



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Programa de Pós-graduação em Educação



Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Deylla Wiviane de Araujo Batista Caetano

Será que eu posso falar alguma vez aqui?

Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola

São Gonçalo/RJ

2011

Deylla Wiviane de Araujo Batista Caetano

Será que eu posso falar alguma vez aqui?

Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo/RJ

2011

Deylla Wiviane de Araujo Batista Caetano

Será que eu posso falar alguma vez aqui?

Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Mairce da Silva Araújo – Orientadora
Faculdade de Formação de Professores /UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores/UERJ

Prof^a. Dr^a. Edwiges Zaccur
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais – Suplente
Faculdade de Formação de Professores/UERJ

São Gonçalo/RJ

2011

A Guilherme, sobrinho, filósofo e um grande companheiro na pesquisa.

Às crianças da Escola Municipal Adelino Magalhães.

A Sayonara, amiga querida.

Meus sinceros Agradecimentos...

A Deus, simplesmente por me conceder o mais belo presente: a vida. Como agradecer a Ti por tudo o que me tem dado? Realmente não tenho palavras para expressar o meu amor...

A minha família, especialmente ao querido esposo Moisés, aos amados pais Deuterenômio e Wilma, as lindas irmãs Dyane e Dyrlyne e ao sobrinho Guilherme, que tem sido incríveis companheiros/as até aqui, entendendo minhas dores, compartilhando meus sonhos, fazendo da minha vida mais feliz. Só o amor nos faz isso!

As queridas Professoras Mairce da Silva Araújo e Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes, que com carinho e amorosidade orientaram o presente trabalho. Agradeço pela grandeza profissional, por terem enriquecido esta dissertação e também a minha vida com suas palavras e, sobretudo, pelo companheirismo que vivemos nesses dois anos. Vocês são especiais!

As Professoras Maria Tereza Goudard Tavares e Edwiges Zaccur, que foram tão preciosas em participar da banca dessa dissertação... Peço desculpas por não ter conseguido trazer todas as contribuições e considerações de vocês neste trabalho. Agradeço especialmente por fazerem parte da minha história, me acompanhando mais uma vez na minha trajetória acadêmica. Não tenho como agradecê-las por essa honra!

A Renata, grande amiga, pelo apoio incondicional em muitos momentos dessa trajetória, pelas palavras de amizade, por ter construído junto comigo uma linda história no Adelino Magalhães e por ter sacrificado algumas de suas folgas em meu auxílio. O que dizer de uma amiga assim?

A todos/as os/as funcionários/as, professoras e alunos/as da Escola Municipal Adelino Magalhães. Com vocês (re)aprendo a ser professora diariamente. Não tenho como agradecer as palavras de incentivo, o carinho com o qual sou recebida por vocês e os sorrisos e lágrimas vividos na escola. Não poderia deixar de citar as amigas Alzenira, Andréa, Cininha, Fabianne, Leidimar, Márcia, Nazareth, Norma,

Patrícia e Tânia e os amigos Fernando Miguel e Alessandro, queridas/os companheiras/os de ideais, sonhos e utopias. Vocês renovam meu encantamento com a Educação a cada dia.

A Déborah, que acredita em mim. Por suas palavras de incentivo, por seu carinho, por entender minhas ausências na escola... Eu também acredito no seu talento, querida!

A Eliane, pelas orações, pelo carinho e pelas lições de vida compartilhadas comigo. Sempre vou te agradecer por sua fé em mim!

A Daniela, amiga constante no Mestrado e na vida. Sua amizade foi um dos grandes presentes do Mestrado, querida. Com você compartilhei muitos dos momentos vividos na FFP e espero, de verdade, que nossa amizade se perpetue nos caminhos que a vida nos levar. Você é especial para mim!

Agradeço a todas as professoras do Programa de pós-graduação em Educação da FFP/UERJ pela oportunidade do convívio e pela generosidade com que compartilharam seus saberes e experiências.

As minhas colegas de Mestrado, em especial Aline, por nossas interlocuções acadêmicas, mas acima de tudo pelo apoio e amizade nos momentos mais difíceis dessa caminhada. Você é uma bela Mestra!

Ao grupo de orientação coletiva, em especial a Iza, Renato e Rejane. Agradeço o carinho, as leituras, as contribuições, os sorrisos e lágrimas compartilhados. Acredito que não tenho como retribuir tanto carinho.

Não poderia deixar de mencionar meu carinho por Marquinhos, da secretaria da Pós-graduação da FFP/UERJ. Sua atenção e disponibilidade sempre simplificaram qualquer questão burocrática. E mais: você torcia por nós!

A Sayonara, sempre presente, mesmo à distância. Tenho orgulho de ter sido sua aluna e por você ter acreditado em mim desde a infância. A você uma “pequena notável” forma de agradecimento.

