipo de registro, pois este movimento artístico tem como principal elemento da pintura a luz e o movimento. Elemento este produzido por meio de pinceladas soltas. As pinturas dos artistas deste movimento são vibrantes, configuram-se como registros vibrantes de um instante em sua fugacidade. São registros que guardam nuances de uma mesma paisagem, por exemplo, no caso de Monet a ponte japonesa. Nuances da realidade decorrentes da mudança do ângulo de incidência dos raios de sol, que altera os tons e as cores do que é visto e pintado. Incidência de luz que faz de cada pintura, de cada registro, uma impressão momentânea e fugaz traduzida em pinceladas pelo pintor.













Cliques, traços de uma vida-história de grupo: as fotografias como documentos de processo, índices e olhares. Criação!?!

Uma fotografia é a materialização de um olhar, é o discurso de um olhar.
Achutti (2004, p. 111)

Foi desta forma – como materialização, discurso de um olhar - que a fotografia se constituiu dentro da pesquisa.

Iniciou com a intenção de documentar: a) os espaços (das diferentes salas-ambiente⁵¹ e outros espaços que os sujeitos freqüentam na escola – chamados ambientes de aprendizagem alternativos); b) os tempos (de brincar, de planejar, de conversar, de se alimentar, de pesquisar, de compartilhar...); c) os registros das produções materiais das crianças e/ou professora(s) (como desenhos, as modelagens, cartazes, histórias lidas, (re)contadas, inventadas, entre outros); d) as situações cotidianas, programadas e organizadas, fundamentalmente, pela professora para compor a rotina da turma pesquisada (por exemplo: uma brincadeira, um momento de conversa, uma situação de aprendizagem relacionada com o projeto desenvolvido pela turma,

51 A escola pesquisada apresenta como proposta de trabalho a organização dos tempos e espaços através de ambientes de aprendizagem que se dividem em três grandes áreas: a) exploração, sensação e estimulação; b) imaginação e fantasia; c) conhecimento científico. No primeiro bloco estão as salas referência destinadas às turmas dos berçários I e II (crianças de zero a um ano e de um a dois anos, respectivamente), o segundo dos maternais I e II (crianças de dois anos a três anos e de três a quatro anos) e o terceiro dos jardins A e B (crianças de quatro a cinco anos e de cinco a seis anos). As salas-ambiente se dividem em: brinquedoteca, “pintatoteca” (denominação encontrada nos documentos da escola e nas falas das professoras, das crianças e demais adultos para a sala de Artes), jogoteca, sala da sucata, sala do Globo (Ciências Humanas e Sociais), sala do Pé de Feijão (Ciências Físicas e Biológicas), sala da Fantasia (Comunicação e Expressão). Como ambientes de aprendizagem alternativos apresentam: sala dos livros (biblioteca), sala da culinária, sala da informática, sala de vídeo, sucatoteca. Esta proposta curricular pedagógica foi elaborada a partir do diagnóstico feito pelas professoras e pela equipe diretiva da escola a fim de atender as demandas encontradas por elas neste contexto.

entre outros) e e) as relações entre estes sujeitos em seu cotidiano. Quase como um reflexo, ou melhor, um congelamento de instantes da realidade, uma prova, um testemunho ocular⁵² do que acontecia ali, naquele espaço-tempo comum e compartilhável, que seria apresentado e problematizado com maior vagar posteriormente, na análise dos dados produzidos. A fotografia foi uma forma selecionada para me auxiliar na aproximação do meu objeto de pesquisa – a produção da vida-história de grupo. Foram, são signos destes sujeitos – crianças, professoras e também pesquisadora -, marcas dos seus processos de produção, índices dos processos de criação da sua vida-história de grupo, tanto da composição desta expressão quanto da especificidade do grupo investigado.

No início da pesquisa, este processo de registro fotográfico se assemelhava muito com a minha prática de professora de educação infantil, minha prática de produção de documentos de registro da minha relação pedagógica com as crianças de cada uma das turmas de que fui professora. Como professora, fazia uso das fotografias para contar aos pais dos meus alunos, a coordenação pedagógica da escola e a outros sujeitos que se interessassem em olhar e conhecer o nosso grupo, o que acontecia na escola e o que crianças e eu fazíamos na nossa rotina diária. Utilizava as fotos, também, como uma forma de retomar com as crianças alguns percursos dos projetos desenvolvidos, pontuando nossas escolhas, como as havíamos feito e o que até então tínhamos produzido. Uma utilização próxima a lógica dos livros de memórias, das histórias da turma, do livro da vida proposto por Freinet⁵³, de caráter preponderantemente documental, de traduzir em imagens o que

52 Kossoy (2001; 2002), entre outros autores, ao tratar da história da fotografia e da trama fotográfica chama atenção para as possibilidades decorrentes da descoberta da fotografia, pois tendo um caráter de documentação de natureza testemunhal, “melhor dizendo, sua condição técnica de registro preciso do aparente e das aparências” (KOSSOY, 2001, p. 27) fazia com que os seus receptores a vissem como a “expressão da verdade”, pois consideravam que ela, a fotografia, tinha uma imparcialidade. Kossoy destaca que durante parte da história da fotografia ela era concebida como um testemunho ocular dos acontecimentos, uma prova objetiva do que era dito, falado pelos sujeitos ao se referirem a um fato ou situação. Ao fazer esta retomada histórica sobre os primórdios da fotografia o autor nos alerta sobre a ingenuidade e fragilidade de tal abordagem, e propõe trabalharmos com este documento a partir da perspectiva de que toda fotografia tem realidade e ficção em sua produção.

53 Esta estratégia pedagógica, o livro da vida, tem como objetivo comunicar, registrar por escrito e valorizar as experiências do grupo

acontecida e era feita por e entre nós.

Em alguns momentos, na condição de professora de educação infantil, o caráter instrumental da produção e utilização das fotografias se evidenciava, pois estavam a meu serviço e das crianças para nos conhecermos, conhecermos aos outros e conhecermos as nossas relações com diferentes conteúdos. Nestes momentos, mais do que contar aos outros o que acontecia, a fotografia era apresentada como um instrumento para pensar e problematizar as relações dos sujeitos com diferentes objetos de conhecimento.

Chamo atenção para estas formas de fotografar, às vezes, mais como um documento para provar algo⁵⁴ e, outras vezes, mais como instrumento de conhecimento⁵⁵, pois fotografar com a intenção de comprovar a existência de um fato, e assim entender a fotografia como exata, como expressão da verdade de uma afirmação, é muito diferente de fotografar entendendo este registro como instrumento de conhecimento, nas palavras de Salles (2006; 2007), como documentos de processo e, portanto, registros de um tempo, de um espaço, de um dos contornos possíveis e provisórios do seu processo.

Marcar a diferença entre a intencionalidade de uma e de outra forma de fotografar, ao apresentar a imagem, é destacar o processo de produção desta fotografia, o que faz com que ela se configure de uma forma e não de outra. Intenções diferentes, obviamente, implicam em fotografias diferentes. Indicar os caminhos escolhidos, as diferentes intenções que eu tinha e tenho com a fotografia na pesquisa, é apresentar o processo de criação da materialização do olhar sobre o que, como e porque foi observado no estudo sobre a produção

que o produz. Além de servir como fonte de informação para os ausentes sobre o que aconteceu e organizar as noções de tempo das crianças. Através de textos livres, em que se reflete sobre as atividades nele registradas, apresenta um reflexo da vida da sala de aula feita no grupo e pelo grupo.

54 Apresentava as fotografias à coordenação pedagógica e aos pais para comprovar que havíamos feito algo e depois as guardava em uma caixa de sapatos.

55 Quando as fotografias serviam para crianças e eu conversamos sobre o que ali estava registrado, como tinha registrado, o que estava presente e ausente e de que forma nas imagens, quais eram as fotografias que as crianças mais gostavam e esse era um elemento para eu pensar a relação das crianças com os diferentes objetos de conhecimento, seja uma relação com o colega, seja o ver-se em uma imagem, por exemplo.

da vida-história de grupo deste grupo específico.

Ao tratar da intencionalidade do fotógrafo na produção das imagens, Kossoy (2002) indica a presença de marcas do sujeito nas fotografias e nas escolhas que orientam seus cliques. Vejamos:

Seja em função de um desejo individual de expressão de seu autor, seja de comissionamentos específicos que visam uma determinada *aplicação* (científica, comercial, educacional, policial, jornalística etc.) existe sempre uma *motivação* interior ou exterior, pessoal ou profissional, para a *criação* de uma fotografia e aí reside a primeira opção do fotógrafo, quando este *seleciona o assunto* em função de uma determinada *finalidade/intencionalidade*. Esta motivação influirá decisivamente na *concepção e construção* da imagem final.

O assunto, tal como se acha representado na imagem fotográfica, resulta de uma sucessão de escolhas; é fruto de um somatório de seleções de diferentes naturezas – idealizadas e conduzidas pelo fotógrafo – seleções essas que ocorrem mais ou menos concomitantemente e que interagem entre si, determinando o caráter da representação. Tais opções sejam isoladamente, sejam no seu conjunto, obedecem à *concepção* e conformam a *construção* da imagem. (KOSSOY, 2002, p. 27-28) (grifos do autor)

Escolher pesquisar a produção da vida-história de um grupo de crianças e sua professora, na escola de educação infantil, envolvia, então, para mim, voltar à investigação e todos os instrumentos selecionados para a geração de dados em direção aos processos, aos movimentos, as relações entre os sujeitos, fundamentalmente crianças e professoras, e os diferentes objetos de conhecimento com que se relacionavam na sala de aula (temas de projetos, situações de aprendizagem, fatos vividos, apenas ou ouvidos, entre outros) ao produzirem os seus modos de vida na situação coletiva de grupo na escola. Buscava registrar permanências, rupturas, experimentações destes sujeitos. Enfim, abrir o obturador da câmera e me sensibilizar, poder admirar-me com qualquer coisa, inclusive com aquilo que me parecia tão familiar.

As primeiras fotografias documentavam, em parte, como mencionado anteriormente, a relação pedagógica entre professoras e crianças. Serviam-me de lembretes, auxiliavam-me, ao lado das rápidas anotações realizadas em campo, na produção do registro por escrito mais detalhado, produzido







posteriormente, sobre o observado e o conversado. E neste retomar cumpriam também outra função: proporcionar a pesquisadora um olhar sobre si, sobre o que, como, porque, em que situações produzia as fotografias, verificar o que selecionava e o que deixava fora de suas escolhas-registros. Conseguia contemplar pelas fotografias todos os itens do roteiro de observáveis elaborado? Conseguia abordar as situações de forma ética? Considero importante frisar este encaminhamento frente aos dados que estavam sendo gerados, principalmente pela questão ética, do ser pesquisadora, de respeitar os sujeitos que me acolhiam e a pesquisa em seus espaços e tempos.

À medida que foi sendo produzida a minha relação com este tipo de registro - a fotografia - ele se tornou mais específico. A produção das fotografias contribuiu para a melhor definição do que olhar, como olhar, por que olhar, do recorte estabelecido e da minha intencionalidade com as fotografias na trajetória de produção da dissertação. Sim, as fotografias sempre foram entendidas como documentos, mas entendê-las como instrumento de pesquisa criava alterações no tipo de imagem clicada.

Os cliques iam se sucedendo e começavam a ficar evidentes algumas modificações nas fotografias, seja no tipo de enquadramento, no diálogo entre os planos ou no recorte realizado (o que iria entrar no campo e o que ficaria de fora dele), seja nas formas e nas situações em que as imagens eram produzidas. Estas modificações vinham acompanhadas de uma questão, que marcava o que vinha observando sobre a produção da vida-história de grupo: se a composição das fotografias buscava, busca evocar a primazia da relação entre os sujeitos (intermediados por idéias, pensamentos, instituição, entre outros) para a produção de sentido e mundo na vida destes sujeitos, as fotografias também precisavam deixar claro este movimento.

Mas como operar tal perspectiva na fotografia?

A resposta para esta questão não poderia ter sido produzida senão na própria construção da pergunta, a partir da modificação da forma de produção das imagens, que passaram de um momento no qual

eu já sabia o que iria fotografar antes de estar em campo (a fotografia como um documento que testemunha, apresenta visualmente o meu registro escrito) para outro momento de orientação mais descomedida, em que os “instantes decisivos”⁵⁶ só eram possíveis de serem pensados e clicados no momento em que as coisas aconteciam. Talvez aqui a fotografia começasse a se configurar, para mim, na condição de pesquisadora, de outra forma, mais aberta aos processos de criação que me lançava a pesquisar. Estar mais à vontade para operar com os instrumentos de investigação, neste caso específico, a fotografia, fazia com que eu pudesse explorar este recurso e outras possibilidades de relações e articulações entre os signos que eu identificava como produtores dos sujeitos e de seus modos de vida. Aproximava-me do meu objeto de investigação ao me deixar envolver com a vida-história daquele grupo. Mas esta orientação mais descomedida, este estar mais à vontade com a produção das fotografias não se dá, não se dava, separadamente de todo o desenvolvimento do estudo sobre a temática e os dados que já haviam sido gerados até o momento a partir do meu roteiro de observáveis, ela se concretizava nesta articulação.

Cecília Almeida Salles (2006) me ajuda a compreender este movimento em que os documentos de processo são produzidos, organizados, articulados, rejeitados e montados, pois neste operar novos momentos e experimentações eram realizadas e se relacionavam com a constituição da pesquisa, com o que os dados gerados iam formando.

Sim, as imagens continuavam, algumas vezes, a serem pensadas anteriormente a sua produção, em casa, ao desenvolver os registros, na releitura dos mesmos, em uma aula na faculdade, em uma conversa com alguma colega, ou ao assistir um filme, ler um livro, ou em um momento qualquer era assaltada por estes pensamentos “como seria bacana produzir esta fotografia”, “como faz sentido produzir determinada fotografia”. Mas, o saber que demandavam e as relações evocadoras destas imagens eram diferentes das primeiras

56 Expressão cunhada por Cartier-Bresson a seguir explorada.

imagens pensadas antes da entrada em campo, pois o empreendimento de fotografar agora era articulado com as “viagens de estudo”, realizadas a partir do meu encontro com estes sujeitos – novamente Cecília Salles me fazia companhia.

Neste momento, Geertz (2000) também ajudava a entender o que se operava na produção da imagem fotográfica ao falar que “Etnografia não é só olhar e anotar [ou ainda fotografar]. É interagir/relacionar-se. Não é só estar com o outro, observando seus trejeitos [clitando suas relações com o mundo] e anotando suas palavras. É por vezes estar sujeito a sentir o que ele sente, de modo diverso do dele – é claro.” (GEERTZ, 2000). Olhar esta vida-história de grupo e me deixar afetar, surpreender-me com e por aquilo que mobilizava crianças e professoras, ou ainda, apenas a mim.

Mas volto ao “instante decisivo”, expressão produzida por Henri Cartier-Bresson que denomina uma forma de fotografar, de olhar e pensar o mundo, pois ele, através desta perspectiva me indica(va) uma possibilidade de relação desta sua forma de fotografar com o meu objeto de investigação, com a questão que se colocava e com este estar com os sujeitos da investigação.

Boa parte da obra de Cartier-Bresson tem similaridade e independência como perspectiva para a produção das imagens⁵⁷. Nela, o fotógrafo buscava o cruzamento no mundo de dois ou mais acontecimentos similares e independentes para produzir seus cliques. Cliques estes que, materializados na fotografia, incitam um movimento do olhar de quem as fita. Uma rápida relação entre similaridades são produzidas neste cruzamento de acontecimentos independentes pelas semelhanças visuais entre seres, pessoas e coisas do mundo. E aqui, talvez, esteja um dos motivos pelo encantamento e sentido gerado, em mim, por sua obra, a lógica da junção, de uma possibilidade de relação entre acontecimentos, da aproximação entre diferentes aspectos do mundo, em que as diferenças não são abolidas, os acontecimentos continuam independentes,

57 Alberto Tassinari, filósofo, doutor em arte moderna, apresenta em “O instante radiante” (2008, p. 9-33) a perspectiva de independência e similaridade que encontramos na produção das imagens de Cartier-Bresson.



Henri Cartier-Bresson
Hyères, 1932
[O INSTANTE RADIANTE - ALBERTO TASSINARI]

mas são produzidos arranjos variados e surpreendentes sobre e entre eles.

O “instante decisivo” de Cartier-Bresson não é o simples clique da câmera, o disparo operado pelo fotógrafo, mas algo que está na materialização da fotografia. O “instante decisivo” é uma linguagem da fotografia, linguagem fotográfica, que se utiliza da técnica do instantâneo e marca uma concepção de mundo ao significar esta técnica.

Mas pensemos um pouco sobre esta independência e similaridade características de sua obra, interpretada e produzida pela união de dois recursos estéticos inovadores do início do século XX: o instantâneo fotográfico e a colagem pictórica. Em Hyères, de 1932, temos um exemplo desta independência e similaridade dos acontecimentos registrados por Cartier-Bresson. Nesta fotografia, escadaria e ciclista são acontecimentos totalmente independentes um do outro, dois momentos fortes colados, colocados juntos em um instantâneo pelo fotógrafo. Na reunião de partes heterogêneas do mundo – escadaria e ciclista – é produzida uma junção, não sobreposição, de coisas diferentes que à medida que vamos contemplando a imagem identificamos uma similaridade entre elas. Similaridade entre elementos e acontecimentos independentes que através desta aproximação operada pelo recorte, pelo clique, força uma relação entre eles e movimenta o olhar do espectador, criando um outro instante na fotografia, diferente do instante em que ela foi clicada. Este deslocamento do olhar do espectador e a junção produzida por ele a partir do movimento do seu olhar me dizia da produção da vida-história de grupo, na medida em que a descontinuidade, típica da colagem, característica da obra de Cartier-Bresson, apresenta aspectos variados e relacionáveis do mundo em um mesmo registro, produzindo com isso sentido no encontro de heterogêneos.

Assim, nesta mesma lógica - de relação, de movimento do olhar e de produção de sentido – proposta por Cartier-Bresson em suas imagens, através dos conceitos de independência e similaridade e da articulação entre eles, apresento a composição vida-história de grupo para compreender os processos de

criação de modos de vida na escola de educação infantil.

Independência de sujeitos e suas produções (crianças, professoras, escola, pesquisadora e outros), de processos (das crianças, das professoras, da escola, da pesquisadora), de relações entre os sujeitos, os processos e outros objetos de conhecimento. Similaridade entre relações, sujeitos, processos. A similaridade é uma produção do sujeito que - intencionalmente ou não – relaciona, aproxima pelo menos dois elementos, é um encontro gerador de outros sentidos para os elementos colocados em relação.

Em Cartier-Bresson, similaridade e independência são encontradas em uma mesma imagem. Nas fotografias que produzi e escolhi apresentar na dissertação, para falar da composição vida-história de grupo e do grupo pesquisado a partir destes conceitos, eles nem sempre se encontram na mesma fotografia, até porque me falta domínio da técnica, estudo e genialidade que encontramos no fotógrafo, mas não poderia deixar de marcar as contribuições dele para a pesquisa. Por vezes, a similaridade pode ser vista na organização e composição do documento-dissertação, na intencionalidade em relação à seqüência de imagens, ou nas insistências de alguns acontecimentos apresentados ao longo da dissertação, seja em processos meus ou dos sujeitos do grupo investigado. Muitos foram os momentos de independência e similaridade clicados, momentos em que encontramos um recolhimento - seja do sujeito que é fotografado seja do sujeito que fotografa -, uma concentração e atenção ao mundo⁵⁸ que me lançavam para fora da imagem, pareciam-me inacessíveis, até misteriosos e me levavam a pensar na produção da vida-história deste grupo que eu pesquisava.

Desta forma, as fotografias registram momentos identificados pela pesquisadora como intensos, fossem eles vinculados a uma situação, a uma organização de materiais ou espaço, a um sujeito sozinho, a um sujeito em relação com outros sujeitos, a um sujeito em relação com o mundo. Para mim as fotografias não têm

58 André Kertész tem sua obra caracterizada por este movimento – de concentração e atenção ao mundo - que também me dizia sobre a produção da vida-história de grupo.

a capacidade de apreender as coisas num instante, em uma suposta fixidez, antes disso, a fotografia, o ato de fotografar me remete a uma concentração e intensificação do movimento das coisas e dos sujeitos.

Diante deste operar sobre a imagem, a fotografia acabou tornando-se a própria pesquisa em alguns momentos e não somente um instrumento de retomada, uma prova ou documento do percurso e do processo de elaboração da pesquisa e da dissertação. Acabou colocando-se no trabalho como uma maneira de ver e de pensar o mundo, uma possibilidade de produção das idéias, produção de sentido, produção de mundo, “registro de experimentação”⁵⁹ da regularidade cotidiana e do comum entre os sujeitos.

Obviamente, as fotografias continuam tendo intencionalidade documental e instrumental, pois aqui são entendidas como “documentos de processo” e, portanto, “registros materiais do processo criador [...] [,] retratos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo” (SALLES, 2007: 17) dos processos de produção da vida-história de grupo. Pois entendi que estas intencionalidades, ainda que configurem imagens diferentes de acordo com suas intensidades e outros fatores, são elementos intrínsecos a este processo. A imagem guarda e ao guardar documenta, ao documentar se lança como possível instrumento de recuperação e de produção de sentidos para quem se dispõem a lê-las.

As fotografias, portanto, foram produzidas e escolhidas através de um *vagar*, com o duplo sentido da palavra, de demora e de passeio, não eram mais apenas um reflexo daquilo que eu olhava ou prova do que ali acontecia e sim uma interpretação. A minha interpretação, um movimento, uma seleção e uma composição sobre a realidade observada. Constituída através da produção de sentido realizada na relação entre: a) o meu olhar de pesquisadora para o que, quem, como, por que, em que situações era olhado e clicado (com todas as minhas escolhas – desde o objeto de investigação até o enquadramento que seria realizado); b) os comentários das crianças e das professoras sobre as imagens, compartilhadas em dois momentos com eles

59 Cecília Almeida Salles (2007, p. 18) fala que uma das funções dos documentos de processo é a de “registro da experimentação”.

(na metade e ao final do período das observações, em modalidades diferentes: primeiro em projeção na televisão das imagens, vistas em conjunto, e depois em papel fotográfico, passado de mão em mão⁶⁰) e c) a análise destes registros, que possibilitaram tanto uma retomada da produção de algumas fotografias, enquanto ainda estava em campo, quanto uma alteração na minha perspectiva sobre o uso da fotografia em trabalhos acadêmicos após este momento.

Entendo, agora, que “O dado do real, registrado fotograficamente, corresponde a um produto documental elaborado cultural, técnica e esteticamente, portanto ideologicamente: *registro/criação*.” (KOSSOY, 2002, p. 35)

Assim, a fala de Kirst (2000), ao tratar da fotografia, me parece elucidativa tanto da produção da imagem, deste registro/criação, como da vida-história de grupo.

A fotografia, por sua vez pode ser tomada como a própria voz do fotógrafo, penetrando e sendo penetrado por sua realidade social, animando e tecendo depoimentos através do emprego do olhar. Assim, pode-se dar outra versão ao dito popular que diz 'a fotografia rouba a alma do fotografado', podendo-se dizer: a fotografia, a cada disparo, recria/inventa/produz a superfície de seus referentes. (KIRST, 2000, p. 21)

As fotografias não poderiam ser, não eram mais, tradução do que ali acontecia, mas um dizer de outra forma, dizer que convoca seu espectador a se relacionar com elas, a produzir suas relações, seus sentidos para o que, como e porque olha, pois a fotografia tem a “capacidade [...] de evocar em vez de contar,

⁶⁰ Uma outra forma de restituição aos sujeitos participantes da pesquisa, além destas duas sessões de apreciação das imagens, foi a entrega de pequenos cadernos em espiral. Cadernos estes produzidos por mim com folhas coloridas (azuis, amarelas, rosas, verdes, brancas e de papel reciclado), de tamanho semelhante aos que eu levava para fazer os meus registros durante o período de observação. Como capa, cada caderno tinha uma fotografia, clicada por mim, do sujeito a quem seria entregue o caderno e na contracapa uma fotografia em que este sujeito (criança ou professora) aparecia com outro(s) sujeito(s) do grupo. O critério que utilizei para a seleção das imagens de cada um dos cadernos foi o que eu considerava como um signo daquele sujeito na produção de modos de vida naquele espaço e tempo, seja individualmente ou em coletivo. Enfim, um momento significativo, do meu ponto de vista, sobre aquele sujeito no seu processo de produção, uma representação. Além dos cadernos também foi entregue, à professora, um CD com várias fotografias produzidas durante o período de observação na escola.

de sugerir em vez de explicar” (Sandweiss apud Dyer, 2008, p. 8)

Darbon (1998, p. 109) também fala das fotografias como evocadoras, como uma abertura para múltiplos sentidos e muitas possibilidades de interpretação. É neste sentido também que a fotografia se insere na pesquisa, como possibilidade para outras relações que não as enfocadas nesta pesquisa. Não tenho a intenção de garantir uma interpretação correta das imagens aqui apresentadas, tal jeito, se possível, limitaria sua potencialidade, imprimindo-lhes legendas ou explicações. Elas foram produzidas para serem independentes do texto, das palavras, não são ilustrações destes, são uma outra narrativa. Mas, ainda que independentes, imagens e texto são potencialmente similares. As composições produzidas buscam a produção de conversas, de impressões, de aproximações, de reações e de sentidos.

Assim, as fotografias são um registro-criação para as perguntas que me inquietavam e para a produção da vida-história de grupo. Peço então um vagar no olhá-las para interrogar o fragmentário que encontramos nelas, assim como uma atenção para as possíveis conversas que você leitor pode produzir entre elas e delas com o texto. Lembrando que “A imagem fotográfica informa sobre o mundo e a vida, porém em sua expressão e estética próprias.” (KOSSOY, 2001, p. 153).











RODA INICIAL

1. Oito horas e vinte e cinco minutos, uma das professoras chama as crianças que estão brincando no pátio - nos dias ensolarados e nublados - ou na sala de aula – nos dias de chuva e/ou de muito frio. É hora de formar a rodinha⁶¹.

Vindas do pátio ou após guardarem no baú os brinquedos e jogos com que brincavam na sala, as crianças pegam as cadeiras, que estão dispostas ao redor das mesas, e formam um semicírculo em volta do calendário e do varal da rotina, presos junto à uma das paredes da sala. Cada criança se responsabiliza por pegar a cadeira que irá utilizar e posicioná-la na composição do semicírculo.

Grande burburinho. Som de cadeiras sendo arrastadas misturado as conversas entre crianças, os pedidos e chamados das professoras para as crianças formarem a roda, entrarem na sala ou guardarem, em seus lugares, os objetos com que elas brincavam.

2. Cadeiras lado a lado. Roda organizada. Crianças sentadas. Uma das professoras verifica quais crianças serão os ajudantes do dia⁶². Um menino e uma menina.

61 Expressão utilizada pelos profissionais da escola e pelas crianças para identificarem este momento em que crianças e professoras sentam em roda, na sala de referência da turma, no início da manhã.

62 A escolha dos ajudantes do dia segue a seqüência alfabética dos nomes das crianças.

Terça-feira, 27 de maio de 2008, trigésimo segundo dia de acompanhamento deste grupo.

A outra professora, representante do conselho escolar, que estava em reunião com a mãe de uma criança, entra na sala de aula e vê o novo peixe que está no aquário. Algumas crianças vão na direção desta professora que olha o peixe para também verem o animal que está na estante atrás da mesa das professoras. Estão curiosas, o novo peixe é diferente dos outros que estavam na sala e morreram⁶³.

Leonardo (4 anos e 9 meses) imediatamente lembra-se do cogumelo que encontrou no pátio⁶⁴ há 20 dias atrás e havia guardado, por sugestão de uma professora de outra turma, em uma garrafa pet para observar o crescimento. O menino quer saber se o cogumelo está crescendo. Pega a garrafa, que estava na prateleira, ao lado do aquário do peixe, nas mãos e observa. Vai até o banheiro⁶⁵ e coloca água dentro da garrafa. Leonardo, então, com a garrafa nas mãos, mostra o cogumelo para seus colegas, que estão sentados em suas cadeiras ou arrumando-as para formar a roda. As crianças olham. Há um burburinho. As crianças sentam-se, o menino passa de mão em mão a garrafa pet para os colegas olharem o seu “bicho”⁶⁶, sugerindo, dizendo aos colegas para cheirarem o conteúdo da garrafa. Vitor (4 anos e 11 meses), ao cheirar, logo diz:

– Que fedor de cocô! O material já estava em decomposição.

Todos riem e querem cheirar. Cheiram, fazem caretas, gestos e sons indicando um certo enojamento devido ao odor do material. Uma das professoras solicita a Leonardo que ele coloque a garrafa novamente na prateleira.

Tempo aproximado de duração: 10 minutos.

63 O peixe, que professora e crianças observam, faz parte do acervo de recursos que encontramos na sala do Pé de feijão. Sala esta destinada a área das Ciências Físicas e Biológicas, conforme a proposta das salas ambientes definidas no projeto político pedagógico da escola. A sala é equipada e organizada com materiais vinculados a esta área do conhecimento.

64 O cogumelo foi encontrado no dia 7 de maio de 2008, no vigésimo primeiro dia de acompanhamento deste grupo, numa quarta-feira.

65 A sala possui um banheiro conjugado que é compartilhado com a turma ao lado.

66 Forma como o menino passou a chamar o cogumelo após a explicação da professora, da outra turma, de que aquilo que ele havia encontrado no pátio era um fungo.

3. Formam duas filas, paralelas, para irem ao refeitório fazer a primeira refeição do dia na escola, o café. Os ajudantes são os primeiros das filas. Meninos de um lado, meninas de outro. A professora, que organiza as filas, pergunta as crianças, antes de saírem da sala em direção ao refeitório, “o que vamos cantar?”

As crianças se agitam, fazem muitas sugestões.

- Profê, a do anel!
- Profê, a caranguejo!
- Dona Aranha!

Geralmente a música que cantam é aquela que foi primeiro mencionada pelas crianças, as demais sugestões a professora combina com as crianças de cantarem nos outros descolamentos que irão fazer durante o dia. A decisão sobre a música é feita, então, pela professora que conclui:

- Vamos cantar do anel então! Imediatamente ela inicia a cantoria e o deslocamento para o refeitório.

4. Deslocam-se para o refeitório⁶⁷ cantando a música escolhida, a professora a frente das crianças conduzindo a fila. No refeitório, as crianças sentam-se em volta da mesa destinada a turma e tomam café. Assim que todos terminam de se alimentar formam novamente as filas, sob a orientação de uma das professoras. Meninos de um lado, meninas de outro. Antes de iniciarem o retorno para sala, novamente é feita

⁶⁷ Algumas vezes, a formação em semicírculo não é feita antes do café, ela acontece, então, na volta deste momento da rotina. A definição, do momento em que as crianças irão organizar as cadeiras, ocorre conforme o horário em que as professoras chamam as crianças para irem ao refeitório. Esta variável acontece face às determinações de espaços e tempos organizados pela escola em relação à utilização do refeitório. As professoras justificam a organização das cadeiras, para a formação da roda, antes da ida para o refeitório, como uma forma de agilizar esta atividade, pois arrumar as cadeiras em semicírculo demanda um tempo que precisam para contemplar todos os momentos da roda no horário estipulado para saírem da sala.

a pergunta pela professora às crianças: o que vamos cantar?

Um atrás das outras as crianças vão entrando na sala. Seguindo a fila, antes de entrar na sala de aula, William (4 anos e 9 meses) vira-se para trás, na direção de uma das professoras, arregala os olhos e pergunta:

– Profê, o que nós vamo fazê?

A professora olha para o menino e responde:

– A roda!!

O menino questiona:

– Todo dia?

A professora orienta o menino a entrar na sala e pegar uma cadeira para se sentar.

5. Retornam para a sala de referência cantando. Chegada na sala. Sentam na cadeira. É hora da rodinha. Quem chegou agora, ou durante o café, busca uma cadeira e procura um lugar para colocá-la na roda.

Terça-feira, 3 de junho de 2008, trigésimo sétimo dia de acompanhamento deste grupo.