A Ginamar Rosa, Rejane Fontes, Eliane Oliveira e Janaina Badini, amigas da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, que com simplicidade tem me ensinado tanto... Obrigada!

As amigas Alzira, Ana Néri e Vaneiva, que foram marcantes na minha trajetória profissional desde a minha entrada na Rede de São Gonçalo. Nesses 13 anos de amizade me tornei pedagoga, esposa, tia, mestranda... E vocês, com carinho e amizade, acompanharam cada conquista comigo. Obrigada!

Agradeço, por último, as crianças que me acompanharam na pesquisa. Não poderia deixar de citar os nomes de cada uma delas: Higor, Gabriel, Graziely, Kauê, Matheus, João Victor, Luis Felipe, Kaíke, Rafael e Rian. E ainda a Sarah, Ana Clara, Yasmin, Letícia, Lara, Nicholas e Julia – sinto-me honrada em conhecer cada um/a de vocês.

Der scianga é ...
Der pequeno mas ser um grande
amigo; é der divertido mas ter um
lado sem graça. Der scianga é ser
pouco por fora mas muito por dentro
é querer, dizer, fazer ou ser mas não
poder.

a vida é assim.

Resumo

CAETANO, Deylla Wiviane de A.B. *Posso Falar Agora? Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola*. 2011. 108f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

O presente trabalho buscou trazer algumas reflexões sobre o que falam as crianças no/do cotidiano escolar. Os sujeitos da pesquisa foram crianças de idade entre quatro e oito anos, bem como as professoras que participaram das situações de investigação vivenciadas em uma escola municipal em Niterói. O referencial teórico está articulado com uma concepção que identifica a criança como um sujeito social, atuante, capaz de posicionar-se frente às experiências vivenciadas em seu dia-a-dia. Como metodologia, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa de *inspiração* etnográfica que, além da imersão no campo e observação participante, buscou também desenvolver uma *escuta sensível* (Barbier, 2007) e uma “compreensão ativa” (Bakhtin, 1999) para as falas infantis, bem como um olhar atento aos seus gestos e expressões. Sendo assim, as falas dos/as pequeninos/as na escola nos conduziram a momentos de reflexão: no primeiro, foram trazidas algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas na educação infantil e alguns lugares de professores e crianças no processo de aprender/ensinar, no segundo momento, esse trabalho apresenta algumas questões sobre as brincadeiras das crianças e as formas como atribuímos sentido ao brincar infantil e, por último, essa dissertação compartilha algumas reflexões sobre o uso do espaço de uma escola em obras pelas crianças, a partir das experiências vividas como secretária escolar da unidade pesquisada. Entendemos que as crianças fazem suas considerações, levantam hipóteses sobre o mundo e sobre realidade a partir de lógicas e pontos de vista próprios e, por isso, a presente pesquisa nos apresentou a possibilidade de refletirmos um pouco sobre seus pontos-de-vista e considerações acerca de uma escola que tem se organizado hegemonicamente a partir de uma lógica que é adulta, desconsiderando, muitas vezes, as formas de pensar/estar no mundo das crianças.

Palavras-chave: Infância. Pesquisa com Crianças. Cotidiano

Abstract

This study sought to bring some thoughts about what the children speak at the school routine. The subjects were children aged between four and eight years and the teachers who participate in research situations experienced in a municipal school in Niteroi. The theoretical framework is articulated with a conception that identifies the child as a social subject, active, able to position herself in the face of experiences in her day-to-day. The methodology we chose to develop a qualitative ethnographic inspiration, and immersion in the field and participant observation, also sought to develop a *sensitive listening* (Barbier, 2007) and an "active understanding" (Bakhtin, 1999) for the children's speech and a watchful eye of their gestures and expressions. Thus, the speak of children at the school led to moments of reflection: the first were brought some reflections on teaching practices in early childhood education and some places for teachers and children in the process of learning / teaching and in the second, this work presents some questions about children's play and the ways they assign meaning to children's play, and at last, this text speaks about the use of the space in a building school. We understand that children make their considerations, hypotheses about the world and reality from logical points of view and own, and therefore, this research has given us the opportunity to reflect a little about their points of view and considerations about a school that has been organized from a hegemonic logic that is adult, disregarding often ways of thinking / being in the world of children.

Keywords: Childhood. Research with Children. Life everyday.

Sumário

Introdução: Posso falar agora?	12
1- Procurando meus achadouros da infância.....	17
2- Um lugar onde se dá confiança?	27
2.1- @hotmail.com – Pensando as propostas pedagógicas da Rede Municipal	28
2.2- Confiar ou <i>Fiar com</i> – como fomos nos tornando professora pesquisadora	35
2.3- Apresentando a Escola Municipal Adelino Magalhães.....	38
2.4- Compartilhando a escolha do grupo de crianças	43
3- Se você quiser, eu te ajudo!.....	49
3.1- <i>No espelho eu vejo eu