Grande burburinho. Hoje as crianças não organizaram a roda antes do café. William (4 anos e 9 meses) procura um lugar para colocar a sua cadeira. Guilherme (4 anos e 11 meses) com uma cadeira nas mãos segue o colega, pois quer sentar ao lado dele. William não quer que Guilherme sente do seu lado. William coloca a cadeira em um lugar e senta. Guilherme coloca a sua cadeira ao lado da do colega e também senta. William levanta, troca de lugar. Guilherme o segue. Os meninos se desentendem. William reclama, grita olhando para Guilherme que está atrás dele:

– Eu não sô teu amigo!

A Professora imediatamente questiona:

– Porque que tu não pode sê amigo dele?

William responde:

– Eu sô amigo do Eduardo!

A professora afirma:

– Mas o Eduardo é amigo de todo mundo!

Eduardo (4 anos e 8 meses) imediatamente afirma:

– Eu sô amigo até do Guilherme!

Professora:

– Viu!?!

William:

– Ah, eu também sô então!

Continuam a se arrumar na roda e se ouve:

– Aqui ó! - As crianças indicam, para seus colegas, um lugar para colocar a sua cadeira e sentar.

Ouve-se também pedidos das crianças para seus colegas abrirem um lugar entre eles e outras crianças para os seus amigos colocarem as suas cadeiras e sentarem:

– Vai mais pra lá!

– Não cabe aqui, vai pra lá!

Tempo aproximado de duração: 5 minutos

Terça-feira, 27 de maio de 2008, trigésimo segundo dia de acompanhamento deste grupo.

Gritaria, as crianças estão terminando de se organizar para formarem a roda. Escuto um pedaço de uma fala de Vitor (4 anos e 11 meses) para uma das professoras:

- [...] também tem do patinho amarelinho, pofê! Essa música do patinho amarelinho!

Professora fala para o menino:

- Tá, então, tú vai cantá agora pra gente, pera aí!

A professora ajuda as crianças finalizarem a organização da roda. Duas crianças estão deitadas no chão e outras tentando arrumar a cadeira na roda. A professora pede silêncio para a turma e em seguida fala para as crianças que Vitor pediu para ensinar uma música para eles. Algumas crianças falam:

- Vamo esperá o Émerson. - O menino está tirando um casaco e guardando na mochila.

A professora pede para Vitor cantar. O menino começa a cantar a música do “meu pintinho amarelinho”, ele canta em um tom de voz baixa e outras crianças continuam a conversar entre si. A professora interrompe e pede silêncio para as crianças, pois tem muito barulho e assim não é possível ouvirem o colega cantando. As crianças ficam em silêncio. Vitor fala:

- Vô te que começá tudo de novo!

A professora se oferece para ajudar a cantar com o menino:

- Qué que eu te ajude? Eu conheço. - O menino fala algo, não escuto, a professora diz:
- Qué cantá sozinho?!?

O menino canta uma vez sozinho. Depois a professora convida as outras crianças para cantarem com ele. Todos cantam e acompanham a música fazendo gestos, por duas vezes. Ao final as crianças pedem:

- Ô profê, vamo de novo!?!?

A professora diz:

- Vamo combiná uma coisa!?!
- O Vitor me deu uma idéia bem legal óh. O Vitor trouxe de casa uma música legal, que ele gosta, né...

E faz a seguinte proposta para as crianças:

- Hoje pode ir para casa conversar com o pai, com a mãe, com o tio e pede, pro pai, pra mãe ou tio, ou irmão ensinar uma música, pra vocês virem ensinar pros amigos de vocês.

As crianças concordam com a professora em meio a outras conversas, assuntos que oralizam com os colegas, e uivos (algumas crianças estão imitando lobos). As crianças solicitam a esta professora para cantarem outras músicas nos deslocamentos daquela manhã, dizendo nomes ou partes de refrões de músicas. A professora concorda e retoma o andamento dos momentos da roda. Lembra o combinado que fizeram ontem, sobre treinarem em casa o “trava-língua do doce”. Todos repetem. As crianças continuam fazendo pedidos para cantarem outras músicas e a professora diz que antes de cantarem a música do “galinho”, solicitada pelas crianças, irão terminar o calendário e a chamada. Carlos (4 anos e 11 meses) começa a cantar a música, a professora pede para esperar. As demais crianças fazem outras sugestões de músicas. Retomam o preenchimento do calendário. Terminado o preenchimento do tempo no calendário, a professora pede aos ajudantes para espalharem os cartões pelo chão. Enquanto isso, ela e as demais crianças cantam a música do “galinho”. As crianças pegam o seu cartão no chão conforme a professora vai chamando o nome das crianças. Quando todos já foram chamados e já colocaram seus cartões no bolso transparente da cadeira em que estão sentados, a professora orienta os ajudantes a arrumarem os cartões das crianças que faltaram no chão, em uma fila, enquanto ela e as demais crianças cantam “teresinha de Jesus”, cantam e batem palmas. A professora chama atenção para a versão desta música que o ajudante, sentado ao seu lado, cantou:

- O Carlos trouxe uma coisa interessante pra gente. Vocês sabem que essa música teresinha de Jesus é uma cantiga que a gente chama de cantiga folclórica. Então esta cantiga, na verdade, a gente não sabe quem fez. Essa cantiga, o avô, o tataravô, o bisavô, o pai ensinou pros filhos, as pessoas vão ensinando e essa cantiga ela se modifica, com o tempo. Tem pessoas que conhecem de um jeito e, tem pessoas, que conhecem de um outro jeito. E o Carlos trouxe um outra maneira de cantar.

A professora pede para o menino cantar a sua versão para os colegas. Ele canta e ao final ela sugere as crianças que conhecem outras versões de músicas que cantam na escola aprenderem para depois ensinarem para todos na escola.

A professora, após esta sugestão, continua a desenvolver os momentos da rodinha.

Tempo aproximado de duração: 23 minutos.

6. O próximo momento é o preenchimento do varal com as salas ambientes a serem freqüentadas no dia. A professora pergunta “quem sabe a sala que vamos hoje?” As possibilidades: a sala da fantasia, a sala do pé de feijão, a sala da sucata, a sala da informática, a brinquedoteca, a sucatoteca, a “pintatoteca”, a jogoteca, a sala dos livros, a sala do Globo, a sala da culinária, a sala do vídeo.

Terça-feira, 27 de maio de 2008, trigésimo segundo dia de observação.

Neste momento, a professora que está organizando a roda lembra-se do seu planejamento da semana e pede para as crianças:

- Sexta-feira eu quero ver todo mundo com tênis com cadarço! E continua:
- Eu preciso ensinar vocês a dar tope! Referindo-se a amarração do cadarço do calçado.

Tempo aproximado de duração: 30 segundos.

7. Reorganizado o varal da rotina, com as trocas das salas ambientes, conforme o cronograma de atividades mensais⁶⁸, crianças e professoras preenchem o “calendário”⁶⁹. Duas perguntas, feitas pela professora que conduz a roda, orientam e organizam este momento: que dia da semana é hoje? Como está o tempo⁷⁰ lá fora?

Quinta-feira, 24 de abril de 2008, décimo quarto dia de acompanhamento deste grupo.

A professora, que organiza a roda, compara o tempo do dia de ontem com o tempo do dia de hoje. Ontem, no momento de preenchimento do calendário com a representação do tempo surgiu uma polêmica em torno do desenho da ficha, um sol com nuvem. O sol estava “atrás da nuvem”, o tempo estava nublado.

Hoje as crianças definem o tempo como ensolarado. Surgem muitas falas:

Vitor (4 anos e 11 meses) afirma:

- E também fica nublado das árvores!
- Nublado das árvores!?! - Questiona a professora.
- Não, atrás das árvores.
- Pode, pode. - Afirmam a professora.

Eduardo (4 anos e 8 meses) afirma:

- Profê, quando chove a nuvem vai embora!

68 Vide Anexo A.

69 Calendário é a denominação utilizada por crianças e professoras para o painel com bolsinhos em que marcam, dia-a-dia, como está o tempo nos dias da semana.

70 O preenchimento do calendário se dá da seguinte forma: uma das professoras pergunta que dia da semana é e como está o tempo. Em seguida, de acordo com a resposta das crianças sobre o tempo, ela, a professora, seleciona nas fichas produzidas pelas crianças - com desenhos de sol (representando os dias ensolarados), de nuvem (os dias nublados) e de nuvem e gotas (os dias de chuva) – a correspondente ao dia. Então, um dos ajudantes, ou ela, coloca a ficha no bolso do calendário referente ao dia da semana em questão.

- Quando chove a nuvem vai embora!?! - Questiona a professora.
- Quando chove a nuvem não vai embora, ela fica limpa pra podê chovê! - Carlos (4 anos e 11 meses) responde.
- E vocês sabem como é que se faz a chuva? Não sabem!?! Como será que se faz a chuva!?! Pergunta a professora.
- A nuvem fica cheia de água. - Afirma Gilberto (5 anos).
- Como é que será que a água vai lá para a nuvem? Da onde vem a água da nuvem? - Indaga a professora.
- Vocês querem descobrir como a água vai parar lá na nuvem? - Pergunta a professora.
- Sim! - Respondem as crianças.

Assim a professora começa a realizar uma combinação. Primeiro, as crianças irão perguntar em casa, para os pais e outros parentes, como eles acham ou o que eles sabem sobre “como a água vai para lá na nuvem”. Esta tarefa fica como tema de casa, combinada oralmente com as crianças. O segundo passo é de responsabilidade da professora, que se compromete em fazer um experimento com eles para demonstrar como isso ocorre.

Segue os momentos da rodinha.

Tempo aproximado de duração: 21 minutos.

8. Calendário preenchido é hora de fazer a chamada. Neste momento, professoras e crianças – formalmente - verificam, utilizando cartões de identificação que contém o nome e um desenho de cada uma das crianças, quem está presente e quem está ausente naquele dia. É feita uma contagem das presenças e das ausências do dia. Primeiro verificam quantos vieram e depois quantos faltaram⁷¹.

9. Nove horas e quinze minutos, a roda precisa ser encerrada. As crianças são orientadas pelas professoras a guardarem as cadeiras no lugar, em volta das mesas. Formam as filas e vão para a primeira sala ambiente do dia.

⁷¹ Vide *A chamada e os seus cartões*.



A CHAMADA E OS SEUS CARTÕES

Hora da rodinha. Todos sentados nas cadeiras formando um semicírculo em volta do calendário afixado numa das paredes da sala de aula.

A professora inicia os procedimentos para a chamada.

Os cartões são distribuídos no chão por uma das professoras, ou pelos ajudantes do dia, no espaço central do semicírculo.

O cartão da chamada⁷² traz a identificação de cada criança. Nele, encontramos dois signos sobre a criança: o nome dela e um desenho produzido por ela. Nome e desenho representam, em parte, os sujeitos a que se referem.

Enquanto os cartões são organizados no chão por uma das professoras, ou pelos ajudantes do dia, uma das professoras pergunta:

– Quem ainda não tem cartão? Referindo-se ao número maior de crianças em relação ao número de cartões de chamada.

Silêncio. Esta professora então verifica quem é a criança sem o cartão e oraliza:

– Na hora da brinquedoteca vou fazer o cartão dela.

Em seguida comenta:

– Tá faltando o desenho. - Ao ver alguns cartões de chamada sem os desenhos das crianças, com seus nomes apenas.

⁷² Folha de cartolina verde medindo, aproximadamente, treze por dezoito centímetros, em posição horizontal. Na parte superior do retângulo uma tira de papel branco colada com o nome da criança, digitado com letra arial maiúscula e impresso em tinta preta. Abaixo um desenho feito pela criança que o nome indica, em papel branco, de tamanho um pouco menor que a cartolina. Os desenhos são feitos com canetinha e a instrução da professora era para que cada uma das crianças se desenhasse. Todos os cartões têm desenhos de figuras humanas.

Uma a uma as crianças são chamadas pela professora, que está coordenando este momento, para pegarem o seu cartão.

O que as crianças devem fazer neste momento?

Olhar os cartões dispostos pelo chão e encontrar o seu. Pegar o cartão e colocar no bolso transparente da capinha do encosto da cadeira que estão utilizando neste momento.

Terça-feira, 17 de junho de 2008, quadragésimo sexto dia de acompanhamento deste grupo.

Neste dia, a professora que organiza a rodinha propõe as crianças fazerem a chamada de uma forma diferente. Ao invés de cada criança pegar o seu cartão, dentre os dispostos no centro do semicírculo, a professora distribui, aleatoriamente, um cartão para cada uma das crianças e elas devem identificar de quem é o cartão. A sua vez, cada uma das crianças diz o nome do colega a quem pertence o cartão que tem em mãos e o entrega para o colega. As crianças não apresentam dificuldade em identificar os cartões dos colegas. Cada criança que recebe o seu cartão do colega procede da mesma forma até todos terem sido contemplados. Ao final, as crianças afirmam enfaticamente a professora que organiza a roda:

– Que legal profê! Dá pra fazê otro dia de novo!?!

Tempo aproximado de duração: 4 minutos e 30 segundos.

Diante dos cartões que ficaram espalhados pelo chão a professora faz uma pergunta:

– Quem não veio?

As crianças logo começam a nomear os colegas ausentes.

Quinta-feira, 24 de abril de 2008, décimo quarto dia de acompanhamento deste grupo.

As crianças perguntam a uma das professoras de quem é um cartão que não estão reconhecendo. A professora explica que este cartão é da Natália e informa as crianças:

- A Natália não vai mais vir à aula. A Natália se mudou, foi para outro lugar e vai ficar muito longe para ela vim à escola. - A professora acrescenta:
- Vai vir uma outra amiguinha, segunda-feira, no lugarzinho da Natália. O nome dela é Ana.

A professora continua falando sobre a menina nova e pede que as crianças ajudem a nova colega a conhecer a escola. Solicita que as crianças mostrem onde ficam as salas ambientes, os banheiros, o pátio e outros espaços da escola. E também convidem a menina para brincar, para que ela não se sinta sozinha por não conhecer ninguém na escola.

Tempo aproximado de duração: 1 minuto e 30 segundos.

As crianças pedem para que as professoras também tenham cartões de chamada⁷³, com seus nomes e desenhos, como os delas.

Ao final da chamada, as crianças constatam, após uma das professoras perguntar se está faltando alguém:

- Falta a outra profê! - Diz uma das meninas, dedo indicador esticado apontando na minha direção⁷⁴.

Uma das professoras me lança um olhar, seguido de um sorriso, e afirma:

- Eles querem o teu nome!

Mas o meu cartão não foi feito.

Fazer a chamada também é saber quantas crianças vieram, quantas não vieram e onde tem mais

⁷³ Alguns dias depois as professoras também passaram a ter os seus cartões de chamada.

⁷⁴ Esta era uma constatação e um pedido freqüente das crianças, desde os primeiros dias de acompanhamento do grupo até o final da pesquisa. Oralizam: "Agora só falta ela!", "Ô profê, e pra ela?".

crianças, na sala ou em casa? Crianças e professoras fazem a contagem dos alunos. Os ajudantes do dia, ao final desta verificação, buscam, em uma cesta que está em uma estante⁷⁵ da sala de aula, algarismos em madeira e em plástico que representam a quantidade de crianças presentes e o número de crianças ausentes no dia.

Segue os outros momentos da rodinha, como por exemplo, o preenchimento do calendário, a organização do varal indicando as salas ambientes que irão frequentar no dia e o que vão fazer nelas.

75 Nesta estante estão organizados os materiais relacionados à área de conhecimento lógico-matemática.





















“SENTADA NO PARAPEITO DA JANELA KAMILA ESCREVE NO CADERNO QUE TROUXE DE CASA”⁷⁶

Quinta-feira. Oito horas. Chego na escola. Entro pela porta principal que está aberta neste horário de chegada das crianças. Cumprimento as funcionárias da secretaria e outros profissionais da escola que estão no hall de entrada e caminho em direção a porta que dá acesso ao corredor onde se localiza a sala referência da turma investigada. Colocando os meus pés no início do corredor já vou procurando, com o olhar, as crianças e professoras da turma. Uma das professoras está sentada em uma cadeirinha quase em frente à porta da sala. As crianças que já chegaram estão brincando pelo pátio, andando de balanço, brincando com os pneus ou em outros brinquedos do pátio. Vou me aproximando da entrada da sala e vejo também algumas crianças da turma sentadas no parapeito da janela. Cumprimento a professora que observava, sorrindo, a minha entrada. Um movimento contínuo do seu olhar a minha chegada me leva a olhar a menina que está sentada no parapeito da janela. Kamila (4 anos e 11 meses), sobre as pernas, tem um caderno espiral⁷⁷ de tamanho médio e nas mãos uma caneta esferográfica azul. Débora (5 anos e 1 mês), ao seu lado, observa o que a colega registra no caderno, um desenho. Em seguida, Kamila me olha, sorri e continua a fazer o seu desenho.

Entro na sala, guardo os meus materiais no armário e volto para o corredor. Sento-me próxima as meninas. Rebeca (5 anos) chega e me cumprimenta:

– Oi, Letícia!

Guarda sua mochila dentro da sala e vem se sentar ao lado de Kamila e Débora. Depois de alguns instantes afirma, olhando para Kamila:

⁷⁶ Excerto do décimo quarto dia de observação, registro de pesquisa de 24 de abril de 2008.

⁷⁷ Destaco que este caderno não é aquele produzido por mim e entregue às crianças e professoras, ao final da pesquisa, e sim um caderno de capa dura trazido de casa pela menina.

- A gente tá fazendo que nem a Letícia.

Uma sorri para outra e pegam uma caixa de guardar brinquedos do pátio e apóiam o caderno sobre ela. Em seguida, Kamila me chama e vira o caderno mostrando a folha em que registrava na minha direção. Vejo os desenhos que ela fez: uma flor e um outro que não identifico. Sorrio e ela continua em seu empreendimento.

Logo uma das professoras chama as crianças para entrarem na sala e organizarem as cadeiras para a rodinha depois do café.

Kamila está sentada em uma cadeira e faz seus registros no caderno. Uma das professoras, então, diz para a menina guardar o caderno. Fala em voz alta que tem outra pesquisadora na sala e, olhando para mim, afirma:

- Até as características físicas se assemelham!

A professora espera as crianças terminarem de guardar seus casacos e organizarem as cadeiras para deixar pronta a formação da rodinha e a fila para seguirem ao refeitório para o café. Kamila está próxima a professora, abraçada em seu caderno. A professora sugere que a menina deixe o caderno comigo. Kamila balança a cabeça negativamente e permanece abraçada ao caderno. A professora fala novamente para a menina guardá-lo na mochila e observa, reforçando a orientação, que pode sujar. A menina balança a cabeça outra vez e, abraçada ao caderno, franze a testa, vira o rosto e olha a professora. Não se separa do caderno.

No refeitório, sentada à mesa, coloca o caderno sobre ela, do seu lado direito. Com a mão direita segura a caneta e passa os dedos em volta da borda do caderno.

Uma das professora observa, olha para mim e comenta:

- Daqui a pouco estarão todos com caderno, pesquisando!

Kamila continua segurando o caderno e a caneta, conversa com Rebeca. A mesma professora

continua observando-as, está próxima a elas. Olha para elas e sorri. Olha para mim e fala:

– Tá encantada! Referindo-se ao comportamento da menina, por ter trazido o caderno e fazer o seu registro.

Retornam para sala, fazem a rodinha. Kamila segura o caderno e a caneta enquanto fazem as atividades da rodinha⁷⁸.

Organizam as cadeiras ao redor das mesas da sala, alimentam a tartaruga, formam a fila e vão para a sala da sucata.

Kamila entra no castelo de papelão que tem na sala, senta em um dos cantinhos, pega uma caixa de bolo na mão, que havia sido colocada para dentro do castelo por outra criança, e copia a receita, mostra para uma das professoras o seu caderno, com várias linhas escritas e com a caixa de bolo em mãos mostra de onde copiou. A professora sugeriu que a menina levasse a receita para casa e que Kamila, juntamente com sua mãe, fizessem o bolo.

No momento de guardar os brinquedos e objetos da sala, Kamila entrega a uma das professoras o seu caderno. Esta professora, imediatamente, vira-se na minha direção e diz:

– Agora vou virar Letícia.

Inclina a cabeça sobre o caderno, em um movimento de direcionamento do olhar sobre o caderno, e com a caneta em mãos faz um gesto sobre o suporte como se fosse registrar algo, depois olha novamente para mim e sorri.

Assim que a menina termina de guardar os brinquedos pega o seu caderno de volta com a professora.

Formam fila e vão para o pátio.

78 Vide Roda Inicial.

Kamila desenha nas mãos das colegas e também no caderno, que está aberto no colo de Rebeca. Mas logo Kamila toma o caderno em suas mãos.

A caneta de Kamila para de funcionar.

Rebeca fala, olhando para mim:

– Ela só tá olhando pra tua caneta! A caneta a que a menina se refere é a que eu utilizo para produzir os registros no meu caderno de campo.

Outras meninas se aproximam de Rebeca e Kamila e dão sugestões, como esquentar a caneta entre as mãos, fazendo um movimento e vai-e-vem, friccionando a caneta entre as palmas das mãos para que a caneta volte a funcionar. Representam gestualmente a sugestão e dizem:

– Faz assim!

Kamila olha para mim e explica que estava fazendo desenhos na mão da colega e não está escrevendo mais. Em seguida, coloca a ponta da caneta na língua e tenta escrever. Conseguiu fazer alguns riscos.

Rebeca fala para Kamila:

– Pede emprestado pra profê!

Kamila, depois de algum tempo, pede a minha caneta emprestada. Digo à menina que preciso da minha caneta e não vou poder emprestar a ela, mas que outro dia posso trazer mais de uma para disponibilizar uma a ela.

Ao mesmo tempo em que Rebeca falava para mim sobre a caneta que não estava funcionando, indicava a presença de tinta dentro da caneta, me mostrando a caneta.

Neste instante, a professora, que estava no seu momento de intervalo, volta, e as meninas pedem uma caneta para ela, explicando o que aconteceu, que a caneta não estava mais funcionando. Depois da

exposição das meninas, a professora afirma para Kamila:

- Nem a Letícia escreve tanto como tú!

Dito isto, a professora chama as crianças para se organizarem, guardarem os casacos na sala e formarem a fila para irem à sala da informática.

Kamila coloca o seu caderno embaixo do braço e vai para a fila.













AS VOTAÇÕES

As votações são uma das formas utilizadas pelas professoras da turma para escolher o que irão estudar, fazer, assistir, produzir. Votações, geralmente feitas através de um levantar o braço quando, por exemplo, o nome do filme que a criança deseja assistir é apresentado. “Quem quer este?” Contagem do número de crianças. “Quem quer aquele?” Contagem do número de crianças. A maioria vence.

A votação também compôs outras situações vividas pela turma, como por exemplo, uma parte da escolha do projeto a ser desenvolvido pela turma.

No ano anterior a pesquisa, todas as professoras decidiram, em reunião com a equipe diretiva da escola, como organizariam o trabalho com as crianças a partir da proposta pedagógica que haviam elaborado e iriam implementar na escola: o trabalho com salas ambientes.

Escolheram como metodologia de trabalho a organização por projetos. Definidos estes dois princípios estabeleceram como tema do projeto os contos de fadas. Todas as professoras, junto com seus alunos, deveriam trabalhar os contos de fadas, mais especificamente um conto de fadas, a ser escolhido junto às crianças. Conto a partir do qual construiriam o roteiro do projeto e suas atividades.

O ano de 2008, em que foi realizado o período de coleta de dados desta pesquisa, era o segundo ano de trabalho desta escola a partir das salas ambientes e com estas orientações para a construção dos projetos de cada turma. Avaliando o que havia funcionado no ano anterior – 2007 – e o que precisava ser reestruturado, as professoras e a equipe diretiva resolveram novamente definir o tema geral dos projetos. O novo grande tema, escolhido para toda a escola, foi o folclore. Como no ano anterior, em que o tema geral era os contos de fadas, as professoras selecionaram, entre elas, algumas histórias do folclore brasileiro que contaram às crianças. Após este primeiro momento, consultavam as crianças, através de uma votação, sobre

qual dentre as histórias contadas elas gostariam de estudar.

Chega o dia da eleição. Sexta-feira, 11 de abril de 2008, sétimo dia de acompanhamento deste grupo.

Na roda a professora que a organiza pergunta as crianças:

- Quais foram as histórias que a gente conheceu do nosso folclore?

A partir deste questionamento, crianças e professoras relembram as histórias contadas. Nas palavras das crianças:

- Mula-sem-Cabeça.
- Aquele sem perna. - Referindo-se ao Saci Pererê.
- A mulher com um cabelão. A sereia. - Referindo-se a lara.
- Vitória Régia.
- Olhos de fogo, do boi. - Referindo-se a história do Boitatá.
- O menino com os pezinhos virados para trás. - Referindo-se ao Curupira.

A professora inicia a explicação de como irá se desenvolver este momento, mostra a cédula produzida por ela.

- Vou passar pra todo mundo olhar (a cédula).
- Olha e passa pro amiguinho.

Na cédula cada uma das histórias em votação é representada por uma imagem do seu personagem principal. Por exemplo, uma sereia de cabelos longos para indicar a história da lara, um menino com apenas uma das pernas representando a história do Saci Pererê, uma mula com fogo saindo da cabeça indicando a história da Mula-sem-cabeça. Ao lado da imagem um quadrado em branco onde o eleitor assinala a sua escolha.

Todos olham. Antes de encerrar o momento avisa:

- Hoje vocês vão receber outra visita!

Em seguida mostra um boitatá de brinquedo. As crianças brincam com ele, gritam. O momento é interrompido pela necessidade de cumprirem a seqüência da organização dos tempos e espaços nas salas ambientes. Organizam as cadeiras, colocando-as em volta das mesas, formam a fila e vão para a primeira sala ambiente do dia, a brinquedoteca. Depois de brincarem nesta sala a organizam, formam fila e vão para o pátio. Ao término do tempo de pátio, formam fila e se dirigem para a segunda sala ambiente do dia, a sala dos livros. Chegando nesta sala, a professora, que vem organizando esta proposta desde o início do dia, relembra o nome das histórias. Explica como será a eleição novamente e faz uma simulação de como votar.

Cédula na mão, as crianças e professoras entram na cabine e assinalam a sua escolha. Dobram a cédula e se dirigem para a urna. Algumas crianças e as professoras posam para uma fotografia, vendo que eu registrava fotograficamente este momento. Em seguida, depositam seu voto na urna.

Todos votam, as duas professoras e as quinze crianças presentes.

Guardam a urna na sala, em cima da prateleira próxima a mesa das professoras. Não há tempo para a apuração dos votos neste dia. Os votos serão apurados em outro momento.

Segunda-feira, 14 de abril de 2008, oitavo dia de acompanhamento deste grupo.

Chega o dia da apuração. Logo no início da manhã as professoras de outras turmas perguntam a uma das professoras do grupo que investigo:

- Qual história que deu (na tua sala)?

Ela responde que irão fazer a apuração neste dia.

É chegada a hora da apuração. Na pintatoteca, segunda sala ambiente do dia, com um pedaço de papel pardo estendido no chão, dividido em linhas, uma para cada história, é iniciada a contagem dos votos.

Uma a uma as crianças retiram as cédulas da urna, de acordo com o chamado da professora que organiza este momento. Com a cédula na mão a criança anuncia, em voz alta, o voto. Em seguida exhibe o voto aos colegas e cola a cédula no papel pardo.

Ao retirar a cédula da urna e verificar o voto nela registrado, algumas crianças são surpreendidas com um voto diferente da sua escolha no dia da eleição. Carlos (4 anos e 11 meses), ao retirar uma cédula da urna, oraliza que aquele voto não é seu. William logo afirma:

- É o meu! Eu que votei na mula!

Seguindo a fala do menino a professora complementa, tentando explicar esta não correspondência:

- Não quer dizer que é o (voto) do Carlos, alguém votou na Mula-sem-Cabeça! Complementa a professora.

Mariana (4 anos e 11 meses), ao encontrar esta discordância entre o seu voto e o que retira da urna, fecha a cédula e inicia um movimento de recolocá-la na urna para pegar outra. A professora novamente interfere e pede que ela leia o voto e reforça que o voto retirado da urna nem sempre vai corresponder à escolha deles, pode ser a escolha dos colegas. Isadora (4 anos e 8 meses), outra menina que ficou nesta situação, parece não entender o que está acontecendo ao tirar a cédula da urna e olhar o voto nela registrado. Por instantes fica parada. Depois, intercala um olhar para a cédula e outro para a professora que conduz a apuração dos votos, parecendo buscar uma solução, uma ajuda para resolver esta situação.

Todas as cédulas são coladas no papel pardo, cada cédula na linha relativa à história que corresponde, uma ao lado da outra.

Dezessete votos registrados. Professoras e crianças contam o número de votos obtidos pelas histórias.

Final da apuração.

Boitatá eleito com nove votos, em segundo lugar a história da Mula-sem-Cabeça com seis votos e por último, empatadas com um voto, a história do Curupira e do Saci Pererê. As histórias da Vitória Régia e da Iara não tiveram nenhum voto.

A partir da escolha da história desencadeadora, inicia o projeto. Nas palavras da professora “começa o trabalho”.

O que fazer agora?

- Pensar nas atividades. Afirma a professora.



COMPOSIÇÃO – PROCURANDO UM LUGAR

Se existe na fotografia uma força viva irresistível, se nela existe algo que, a meu ver, depende da ordem de uma gravidade absoluta – [...] - é bem isso: *com a fotografia, não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser*. A foto não é apenas uma imagem (o produto de uma técnica e de uma ação, o resultado de um fazer e de um saber-fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito), é também, em primeiro lugar, um verdadeiro ato icônico, uma imagem, se quisermos, mas *em trabalho*, algo que não se pode conceber fora de suas *circunstâncias*, fora do *jogo* que a anima sem *comprová-la* literalmente: algo que é, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma *imagem-ato*, estando compreendido que esse “ato” não se limita trivialmente apenas ao gesto da *produção* propriamente dita da imagem (o gesto da “tomada”), mas inclui também o ato de sua *recepção* e de sua *contemplação*. A fotografia, em suma, como inseparável de *toda* a sua enunciação, como *experiência* de imagem, como objeto totalmente *pragmático*. Vê-se com isso o quanto esse meio mecânico, ótico-químico, pretensamente objetivo, do qual se disse tantas vezes no plano filosófico que ele se efetuava “na ausência do homem”, implica de fato ontologicamente a questão do *sujeito*, e mais especialmente do sujeito *em processo*. (DUBOIS, 1994, p. 15) (grifos do autor)

* Nota de rodapé da obra: “André Bazin: 'Todas as artes são baseadas na presença do homem; apenas na fotografia usufruímos sua ausência.'”, em *Ontologie de l'image photographique*, 1945; retomado em *Qu'est-ce que le cinéma?*, vol. I, Paris, Éd. Du Cerf, 1975, p. 15.

INDEPENDÊNCIA E SIMILARIDADE NA FORMAÇÃO DA PESQUISADORA. A insistência da fotografia, a produção de olhares

Ao tratar dos processos de criação da vida-história de grupo, meu objeto de pesquisa, senti falta, ou melhor, necessidade de expor ao leitor um pouco de como foi composta a minha relação com a fotografia. Como, na sua insistência, a fotografia foi se constituindo na minha trajetória e produzindo olhares. Olhares que fitam o mundo e o seu movimento, olhares que se voltam às pessoas e suas vidas.

Ainda que ao justificar o uso das fotografias na pesquisa tenha tratado bastante do processo de produção de sentido para as coisas do mundo, mais especificamente a respeito da vida em comum de crianças e professoras na escola de educação infantil (da produção de modos de vida, da vida-história de grupo), outros acontecimentos, anteriores a elaboração sistemática do meu objeto de investigação, são significativos para compreender a formação deste olhar que orientou a pesquisa e constituiu a perspectiva apresentada na dissertação. Agora faço um movimento de retorno a alguns deles e chamo atenção para a independência dos processos aqui brevemente registrados (como a formação da pessoa, da profissional, da produção da imagem, etc.) e a similaridade (indicada pela aproximação entre eles) que encontro nestes acontecimentos.

Esclareço que não recorro a esta prática como um sujeito que conta sua história, com a intenção de descrever o passo a passo de seu processo, pois os processos de criação são singulares, dinâmicos e imprevisíveis, portanto, intransferíveis. Faço uso deste contar como uma forma de apresentar ao leitor algumas das relações que mantém o processo de constituição da fotografia na minha vida e ao fazê-lo identifico muitas das concepções produzidas e defendidas na história da fotografia, no imaginário construído em torno deste tipo de registro.

Assim, apresento momentos (experiências) que defino como chaves para a composição da

fotografia neste trabalho, pois alteraram os modos de produção da fotografia na minha trajetória, tanto no que diz respeito à questão técnica (de domínio, de um saber-fazer), quanto nas formas de ver o mundo. Para mim, todas estas alterações eram novidades e neste caminho, ao produzir formas diversas de me relacionar com a fotografia, entendi que era e é possível ler o mundo em diferentes linguagens, que em cada uma delas podemos identificar algo que lhes é próprio e, portanto, intransferível. Com a fotografia registro algo que não poderia fazê-lo em outra linguagem, ou melhor, registro algo que perderia vivacidade e intensidade (potencialidade) por meio de outras linguagens.

Ler o mundo através de outras linguagens (não apenas através da oralidade-escrita, de linguagens verbais) me permitiu conhecer mais sobre o mundo, o outro e a mim mesma. Com os movimentos de aproximação de articulação entre as linguagens, produzi outros espaços de interferência no meu processo de formação de professora, pessoa, pesquisadora, etc.

Assim, estas linhas e fotografias que seguem são uma sistematização, parcial, deste processo que continua e que a cada retorno pode ser modificado, alterado, gerar novas interpretações, relações, supressões, acréscimos e questionamentos, pois a memória (do sujeito e do registro fotográfico) guarda a potencialidade de produção de outros sentidos e importâncias para estes momentos, pois como signos sempre pedem novos signos e em um processo dinâmico (que pode ser forçado tanto por um desejo-necessidade intencional ou não do sujeito, quanto por um arranjo das coisas do mundo) em que signo gera signo, linguagens conversam com outras linguagens e produzem, nesta articulação, lógicas de pensamento dos sujeitos que não se fixam em uma forma ou são acabadas.

Lembro sempre do que aprendi com Junqueira Filho (2005), Salles (2006) e Pereira (1996), ao tratar desta sistematização, parcialidade e potencialidade do processo, pois o material produzido durante um processo criativo, uma pesquisa, uma experiência, pode gerar ou desencadear novos processos, ainda que

alguns elementos constituídos nesta trajetória por muito tempo possam ficar adormecidos.

Subdividi os momentos desta composição em três documentos: o primeiro, “Um primeiro olhar – A relação com os primeiros cliques”, trata dos meus primeiros contatos com a fotografia, iniciados a partir de um pedido aparentemente simples para um trabalho de escola e uma surpresa da vida, quando inicio uma transição de pessoa a ser clicada a produtora de imagens. O segundo, “Um outro olhar – Possíveis articulações com a Pedagogia”, traz uma relação entre este primeiro bloco e as novas relações e reflexões sobre ele, uma virada na forma de olhar, em que ler signos, aprender a descrever e utilizar o recurso da fotografia para instrumentalizar o meu trabalho como professora de Educação Infantil passam a ser o meu maior desafio. O terceiro, “Experimentações – A produção de um ensaio (vida-história de grupo)”, fala da produção da pesquisa mais diretamente, do investimento (teórico-prático) na produção da imagem através dos meus encontros e articulações com os saberes produzidos na sala de aula como professora-aluna, o estudo sobre a antropologia visual e o mundo da fotografia (e de alguma forma também do cinema).



Um primeiro olhar – A relação com os primeiros cliques

Nunca havia pensado que uma proposta de trabalho de uma professora de Educação Artística do Ensino Médio pudesse ser tão difícil de cumprir: “Tirar algumas fotografias”. Não me recordo bem qual era o objetivo do trabalho e exatamente o que a professora solicitou. O que ficou registrado em minha memória foi o tempo que demorei para realizá-las e como acabei produzindo as fotografias.

Um final de semana, a princípio, parecia ser tempo suficiente para concretizar tal solicitação. Em uma hora (imaginava) teria captado as minhas imagens em um filme colorido, asa 400, de 36 poses. Pois não foi bem isso que aconteceu. Primeiramente, senti uma enorme dificuldade em selecionar o que iria fotografar. Caminhava pelo Sítio⁷⁹, com a máquina em punho, e nada me parecia “realizar o seu reclame”⁸⁰, nada chamava a minha atenção para registrar. (Somente mais tarde, entendi, com o Sr. Palomar, do que se tratava esta solicitação da coisa). De repente, parava, parecia ter encontrado um objeto, uma cena a ser registrada, iniciava o enquadramento da imagem (buscava a posição mais adequada para produzir o clique, me abaixava, me aproximava, me afastava do objeto-cena), mas não conseguia reproduzir o imaginado e o botão não era acionado para realizar o disparo. Não conseguia colocar o mundo em um pequeno retângulo. Ao olhar pela câmera, a sensação era de que algo se perdia, não correspondia as minhas expectativas. Continuava caminhando, três voltas inteiras pela propriedade e nenhum clique.

Lembro pensar que após apertar o botão, realizar o disparo, não teria mais volta, estava feito o

79 Denominação dada ao local em que ficava a casa dos meus avós paternos, em função do seriado de televisão dos anos 80, “Sítio do Pica-pau Amarelo”, exibido pela Rede Globo, baseado na obra de Monteiro Lobato.

80 Expressão utilizada pelo senhor Palomar, personagem de Ítalo Calvino (1994) que trata sobre as diferentes experiências e interrogações de um homem. Ver Trajetória metodológica em que me remeto “As meditações do Palomar”, em “O mundo contempla o mundo”, para pensar a metodologia e o objeto de pesquisa e suas articulações.

registro, era mais ou menos uma foto. Mais uma foto já tirada (das trinta e seis) e menos uma possibilidade de fazer uma “boa”⁸¹ fotografia. O resultado do disparo somente seria revelado (com o duplo sentido desta palavra – o da produção da imagem a partir do filme através de processos químico-físicos e de seu surgimento no papel fotográfico; e da surpresa por aquilo que foi clicado) depois de alguns dias. Seguiu caminhando pelo Sítio e olhando a minha volta.

Assim, uma primeira questão por mim elaborada se colocava como um problema naquele momento: a fotografia deveria ter um assunto, precisava tratar de algo. Não era um simples disparo e, também, não era um fotografar as ruas de Paris⁸², povos⁸³, figuras públicas e/ou anônimas⁸⁴, a vida dentro de uma biblioteca⁸⁵, retratos de crianças do êxodo⁸⁶, imagens de uma prisão sem presos a ser demolida⁸⁷, ou construir narrativas⁸⁸, por exemplo. As fotografias precisavam ter um motivo para eu clicá-las, o reclame de que falava o Sr. Palomar.

Desta forma, colocava como uma exigência, exclusivamente minha, que a fotografia deveria dizer algo. Mas dizer o quê? Por quê? Como? Para quem? Para estas questões eu não tinha resposta, até porque a formulação destas perguntas é atual, naquela época eu apenas sabia que algumas coisas eu não queria fazer

81 Utilizo as aspas nesta palavra pelas discussões sobre o que seria uma boa fotografia. No caso, se tratava de um enquadramento perfeito, da utilização da luz de forma a realçar o objeto, da técnica e da sensibilidade do fotógrafo.

82 Paris Changing: revisiting Eugene Atgets Paris, de Christopher Rauschenberg.

83 Sebastião Salgado, África (2007).

84 Como por exemplo: Tete a tete: Retratos de Henri Cartier-Bresson.

85 Luiz Eduardo Robinson Achutti, em seu doutoramento, defende o termo Fotoetnografia, já utilizado na sua dissertação de mestrado, para uma articulação entre fotografia e etnografia, conferindo um outro valor a imagem fotográfica dentro das pesquisas acadêmicas. Defende tal proposta com a produção de uma narrativa fotográfica produzida na Biblioteca Jardim (Biblioteca Nacional da França).

86 Sebastião Salgado produziu, a partir do projeto “Êxodos”, um livro com este título, em que ao viajar durante seis anos por quarenta países, conta a história de um certo trânsito da humanidade, da vida de migrantes.

87 José de Souza Martins (2008) fez um ensaio fotográfico sobre a prisão, clicando os edifícios da Casa de Detenção de São Paulo. A este ensaio, produzido alguns dias antes da implosão e demolição de alguns prédios deste complexo penitenciário, no ano de 2000, intitulou “Carandiru: a presença do ausente”.

88 Como Duane Michals (1997) faz na seqüência “Les choses sont bizarres”, por exemplo.

(sem saber explicar os motivos de tais restrições). Ao mesmo tempo, articulada a esta exigência de seleção, sentia necessidade de elaborar uma orientação para produzir as fotografias. Quais critérios iria utilizar para realizar as minhas escolhas?

As pistas para estas escolhas foram identificadas a partir do que eu não queria, seja pelo tipo de fotografia, seja pela forma de produção das mesmas. Entre as dúvidas sobre o que fotografar, a única certeza que eu tinha é de que não fotografaria pessoas, não queria retratos (eles me pareciam muito artificiais, geralmente o que “ficava” na fotografia não correspondia ao que eu enxergava). A negativa com relação aos retratos talvez se relacionasse também com a forma como alguns colegas da minha turma do Ensino Médio produziram seus cliques (todas as imagens foram posadas). Acompanhei-os durante um período de aula desta disciplina, Educação Artística, ao local escolhido para a produção dos cliques – o campus da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul –, que, por sua vez, a meu ver, colocava possibilidades e restrições quanto à produção das imagens. Terminada a incursão entre os prédios da Universidade, com minha câmera em punho, tinha certeza de que não queria fazer o mesmo que observei os meus colegas fazerem, como, por exemplo: entrar no meio de um canteiro de flores e posar para uma foto, escorar em uma árvore, posar em frente de algum prédio ou estátua, clicar uma flor... Pensava: “Quanta monotonia...”. Produzir as imagens desta forma e com este recorte não fazia nenhum sentido pra mim, eram mais uma série de fotografias iguais a tantas outras já clicadas. Qual era a novidade? (Precisava haver uma? Para mim sim.) Não era este tipo de produção que eu procurava, ou melhor, não era este tipo de produção que me fazia sentido e me mobilizava a concretizar a proposta feita pela professora.

O Sítio me parecia um ótimo local para a produção das imagens. Teria a máquina fotográfica (de minha irmã)⁸⁹ a disposição, tempo, espaço e assuntos variados para clicar. Fui para o Sítio. Teria todo o

⁸⁹ Uma YASHICA, MF-3 SUPER, 38mm, 1:3.5, de visor direto.

sábado e o domingo para realizar esta tarefa como queria. Segui nas minhas andanças, de um lado para o outro, e nenhum clique conseguia realizar. Então, não sei por qual motivo, me deitei sobre o gramado e fiquei observando o movimento das nuvens que se aglomeravam, se adensavam e se dissipavam no céu. Boa parte da tarde de sábado fiquei ali deitada, observando. De vez em quando uma brisa balançava as folhas das árvores e elas pareciam brincar com os raios de sol. Ouvia os cantos dos passarinhos. Mais algumas caminhadas e o sábado havia passado. Nenhuma fotografia.

Domingo. Precisava, de qualquer forma, “bater” as fotografias. O trabalho precisava estar pronto em duas semanas e eu ainda precisava mandar revelar o filme, o que levava, no mínimo, de três a quatro dias. Resolvi, então, juntar alguns elementos que me chamavam atenção: flores, céu e plantas. Produzi várias fotos e esta que apresento neste primeiro documento da Composição – Procurando um lugar, desde a sua produção, é uma das que mais gostei. Nela, a relação entre os elementos, as suas articulações (flores, céu, plantas – e seu movimento) me pareciam mais “evidentes”. Esta fotografia representava para mim a marca de uma modificação do olhar, do posicionamento de quem fotografa, indicava uma aproximação com aquilo que eu desejava registrar: as possibilidades de articulação entre fragmentos do mundo. Havia criado o meu assunto e a fotografia passava a dizer algo, algo sobre mim.

Para realizar este registro deitei na escadaria, em uma posição bastante desconfortável, mas que me permitia juntar as dalias vermelhas (que quase encostavam o chão), o céu com nuvens e as folhas das árvores que se movimentavam. Dalias, nuvens e folhas lembravam, para mim, um mesmo movimento, elas precisavam ficar juntas. Cada uma em um plano, com a sua devida importância na fotografia.

Cliques produzidos, filme revelado, trabalho entregue, fotos no armário.

As recordações de fotografias tiradas (talvez fosse melhor dizer fotografias “atiradas”, como diria um amigo de um amigo sobre sua relação com a fotografia) anteriormente a esta experiência eram escassas,

apenas alguns passeios feitos com os colegas da escola. A câmera fotográfica não era um equipamento utilizado constantemente por mim. A minha relação com a fotografia, até então, estava mais para ser clicada – em festas e reuniões de família, fotos para documentos e registros de professoras na escola –, do que para clicar. Além disso, me considerava uma admiradora de imagens.

Alguns anos depois fui surpreendida com a herança deixada por um tio: algumas fotografias, uma máquina fotográfica⁹⁰, um projetor⁹¹ e muitos eslaides (com momentos familiares, registros de viagens deste tio mundo afora e outras imagens). Inquietava-me o motivo pelo qual meu tio havia deixado aquele presente (que me parecia tão íntimo) para mim. Este fato, e a necessidade de significá-lo de alguma forma, incentivou-me a fazer novas tentativas com a fotografia e me encantar com ela. Passei horas olhando e organizando os eslaides, identificando parentes, adivinhando lugares visitados por ele, etc. Certamente, aprendi ali algumas lições sobre a composição da imagem, brincando com as fotos e eslaides feitos pelo meu tio.

Não sabia como operar a máquina deixada por ele, com possibilidade de alguns ajustes manuais (abertura do diafragma, velocidade do obturador, por exemplo) e utilização de outros recursos, como filtros de cor e de proteção. Minha referência era com máquinas automáticas, com ínfimas possibilidades de ajustes.

Guardei eslaides, projetor e máquina. Ficou um desejo de saber operá-los, outras demandas se sobrepuseram.

90 Uma Voigtländer, color-skopar 2,8/50mm, de visor direto.

91 Leitz Wetzlar, Elmaron 1: 2.8/85mm, manual.







Um outro olhar – Possíveis articulações com a Pedagogia

Outro pedido de professor⁹²: levar algumas fotografias tiradas por nós, alunas, para a aula. Fotografias que poderiam, ou não, ter como assunto o trabalho na escola de educação infantil. A proposta era lermos estas imagens a partir dos conceitos de signo e linguagem, estudados nesta disciplina na perspectiva da Semiótica Peirceana.

Falávamos de signos, entendidos como “tudo aquilo que em parte torna presente algo ausente, onde as interpretações dadas a este signo é o que o fazem presente. Porém, nunca está no lugar do ausente, precisando-se sempre de novos signos para nos aproximarmos mais deste ausente. Portanto, temos a eterna produção de signos. Todo signo gera um novo signo para que o primeiro seja compreendido”⁹³. Esta era a definição de signo que eu elaborei, naquele momento, para dizer o que eu entendia⁹⁴ sobre estas pistas, indícios, vestígios que eu encontrava no mundo e buscava significá-las.

Falávamos de linguagens, verbais e não verbais, de que as linguagens estão no mundo e nós estamos nas linguagens, de que linguagem é conteúdo e, portanto, objeto de conhecimento para crianças, professoras e outros sujeitos. Eu voltava no tempo, às minhas experimentações como professora, e buscava produzir sentido para o que eu vivi e vivia com as crianças na escola.

Nesta disciplina, conversando e analisando alguns materiais (como por exemplo: filmes e peças radiofônicas), destacávamos as linguagens não-verbais, explorávamos o sentido de uma tomada geral no início

92 Desta vez no curso de Pedagogia, habilitação em Educação Infantil, quinto semestre da graduação, disciplina “Construção da Linguagem na Educação Infantil”.

93 Excerto retirado da produção escrita por mim, como reflexão de final de semestre, sobre as contribuições que a disciplina trouxe para minha formação.

94 Tive acesso a esta concepção de signo, retirado da Semiótica Peirceana, durante as aulas da disciplina “Construção da Linguagem na Educação Infantil”, aplicada a um princípio de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil, as Linguagens Geradoras, de Gabriel de Andrade Junqueira Filho (2001).

de um filme e um close mais adiante (por exemplo), discutíamos a relação das cores com os perfis e a caracterização dos personagens e identificávamos elementos (como cor, movimento de câmera, tomadas de câmera, sons) que nos falavam sobre as concepções que orientavam aquelas produções.

Assim, também, ocorreu com as fotografias produzidas e apresentadas por nós, alunas naquelas aulas. O que me chamava atenção era a linguagem não-verbal registrada nas imagens, não da linguagem fotográfica em si, mas dos signos que encontrava nelas sobre o sujeito que produziu aquele clique, sobre a situação que registrou e o recorte que operacionalizou. Um princípio de conversa, uma busca de signos nas imagens.

Lembro do meu encantamento e envolvimento com a disciplina que trazia a tona⁹⁵ algo que me inquietava há muito tempo: de que a linguagem (ainda que não utilizasse esta denominação para definir do que eu falava) era muito mais do que a oralidade. Muitas vezes fui questionada sobre como poderia conhecer as crianças (principalmente meus alunos que tinham entre 4 meses e 1 ano e 6 meses) e as pessoas, em suas necessidades, desejos, interesses, sem falar com elas. Nestes momentos apenas conseguia dizer, de uma forma muito atrapalhada e confusa, que elas (crianças e pessoas) me diziam muito mais sobre elas, sobre seus desejos e necessidades, com seus jeitos e formas de se relacionar com o mundo do que com palavras. Havia encontrado parceria e fundamentação teórica para as minhas inquietações e curiosidades sobre as produções e realizações das crianças que tanto me faziam sentido.

Durante as aulas, e depois delas, me questionava sobre pistas que poderia encontrar naquelas imagens, que falavam tanto de mim e da minha relação com a linguagem fotográfica – àquela época, uma

⁹⁵ Particularmente, naquele momento, revia meu repertório e voltava um interesse muito grande sobre as linguagens não-verbais, fazendo, por exemplo, algumas articulações entre o livro “O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal”, de Pierre Weil e Roland Tompakow, que havia virado meu livro de cabeceira quando eu tinha 11-12 anos; o trabalho realizado na escola com uma turma de crianças de 4 meses a 1 ano e 6 meses e as discussões da disciplina. Tudo parecia fazer sentido.

“atiradora de fotos”⁹⁶ –, quanto do que estava selecionado naquele recorte. O professor nos solicitava um esforço para descrevermos o que estávamos vendo, falava da importância da organização dos profissionais (no caso específico das professoras) para produção dos cliques, por exemplo, para o registro de um passeio ao zoológico (quem fotografa, quem fica com as crianças, entre outros pontos do planejamento para o passeio). Eu pensava então na intencionalidade e a implicação da fotografia no trabalho da professora, dos profissionais: quantas coisas a serem planejadas, organizadas e sistematizadas.

Encontramos, alunas e professor, muitos signos naquelas imagens. Signos que diziam sobre as professoras, em suas escolhas, concepções, jeitos de ser; signos que apareciam nas fotografias e que as revelavam também como “atiradoras” de fotos; e também signos sobre as crianças, em suas poses, agitação, negativas para as fotografias. Lendo aquelas imagens, aprendia sobre a produção do trabalho pedagógico (a sua intencionalidade, como mencionado anteriormente), sobre a Educação Infantil, sobre este conhecer o mundo, conhecer a si, conhecer os outros.

Aprender a descrever. Este era um dos movimentos que éramos incentivadas a fazer, mas como era difícil dizer o que víamos sem emitir juízos ou interpretar (no sentido de determinar intencionalidades aos gestos dos sujeitos, por exemplo, que estavam na imagem). Aprender a descrever como um instrumento para a produção do trabalho do professor, para identificar interesses, necessidades, desejos das crianças e do professor e que iriam compor a conversa deles, pelo menos era isso que eu imaginava ser orientador do trabalho pedagógico. Aprender a descrever se relacionava também com a produção das avaliações das crianças na escola. Porém esta é outra história, uma história que envolve um outro momento de aprender a

⁹⁶ Conversando com um amigo sobre fotografia e a relação das pessoas com esta linguagem, ele me contou sobre um amigo seu que definia a sua relação com a fotografia desta forma, como um “atirador de fotos”, como menciono anteriormente no primeiro bloco. Reproduzo a expressão, pois ela representa exatamente a minha relação, naquele momento, com as fotografias. A produção das imagens não envolvia um pensar ou saber sobre esta linguagem, elas apenas eram produzidas impulsivamente.

descrever⁹⁷.

Mas chamo atenção para os motivos da escolha daquelas fotografias (a apresentada no primeiro documento desta composição e algumas fotografias de um passeio feito com um grupo de alunos de 2 a 3 anos ao Zoológico), e não de outras, para levar à aula e analisar com o professor e colegas. Minha intenção era pensar sobre o que eu havia registrado nesta minha primeira turma como professora, contudo não poderia deixar de levar a fotografia que introduz o primeiro documento desta composição, sendo esta a primeira que mostrei na aula. Lembro que ao justificar a minha escolha às colegas e professor, falei que gostava muito daquela imagem, não parecia muito bonita, mas ela marcava uma mudança de perspectiva em relação ao meu olhar a partir da fotografia. Oralizava esta modificação colocando como importante a disponibilidade de se envolver com as coisas do mundo para produzir a imagem. Não pelo simples fato de deitar na escada, mas por entender que aquela imagem somente poderia ser produzida no momento em que a lógica do clique falava de um encontro entre quem fotografava e a cena a ser registrada.

No final do semestre, o professor solicitou que realizássemos um registro escrito sobre as contribuições da disciplina para a nossa formação e lembro que lá escrevi sobre fotografar deitada na escada, “algo que jamais havia pensado em fazer, mas que de certo modo não me pareceu estranho”⁹⁸. Certamente não era estranho à medida que para registrar o que eu queria se fazia necessário este posicionamento. As conversas realizadas em aula me levavam a pensar um pouco mais sobre o que eu gostava naquela fotografia, a partir do olhar, das nossas seleções, de um investir neste processo.

97 Depois de ter produzido as imagens desta pesquisa, apresentei-as a um grupo de alunas do quinto semestre do curso de Pedagogia, na disciplina “Didática, Planejamento e Avaliação”, ministrada pelo professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, na qual realizei atividade de docência orientada, pelo fato de ser bolsista da CAPES. Explorei as fotos na relação com a produção das avaliações escritas das crianças, elaboradas por diferentes professoras, na escola de Educação Infantil.

98 Excerto retirado da produção escrita por mim, como reflexão de final de semestre, sobre as contribuições que a disciplina trouxe para minha formação.

O envolvimento com a abordagem da disciplina sobre a concepção de linguagem fez com que eu buscasse realizar o estágio obrigatório curricular tendo como orientador este professor, e assim foi. Neste período de estágio curricular obrigatório, o professor organizava sua primeira pesquisa pós-doutorado, sobre a constituição de “documentos de registro da produção da relação pedagógica” (drprp). Como aluna-estagiária, eu e minhas colegas-estagiárias, também sob a orientação deste professor, operávamos máquina fotográfica, câmera de vídeo e gravador de áudio. Vou me ater à produção das fotografias, foco deste retorno, ainda que muito do que seja dito também se relacione com os outros instrumentos e “documentos de processo” produzidos no estágio.

Os “drprp's”, na definição que elaborei àquela época para responder o questionário da pesquisa do meu professor-orientador de estágio, “são testemunhos inscritos das realizações dos/as professores/as, crianças, equipe de trabalho da instituição e demais envolvidos – em outras instâncias –, desenvolvidos dentro e fora destas convivências e inter-relações”⁹⁹. Sendo assim, retomo a resposta a uma outra questão deste mesmo questionário: “Como você se viu e ao seu olhar (enquadramento, movimento da câmera, iluminação), nas fotos que você tirou das crianças e das produções realizadas por elas?”¹⁰⁰. Naquela época, minha resposta foi a seguinte: “O que considero importante, portanto, um pouco de mim está em cada uma das fotos que tirei. Algumas fotos e produções relembram a minha infância, coisas que fiz e gostei e coisas interditadas ou feitas escondidas. Como por exemplo, as pinturas dos rostos das crianças, as fantasias vestidas por elas nas e para as produções das brincadeiras, os desenhos feitos por elas no chão, o brincar no barro. Além de registrar o que foi feito, mostrar o prazer, expresso no rosto, e o envolvimento das crianças”¹⁰¹, nestas situações de aprendizagem.

99 Excerto retirado do questionário elaborado pelo professor-pesquisador-orientador a ser respondido por suas alunas-estagiárias.

100 Questionário elaborado pelo professor-pesquisador-orientador, respondido ao final do período de estágio em sala de aula sobre a produção dos “drprp's”.

101 Excerto retirado do questionário elaborado pelo professor-pesquisador-orientador a ser respondido por suas alunas-estagiárias.



A transformação que se operacionalizava nesse momento da minha formação era passar a entender a fotografia como instrumental no trabalho do professor, produzindo, documentando a relação pedagógica entre ele, as crianças e a proposta pedagógica. Identificava, então, uma importância no saber operar estes instrumentos que se relacionava com a composição da imagem, com o enquadramento e com o tipo de plano a utilizar. Relendo as minhas respostas aquele questionário, identifico algumas questões como importantes neste processo: a familiaridade com os instrumentos para poder operá-los e encontrar outras formas de utilizá-los. Mas para isso era necessário tempo e dedicação.

Responder o questionário era retomar, também, de alguma forma, a conversa-produção das imagens com aquele grupo de crianças (meus alunos de 3 a 4 anos, de quem havia tirado as fotos). Era esse movimento (de conversa-produção) que deixava mais claro para mim esta função instrumental da fotografia para o trabalho do professor. Hoje, identifico algumas pistas das crianças neste processo de conversa-produção¹⁰² das imagens como uma forma delas também compreenderem esta linguagem. Tive como princípio orientador da minha prática, como professora-estagiária, olhar e retomar as fotografias com as crianças. Pedia para elas escolherem alguma imagem e justificassem esta seleção, e a partir disso, começávamos a conversar sobre o que fazíamos na escola. Acredito que os comentários das crianças sobre as fotografias me possibilitaram aprender mais sobre elas através de suas escolhas, exclusões, das relações estabelecidas entre uma imagem e outra, ou entre uma seqüência de imagens. Iniciávamos, com essa prática em relação às fotos, uma outra forma de nos conhecermos, em que a fotografia nos aproximava e produzia, em grande parte, a nossa relação, nosso conhecimento do mundo, de nós mesmos e dos outros. Com todo este movimento de valorização e exploração das fotografias, as crianças também passaram a querer fotografar, mas pouco explorei esta possibilidade¹⁰³ na condição de aluna-estagiária.

102Vide *Cliques, traços de uma vida-história de grupo: as fotografias como documentos de processo, índices e olhares. Criação!?!*

103Fernanda Müller (2007), em seu doutorado "Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre", ao analisar o entendimento das

Quatro anos após esta experiência, já produzindo a minha pesquisa de mestrado, pensando o registro fotográfico como instrumental para o trabalho do professor, como documentos de processo - tanto das produções das crianças quanto das professoras e desta dupla em parceria -, encontro Aline Shiohara e as suas fotografias com seu grupo de alunos¹⁰⁴, e novas modificações acontecem em relação ao meu olhar de fotógrafa. Tanto pela conversa presencial com Aline (atividade do grupo de orientação do mestrado, no final de 2007), quanto pela leitura da sua dissertação (no início de 2009), percebo que o universo do registro fotográfico, a produção das imagens, o encantamento e as possibilidades desta linguagem, articulada com o trabalho realizado com as crianças, aumenta. O que eu aprendi com Aline e seu jeito de ser professora pelas suas fotografias?

Aprendi, a partir das fotografias clicadas por Aline com o seu grupo de alunos, a me deixar envolver pelo cotidiano escolar. Aprendi a destacar momentos singulares desse cotidiano. Aprendi a importância de escolher-produzir o recorte da imagem para potencializar o destaque dos momentos singulares sobre o trabalho com o grupo de crianças que significavam indícios de possibilidades. Possibilidades de uma criança rir de outra criança, ao ver este colega com uns óculos de sol em uma fotografia; de chorar; de uma professora encontrar beleza em uma seqüência de imagens de uma das crianças de sua turma fazendo suas construções com massa de modelar; das crianças se concentrarem com pequenas coisas do mundo como, por exemplo, com um recorte de revista ou fazendo bolinhas de papel crepom para colar em uma bandeirinha; das crianças

crianças sobre a cidade que habitam, trata (no terceiro capítulo sobre a “Metodologia de Pesquisa com Crianças”) das concepções, preocupações que encontrou nos adultos responsáveis pelas crianças (a quem forneceu máquina fotográfica e um filme de 36 poses para fotografar lugares da cidade os quais consideravam importantes nas suas vidas), de como deveriam ou não interferir no processo de produção da imagem. Questionaram, por exemplo, se deveriam deixar as crianças fotografarem mesmo ficando a imagem de “ponta cabeça”. Estas eram algumas das minhas inseguranças e dúvidas, no ano de 2003, como aluna-estagiária: deveria interferir? De que forma? Muitas novidades para uma professora, o tempo naquela instituição findava, o projeto de deixar as crianças também fotografarem acabou ficando apenas registrado em algumas fotos.

¹⁰⁴Registros que, através de sua análise, produzem a dissertação de mestrado “O Registro como mediação criadora de possibilidades”, voltada a formação de professores.

e professoras demonstrarem seu contentamento com achados, escolhas (como, por exemplo, quando uma das crianças encontra um abacate, uma semente no pátio e procura seus colegas para compartilhar); de uma criança se cuidar ao arrumar o cabelo; de se emocionar; de repetir uma mesma brincadeira, uma mesma fala; das crianças espiarem, desconfiadas, a professora e outros sujeitos a fazerem uma “travessura”; das crianças questionarem seus colegas com um olhar fulminante; das crianças indicarem a sua percepção ao desenhar o rosto do colega em uma folha de papel; e de tantas outras coisas que constituem este espaço escolar. Enfim, possibilidades de produzir uma relação com as crianças e suas famílias na escola, possibilidades de conhecer, de experimentar, de experimentar-me.







Experimentações – A produção de um ensaio (vida-história de grupo)

Uma das considerações feitas pela banca de qualificação do meu projeto de dissertação que mais me mobilizou e gerou um intenso e contínuo esforço foi a produção, a forma de registro dos dados da pesquisa de campo. Um dos professores da banca chamava atenção para a forma como eu me propunha a registrá-los, como uma composição fotografias-texto, em que os registros materiais produzidos pelas professoras e crianças eram entendidos como documentos de processo. Portanto, ter acesso a eles era uma forma de me aproximar do ato criador (da produção da vida-história de grupo).

Certamente, de todo processo de produção da dissertação, o que me parecia, mostrava-se mais familiar e, desta forma, me deixava mais à vontade (ao mesmo tempo em que me desafiava/instigava), era esta proximidade com as práticas da sala de aula, do que eu fazia como professora de Educação Infantil, mais especificamente da produção de registros que constituíam a relação pedagógica. Algo que me fascinava desde a época de estagiária do curso de Pedagogia. A turma, as professoras, as crianças, a escola, podiam me parecer estranhas, eram desconhecidos, mas o registro, a forma de sistematizar e organizar as informações eram minhas, diziam sobre o meu jeito de ser professora naquele momento da minha formação, diziam sobre o meu jeito de ser professora-pesquisadora, de como eu lidava com o que eu vivia e com o mundo, ainda que o registro produzido na pesquisa tivesse um outro recorte e fluxo de produção, diferente dos meus registros de professora.

Retomo o destaque do professor da banca sobre os modos de registro das experiências e das idéias em função da potencialidade que ele guardava. No momento das considerações (de que a forma de registro das experiências e idéias eram a própria dissertação, de que este tipo de registro o lembrava o livro de artista em que as experimentações do percurso criativo, estes índices, registros materiais, são a própria obra, e aqui

seriam a própria pesquisa-dissertação em suas composições) tinha a impressão de não compreender muito bem o que ele queria dizer. Ainda que entendesse a relação dos documentos de processo com o processo criativo e a obra (principalmente via SALLES, 2007; 2006), não podia imaginar a dimensão que iria tomar o que ele me dizia, de que o registro, a produção dos dados desta forma constituía o processo de criação da pesquisa, de que eram uma forma de eu estar suscetível a experiência que se produzia (não pretendo ou tenho como afirmar que esta foi ou era a intenção do professor, mas este foi o movimento que se operacionalizou).

Novo pedido de professor? De alguma forma estes pedidos de professores (da professora de Educação Artística do Ensino Médio, do professor da disciplina “Construção da linguagem na Educação Infantil”, no curso de Pedagogia e do professor da banca de qualificação do projeto de dissertação) se assemelhavam? Guardavam alguma similaridade? Evidentemente processos independentes (inclusive em momentos bem distintos e em encontros imprevisíveis no processo da minha autoformação), mas todos indicando um “mesmo” (mas sempre outro) movimento que se produzia em mim: dar sentido, constituir significados para aquilo que era vivido e criar formas de ler e registrar as experiências e as idéias. Considero-os similares, pois neste movimento o que se operacionalizava era um chamar atenção para que, a partir de uma produção do/a professor/a, eu pudesse também produzir algo da e na minha vida – como pessoa, como professora, como pesquisadora, etc. Era um colocar em minhas mãos e não deixar nas mãos dos outros as minhas decisões e seleções, era a Letícia se produzindo, se autoconstituindo. O que significava não recorrer a uma forma já estabelecida, aplicar métodos-formas e sim, criar a minha forma a partir das minhas escolhas (e como é difícil escolher, pois envolve tomar decisões e implica/engaja o sujeito na sua ação). Um ato criativo como uma composição. Composição feita de seleções, prioridades, hierarquias, articulações, escolhas, decisões.

Chegando em casa, em meio a tantas coisas conversadas naquele momento da defesa do projeto

de dissertação, passando os olhos na estante de livros, encontro um que havia comprado durante o ano e estava na minha lista de espera para leitura: “Fotoetnografia da Biblioteca Jardim” (ACHUTTI, 2004). Escolho, neste momento, realizar esta leitura, pois o livro abordava dois pontos do meu trabalho: a etnografia (já que o estudo realizado no mestrado foi denominado por mim como de “inspiração etnográfica” e tinha como orientação metodológica a minha participação em um período prolongado - 4 meses - na vida de um grupo de crianças e sua professora, na escola de Educação Infantil; além disso, buscar compreender os processos de constituição dos modos de vida desse grupo de crianças e professora) e a fotografia (um dos instrumentos escolhidos para a produção dos dados). Um achado! Encontro intenso – e como diria Junqueira Filho (2005, p. 12), “não isentos de dor, tristeza e muito esforço” – que continuou, no segundo semestre de 2008, com a disciplina de Fotoetnografia, tendo como professor Luiz Eduardo Robinson Achutti, o autor do livro sobre a Biblioteca Jardim. Continuação que a seguir exploro e pode ser evidenciada pelas articulações-delimitações-contribuições da etnografia, da fotoetnografia para a pesquisa, mas que por hora fica em suspenso, devido à cronologia dos fatos. Outras modificações, interferências na minha formação, aconteceram anteriormente à disciplina, bem como a produção das imagens da pesquisa.

Contente com o que lia (esta foi a primeira leitura pós-qualificação) identificava os primeiros pontos a serem discutidos e avaliados antes da minha entrada em campo, a retomada do meu roteiro de observação (estabelecendo limites para os eixos do trabalho), a abordagem a ser dada aos registros produzidos por este roteiro (de forma mais específica) e a produção das imagens na sua relação com o objeto de pesquisa.

Já havia decidido investir na produção das fotografias na pesquisa e assim recorri a um curso de fotografia no período de férias, oferecido pela Fabico¹⁰⁵. Aprendi os fundamentos básicos da fotografia, um

105A Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fabico – UFRGS) oferece cursos de fotografia em várias modalidades (no site do Núcleo de Fotografia www.ufrgs.br/fotografia se encontra mais informações sobre os cursos de extensão, entre outros). O que realizei, em fevereiro de 2008, foi de “Introdução a fotografia”, ministrado pela professora Myra Gonçalves.

pouco da história (de como ela surgiu e a sua articulação com a pintura), da técnica de como operar com a câmera (fundamentalmente as relações entre abertura do diafragma e velocidade do obturador, uso do fotômetro para produção da fotografia). Ressalto que o único momento em que discutimos as questões referentes à composição da imagem e as distinções entre fotografar em preto e branco e colorido¹⁰⁶ foi quando olhamos as fotografias produzidas em uma saída de campo.

Câmera fotográfica digital, caderno de notas e caneta em mãos, inicio a pesquisa de campo e o meu encanto com a fotografia aumenta. Leituras¹⁰⁷ sobre fotógrafos (ASSOULINE, 2008), fotografias (DUBOIS, 1994; DYER, 2008; FLUSSER, 2002), a história da fotografia (KOSSOY, 2001, 2002) e outros trabalhos que utilizavam a fotografia como fio condutor da e na pesquisa acadêmica, seja como objeto e/ou como instrumento de investigação (SAMAIN, 1998; KIRST, 2000; ACHUTTI, 1997; 2004; MARTINS, 2008), articulavam-se com este momento. Leituras estas feitas antes (em janeiro e fevereiro de 2008), ao mesmo tempo (de abril a junho de 2008) e depois (de julho de 2008 a setembro de 2009) de produzir as imagens da pesquisa. Ler fotografias e sobre fotografia significava, também, compreender os modos de produção da vida-história de grupo. Cada uma das leituras de imagens e textos demandava uma pesquisa, indicavam mobilidade e apresentavam diferentes pontos de vista dos seus autores sobre seus objetos de conhecimento.

As primeiras fotografias da pesquisa foram produzidas. Modificações no enquadramento, na forma de produzir as imagens eram operacionalizadas por mim¹⁰⁸, a partir destas leituras.

Ao mesmo tempo, outro grupo me auxiliava a pensar esta relação com a fotografia: as colegas e professores da disciplina “Cinema e Infância”¹⁰⁹. Em nossos encontros, conversávamos sobre as formas de ver

106 As fotografias do curso foram produzidas no Jardim Botânico, a partir de um filme preto e branco.

107 Estas são algumas das leituras que realizei e que compõem a dissertação em forma de citação direta ou indireta.

108 Vide *Cliques, traços de uma vida-história de grupo: as fotografias como documentos de processo, índices e olhares. Criação!?!*, em que explico a forma como a fotografia foi se constituindo na pesquisa.

109 A disciplina “Cinema e Infância”, oferecida pela linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, sob a coordenação dos professores

a infância, como cada diretor filmava as crianças e as apresentavam através de suas tomadas, narrativas. Não realizávamos uma decupagem da imagem como o que fiz na experiência da disciplina “Construção da Linguagem na Educação Infantil”, mas levantar questões referentes a estas formas de ver, filmar a infância, as crianças e seus cuidadores suscitavam questionamentos a respeito das crianças e suas relações com os adultos e o mundo. Encontro, então, a tese de Fabiana de Amorim Marcello (2008), “Criança e Imagem no Olhar sem Corpo do Cinema”, e a necessidade de não fixar o significado da cena ganha outras dimensões. Passo a enxergar nas imagens dos filmes, e na fotografia também, uma possibilidade de ler a(s) criança(s) a partir da identificação de como os elementos se uniram, se encontraram, dentro de uma multiplicidade, para dá-la a ver. Desta forma, “Pensar a criança [a vida-história de grupo, no meu caso] não como um ponto de encontro de uma identidade, como existência concreta e comprobatória de um conjunto de características que lhe são anteriores, mas como elemento que justamente o contradiz.” (MARCELLO, 2008, p. 199)

Relacionava a linguagem cinematográfica e a linguagem fotográfica. As tomadas, os planos entravam em cena e me ajudavam a compreender esta narrativa produzida pelas imagens. Entendia melhor a função de cada um dos planos e assim, a elaboração que via nos filmes auxiliava na produção das minhas fotografias. Vejamos, com Marner (2004), a caracterização destes planos na produção cinematográfica, intensamente articulada com a linguagem fotográfica.

Marner (2004, p. 73) afirma que o plano geral (PG) “ordena-se dentro de três importantes categorias [...] [:] para situar a acção global do filme”, servindo como plano de introdução; “para oferecer uma visão mais ampla do terreno onde se desenvolve a acção durante o filme” (idem, ibidem), descrevendo a proporção ou a intensidade da cena-situação; e para “destacar um homem do ambiente que o envolve” (idem, ibidem).

O plano de conjunto (PC) tem características semelhantes ao plano geral, pois também se

Maria Carmen Silveira Barbosa e Gabriel de Andrade Junqueira Filho tem como objetivo refletir sobre a linguagem cinematográfica e a linguagem da Pedagogia, discutir e articular os estudos sobre cinema e infâncias.

apresenta como um plano de introdução. O que distingue o plano de conjunto do geral é que no primeiro a importância está na ação humana, nos seus pormenores e no segundo a ênfase está no ambiente.

O plano médio (PM) caracteriza-se por ter como foco a figura humana ou o objeto. Nele eliminamos grande parte do fundo, pois o plano é dado pelo corpo humano ou o objeto. Quando a figura é vista da cintura para cima chamamos de plano aproximado de tronco (PAT), com ele se busca mostrar as relações entre as pessoas.

Já a intensidade das relações, seja com um objeto seja com uma pessoa, é produzida através dos primeiros planos: plano aproximado de peito (PAP), quando eliminamos o ambiente que envolve o sujeito ou o objeto; e o grande plano (GP), que confere uma grande intensidade dramática, pois traz em um filme, por exemplo, a expressão do ator. E os planos de pormenor (PP), como uma mão girando uma maçaneta, tem como objetivo aproximar o espectador do centro da ação.

Trabalhar com a produção dos planos na pesquisa era ajustar o foco, destacar o contexto, as relações, os detalhes daquilo que constituía os modos de vida do grupo que eu pesquisava.

À medida que as imagens (da pesquisa) iam sendo produzidas eu buscava prestar atenção no que eu fotografava¹¹⁰, identificando na imagem: o que aparecia? Quem aparecia? Como aparecia? Em que situações aparecia? Com que frequência aparecia? Por que aparecia? E o que e quem não aparecia? Qual o meu objetivo com aquelas imagens? Ao compartilhar algumas destas fotografias com o grupo de orientação do mestrado (colegas-amigas e professor), outras perguntas, questionamentos iam surgindo. Dentre elas, a que mais me inquietou foi: será que você está conseguindo fotografar com um olhar etnográfico? (Questão que por hora deixo em suspenso e retomo em seguida ao falar da disciplina “Fotoetnografia”, suas contribuições e implicações para e nesta dissertação. Apenas pontuo a relevância de tal pergunta, pois ela se referia

110Vide *Cliques, traços de uma vida-história de grupo: as fotografias como documentos de processo, índices e olhares. Criação!?!*

diretamente à metodologia-orientação da pesquisa.)

No segundo semestre de 2008 surge à possibilidade de cursar a disciplina de Fotoetnografia, como mencionado anteriormente, quando falo da leitura do livro do professor responsável por esta disciplina. Ainda que já houvesse produzido as imagens da pesquisa, esta era uma forma de continuar conversando com as fotografias, explorando as suas possibilidades. Quantos questionamentos.

Se já havia questionamentos quanto à produção e a utilização das imagens na pesquisa, que de algum modo foram abordados na disciplina “Cinema e Infância”, à medida que a disciplina “Fotoetnografia” avançava muitas outras perguntas surgiram e, por algumas semanas, a fotografia ficou de fora da dissertação.

Eram colocadas em xeque as minhas produções. Divórcio, no sentido de separação dolorosa, lamentada e abrupta, com a fotografia. As principais questões que levaram a esta separação se relacionavam a este olhar etnográfico sobre o qual estudávamos na disciplina de “Fotoetnografia”, ao que seria uma fotografia etnográfica e a discussão decorrente, que provocou um choque quando ouvi do professor e colegas da disciplina (praticamente todos vindos da Antropologia) que não precisávamos nos angustiar em produzir as imagens no dia, na hora, de que se pode voltar a campo e fotografar o que insistentemente se repete no cotidiano das comunidades pesquisadas, do posar para a fotografia. Ouvir do professor e dos colegas da disciplina que podemos voltar a campo para fazer uma mesma fotografia que já foi clicada, mas não ficou conforme o esperado, me chocava. Talvez, para mim, para meu espanto, Cartier-Bresson, com suas imagens e a idéia de uma efemeridade e singularidade dos momentos tenham parte nisso. Ao voltar as minhas imagens e em como foram produzidas e a dificuldade em conseguir os instantâneos, principalmente junto as criança, pois eles não se repetiam, pelo menos de uma mesma forma, já que o meu campo, a minha “comunidade”, a minha “tribo”, a minha “aldeia” é o dia-a-dia de um grupo de crianças e sua professora na escola de educação infantil, produzia um conflito e a pergunta “será que você está conseguindo fotografar com um olhar etnográfico?”

insistia. A afirmação sobre a possibilidade de retorno e a refacção da fotografia me era totalmente estranha e descabida, me incomodava profundamente. Boa parte dos meus cliques não foram produzidos nesta lógica das recorrências, das permanências dos fatos da mesma forma (isso eu produzia no registro escrito). Ora, se eu estava interessada nos processos e, portanto, nos movimentos de modificações e de permanências produzidas neste espaço-tempo, como produzir uma fotografia que não naquele instante específico. Sim, havia recorrência, insistências para produção destas rupturas e mesmo as rupturas se repetiam em momentos e situações diferentes. Talvez estivesse encharcada demais por Cartier-Bresson e sua lógica.

Enfim, divórcio devido a uma distinção, aparente, com relação aos meus objetivos e objeto de investigação e a proposta de um estudo etnográfico, de um estudo etnográfico realizado fotograficamente (da fotoetnografia). Não podia re-fazer as fotografias, já havia saído de campo, não teria como retomar a produção das imagens.

Juntamente com esta disciplina, o estudo sobre o livro de artista “A página violada”, de Paulo Silveira (2008). Novo encantamento, e talvez aqui passasse a fazer mais sentido a fala do professor da banca de qualificação, ou melhor, eu produzia outros significados para o que havia sido dito sobre os modos de registro das experiências e idéias, uma outra relação entre a metodologia e o objeto de pesquisa. Articulados a eles a fala de Clarice Lispector sobre “a trajetória sermos nós mesmos”, sobre os processos de se produzir professor/a, entre outros. E, enfim, um apaziguamento, que não significava que deixava de ser intenso, turbulento, com as minhas produções.

Assim, produzi um registro-criação, um registro-experimentação, um registro-ensaio para apresentar a investigação-dissertação, em que as conversas entre imagens e texto, a formação da professora-pesquisadora e as composições produzidas por e entre eles continuam a serem constituídas, se prolongam, se modificam a cada encontro a partir destas materializações.





































Abertos, relacionais, múltiplos, intensos, heterogêneos, simultâneos, cheios de nuances, singulares, independentes e similares - assim entendo os processos de criação que investiguei e que me investigaram nesta pesquisa. Processos e documentos – signos – que revelam possibilidades de criação. Criação de vida, de história, de grupo – de vida-história de grupo.

Iniciei a pesquisa com meus olhos voltados para as produções de crianças e professoras, para a produção dos jeitos delas viverem coletivamente na escola de educação infantil. Aos poucos, a medida em que enveredava por esta leitura, comecei a perceber que ao pesquisar estes sujeitos me pesquisava. Ao pesquisar os processos de criação dos modos de viver de um grupo, na escola de educação infantil, somente conseguia produzi-los articulados aos meus processos de formação, em formação. Assim, gerando e relacionando documentos, processos, documentos de processo – signos -, produzia uma leitura sobre o meu objeto de investigação, sobre mim mesma, sobre meus processos de investigação. Nada mais próximo, feliz e coerente com a epígrafe a partir da qual começo a me apresentar e, a este trabalho, que desde há muito me faz tanto sentido:

“[...] existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos.”
(LISPECTOR, 1998, p. 176)



REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.
- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**: Um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997. 208p.
- ASSOULINE, Pierre. **Henri Cartier-Bresson**: o olhar do século. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, Regina Benevides de. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2007.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN, 9394/96.
- CALVINO, Italo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARTIER-BRESSON. Henri. **Tete a tete**: Retratos de Henri Cartier-Bresson. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-222.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil**: práticas escolares e disciplinamento dos corpos. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2005. 193f
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

- CORSARO, William. **Acção Colectiva e agência nas culturas de pares infantis**. Porto Alegre, 2007a, 19f (Texto digitado).
- CORSARO, William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Porto Alegre, 2007b, 11f (Texto digitado).
- DARBON, Sébastien. O etnólogo e suas imagens. In: SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 101-111.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- DYER, Geoff. **O instante contínuo: uma história particular da fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Madalena. 2005. Escola, grupo e democracia. In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. (org.). **A interação na sala: grupos áulicos**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005. p. 13-28.
- FREIRE, Madalena. O que é um grupo? **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-40, dez. 1991.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novas ensaios sobre em antropologia interpretativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUATARRI, Félix. **Psicanálise e Transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Tese (doutorado em Supervisão e Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

KIRST, Patrícia Gomes. **Fotográfico e subjetivação**: hibridização, multiplicidade e diferença. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia. UFRGS, Porto Alegre, 2000. 120f.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. 3.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O (bom e velho) caderno de campo. In: **Sexta Feira**, São Paulo, v.1, maio de 1997. p. 8-11.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e Imagem no Olhar sem Corpo do Cinema**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARNER, Terence St. John. **A realização cinematográfica**. Lisboa: Edições 70, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche**: marcas de uma relação. Florianópolis: UFSC, 2005. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MELO, Liliana da Escóssia. **O coletivo como Plano de Co-engendramento do Indivíduo e da Sociedade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. 204p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MICHALS, Duane. **Duane Michals**. Paris: Editions Nathan, 1997.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 217p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, Marcos V. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUC-SP, 1996. 298 f. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & literatura**. 6. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

RAUSCHENBERG, Christopher. **Paris Changing**: revisiting Eugene Atgets. Paris: Ed. Princeton Architectu, 2007.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. (org.). **A interação na sala**: grupos áulicos. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

SALGADO, Sebastião. **Êxodos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 3ª edição. São Paulo: FAPESP:Annablume, 2007.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação**: construção da obra de arte. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SCHOSSLER, Alexandre Baldasso. **Somos ou não um grupo?** Uma investigação do processo grupal. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SHIOHARA, Aline. **O registro como mediação criadora de possibilidades**. Campinas: Unicamp, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada**: da ternura a injúria na construção do livro de artista. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

TASSINARI, Alberto. O instante radiante. In: MAMMÍ, Lorenzo; SCHWARTCZ, Lilia Moritz. **8X fotografia**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 9-33

TURA, Maria de Lurdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VASCONCELOS, Teresa. **Ao redor da mesa grande**: a prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora, 1997.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre o professor, alunos e conhecimento. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

Organização dos Tempos e Espaços/2008 e Cronograma de Atividades Mensais

JARDIM A2

Organização dos Tempos e Espaços/2008

<i>Recep.</i>	<i>Café</i>	<i>Pátio</i>	<i>Ativ.</i>	<i>Ativ.</i>	<i>Almoço</i>	<i>Lanche</i>	<i>Pátio</i>	<i>Ativ.</i>	<i>Janta</i>	<i>Entrega</i>
7h	8h 30'	10h	9h 15'	10h 45'	11h 30'	14h 15'	14h 40'	15h 40'	16h 40'	17h 30'

Cronograma de Atividades Mensais/2008

<i>MANHÃ</i>									
	<i>1ª S</i>		<i>2ª S</i>		<i>3ª S</i>		<i>4ª S</i>		
<i>2ª</i>	S.FAN.	PINT.	JOG.	SUC.	JOG.	PINT.	JOG.	PINT.	
<i>3ª</i>	BRIN.	S.PÉ FJ	S.SUC.	S.COM.	BRIN.	S.PÉ FJ	BRIN.	S.LIV.	
<i>4ª</i>	S.GLO.	SUC.	CUL.	PINT.	S.FAN.	SUC.	S.FAN.	S.PÉ FJ	
<i>5ª</i>	S.SUC.	S.COM.	S.FAN.	S.PÉ FJ	S.GLO.	S.COM.	S.SUC.	S.COM.	
<i>6ª</i>	JOG.	S.LIV.	BRIN.	S.LIV.	S.LIV.	S.PÉ FJ	S.GLO.	CUL.	

<i>TARDE</i>				
	<i>1ª S</i>	<i>2ª S</i>	<i>3ª S</i>	<i>4ª S</i>
<i>2ª</i>	S.COM.	BRIN	SUC.	JOG.
<i>3ª</i>	BRIN.	JOG.	PINT.	S.FAN.
<i>4ª</i>	S.SUC.	S.LIV.	JOG.	S.SUC.
<i>5ª</i>	CUL.	S.FAN.	BRIN.	PINT.
<i>6ª</i>	PINT.	S.COM.	S.SUC.	S.LIV.

5ª semana igual a 3ª semana

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A proposta de Projeto de Pesquisa que realizo como projeto de Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação desta Universidade, intitulada “Processos de criação: produção da vida-história de um grupo de crianças e sua professora na escola de educação infantil” investiga os processos de constituição de grupo na escola de educação infantil. Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola e da professora de Jardim A, observarei o grupo Jardim A no período da manhã, durante pelo menos três dias da semana, durante os meses de março a junho de 2008.

Comprometo-me respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com o grupo. Os dados – gravações em áudio de conversas e entrevistas, registros fotográficos e produções das crianças – obtidos através dos trabalhos das crianças serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos e integrar alguma publicação. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionado o nome do participante em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone xxxx-xxxx ou pelo endereço eletrônico xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx . Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas:

Eu, _____, RG sob o número _____, concordo que

_____ sob minha responsabilidade e guarda, participe do Projeto de Pesquisa.

Assinatura dos Pais ou Responsáveis

Assinatura da Pesquisadora – Letícia Marlise Petry

Assinatura do orientador da pesquisa – Profº Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

ANEXO C

O ROTEIRO DE OBSERVÁVEIS

Formação de Professores

Formação acadêmica:

- | curso de magistério
- | graduação
- | cursos (extensão, especialização, mestrado, doutorado)
- | outros

Trajetória profissional:

- | Há quanto tempo exerce a função de professora: durante toda a sua vida profissional? E nesta escola? Exerceu outras funções dentro e fora desta e/ou de outras escolas? Ocupou outros cargos? (Como por exemplo: coordenação pedagógica, auxiliar de turma, assessoria pedagógica e outros)
- | Foi professora de quais faixas etárias, durante quanto tempo? Por escolha, determinação da escola ou outro motivo?
- | Relaciona o trabalho que desenvolve atualmente com o trabalho realizado junto a outros grupos de crianças e equipes profissionais de que fez parte?
- | Observou modificações e permanências neste processo quanto ao seu jeito de ser professora, as formas de organizar a prática pedagógica dentro da rotina das turmas de que foi professora (nesta instituição e em outras); relação com e entre as suas produções de professora, as produções das crianças e as produções da escola.
- | O que sustenta e orienta o seu trabalho, ou, o que embasa o seu trabalho, de onde vem/como se constituem os princípios do seu trabalho (atualmente e em outras épocas)? Percebe diferenças de

- I influências, fontes de inspiração, de fundamentação do trabalho ao longo do tempo, em diferentes momentos/fases da sua trajetória profissional?
- I No que estes trabalhos anteriores contribuem/contribuíram para a constituição do seu trabalho atual, na produção da sua atual condição de professora (naquilo que entendo como produção da professoralidade).

Trajetória de vida:

- I Experiências, memórias da vida pessoal e escolar da professora e possíveis articulações com a trajetória profissional e vice-versa.
- I Como se deu/foi se constituindo a escolha de ser professora?

Prática pedagógica

- I Estrutura da rotina (horários, duração, propostas de situações de aprendizagem, espaços, transições dos momentos, rituais, locais utilizados ao longo do dia...)
- I Documentos de registro da relação pedagógica produzidos pela professora e outros membros da equipe da escola, de forma conjunta ou separada, como por exemplo: planejamento, pareceres individuais, materiais produzidos pela professora para trabalhar com ou a ser trabalhado pelas crianças, projetos, trajetória de grupo, fotografias, vídeos, áudio... Como e quando são produzidos e avaliados estes materiais? Destaque para o registro do planejamento e acompanhamento do trabalho cotidiano (diário de bordo, diário de classe, caderno, planilhas...). O que é registrado, de que forma, quando, com quais objetivos...
- I Registros produzidos pelas crianças (seja espontaneamente ou a partir de instrução/solicitação da professora, a partir de material produzido pela professora ou outro membro da equipe da escola)
- I Relações da professora com as crianças nas diferentes situações de aprendizagem – aproximação,

- I convites, conflitos, encaminhamentos, interação, intervenção...
- I Relações com/entre as produções das crianças e as produções da professora (realizadas em diversos momentos do dia ou do semestre letivo...)
- I Conversas entre a professora e as crianças nos diferentes espaços (salas, pátios, refeitório..), tempos (início, meio e final da manhã) e momentos da rotina (de chegada/entrada, de brincadeira livre, de jogo simbólico, de propostas livres, propostas dirigidas e semi-dirigidas realizadas pela professora). Quem conversa com quem, estas conversas são convocadas ou espontâneas, sobre o que conversam, quanto tempo, quem e como organizam estes momentos, como eles transcorrem, todos participam e de que forma...
- I Situações inusitadas, não programadas-planejadas-imaginadas, decorrentes do encontro da professora com as crianças (como professora e crianças agem diante destas situações, o que caracteriza estas situações, como se desenvolvem, em que momentos da rotina e locais da escola elas acontecem com mais frequência)

A equipe de profissionais que trabalha na escola (o grupo institucional que orienta a atuação da professora).

- I Organização da equipe de trabalho da escola (setores de trabalho, funções dos profissionais, reuniões entre segmentos da escola, calendário/programação)
- I Proposta pedagógica: existe? Como, por quem, quando, durante quanto tempo, de que maneira foi elaborada? de que forma se apresenta (tem um documento escrito e/ou pode ser observada no cotidiano da escola?)
- I O que compõe esta proposta? Itens: ... Quem a formulou? Por que e como foi produzida? Iniciativa de

- I quem? A professora pesquisada participou em todos os momentos de elaboração desta proposta? Desde quando? Que tipo de participação ela teve?
- I Quais elementos da proposta podem ser evidenciados no cotidiano da professora, da turma, da escola? Como ela é vivida pela professora, pela turma, pela escola? Dito de outra forma: De que modo esta proposta interfere/constitui a vida-história da professora e das crianças da turma pesquisada? E, portanto, organiza a prática pedagógica e a vida-história da professora e crianças do grupo em questão?
- I Trocas de experiências/reuniões entre os profissionais da escola (entre quais segmentos da escola, com qual periodicidade e características das reuniões, pautas, jeito como são organizadas, realizadas, convocadas, avaliadas, etc)
- I Relações entre os profissionais (fundamentalmente com/entre a professora da turma e demais profissionais da escola)

Grupo de crianças

- I De que forma as crianças se organizam (espontaneamente, entre elas) nos diferentes momentos do dia, das situações de aprendizagem e locais da instituição? Sobre o que pautam as suas escolhas? Pela preferência de seus colegas, pela expectativa da professora e/ou outros, pelo seu desejo e/ou necessidade?
- I Como constituem as suas relações com os colegas e professora nos diferentes momentos, espaços e situações da rotina? (aproximações, convites, momentos de tensão, situações inusitadas, negociações...)
- I Conversas entre as crianças e entre as crianças e professora nos diferentes espaços (salas, pátios, refeitório...), tempos (início, meio e final da manhã) e momentos da rotina (de chegada/entrada, de brincadeira livre, de jogo simbólico, de propostas livres, propostas dirigidas e semi-dirigidas realizadas pela

- I professora). Quem conversa com quem, estas conversas são convocadas ou espontâneas, sobre o que conversam, quanto tempo, quem e como organizam estes momentos, como eles transcorrem, todos participam e de que forma...
- I Caracterização do grupo de crianças dentro de seu contexto sócio-econômico-cultural (contexto familiar)
- I Percursos institucionais das crianças
- I Produções das crianças, fruto da relação delas com os diferentes momentos, locais, situações de aprendizagens que compõem a rotina (e também com as pessoas que compõem estes momentos e interferem nestas produções, quando interferem); ver relação entre busca espontânea das crianças pela situação ou intermediada pela professora (escolha entre três situações, a indicação da mesma situação para todos ao mesmo tempo, etc)

ANEXO D
ROTEIRO DE CONVERSAS COM AS PROFESSORAS

Bloco 1 - professora e estagiária (juntas)

- De que forma vocês organizam o trabalho com a turma?
- Como vocês estruturam a rotina dentro do rodízio realizado nas salas ambientes? (planejamento)
- Quais são os tipos de registros (documentos da/sobre a relação pedagógica) que vocês produzem para a documentação do trabalho realizado por vocês e pelas crianças, como são realizados e avaliados esses registros e documentos ? (aqui especificamente estou dando ênfase ao: planejamento, registro diário, pareceres/avaliação, projetos da turma)
- Vocês Participaram da construção da proposta pedagógica da escola? De que forma? Caso contrário, como foram apresentadas a proposta e como se integraram a ela?

Bloco 2 - professora e estagiária (individual)

- formação acadêmica:

- curso de magistério
- graduação
- cursos (extensão, especialização, mestrado, doutorado)
- outros

- trajetória profissional:

- Há Quanto tempo exerce a função de professora: durante toda a sua vida profissional? E nesta escola?
- Exerceu outras funções dentro e fora desta e/ou de outras escolas? Ocupou outros cargos? (Como por exemplo: coordenação pedagógica, auxiliar de turma, assessoria pedagógica e outros)
- Foi professora de quais faixas etárias, durante quanto tempo? Por escolha, determinação da escola ou outro motivo?
- Observou modificações e permanências neste processo quanto ao seu jeito de ser professora, as formas de organizar a prática pedagógica dentro da rotina das turmas de que foi professora (nesta instituição e em outras)?

- Quais autores foram teus companheiros, te ajudaram a pensar/organizar/avaliar o teu trabalho nestes momentos e instituições, houve modificações? Quando e de que forma percebeste estas alterações?
- Na escola vocês têm uma organização diferenciada com relação à organização da rotina, a partir dos diferentes ambientes de aprendizagem. Diante disso, como vêem, como caracterizam o trabalho realizado nesta perspectiva? Observam modificações no comportamento das crianças e nos seus devido à esta organização diferenciada?
- Em algumas palavras, como você definiria/caracterizaria a organização do trabalho a partir das salas ambientes?
- Antes de trabalhar nesta perspectiva, como viam o seu trabalho, no que ele estava embasado/como ele se organizava (princípios, autores, fontes de inspiração)? E agora, que modificações identificam, se identificam, de que forma?
- No que estes trabalhos anteriores contribuem/contribuíram para a constituição do seu trabalho atual, no seu jeito de ser professora hoje, nesta escola, na produção da sua atual condição de professora?
- Você é professora do mesmo jeito nesta e na outra escola onde trabalha? O que permanece e o que muda neste jeito? A que atribui estas modificações?
- De que forma vê a organização das crianças nos momentos de livre escolha e de proposta dirigidas, seja no pátio e/ou nas salas ambientes? Quando planeja estes momentos estabelece algum critério para fazê-lo desta

e/ou de outra forma?

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO - PROFESSORAS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A proposta de Projeto de Pesquisa que realizo como projeto de Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação desta Universidade, intitulada “Processos de criação: produção da vida-história de um grupo de crianças e sua professora na escola de educação infantil” investiga os processos de constituição de grupo na escola de educação infantil. Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, observarei o grupo Jardim A no período da manhã, durante pelo menos três dias da semana, durante os meses de março a junho de 2008.

Comprometo-me respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com o grupo. Os dados – gravações em áudio de conversas e entrevistas, registros fotográficos e produções das crianças – obtidos através dos trabalhos das crianças serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos e integrar alguma publicação. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionado o nome do participante em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que o participante venha a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgar necessário, através do fone xxxx-xxxx ou pelo endereço eletrônico xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx . Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas:

Eu, _____, RG sob o número _____, concordo em participar do Projeto de Pesquisa.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora – Letícia Marlise Petry

Assinatura do orientador da pesquisa – Profº Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho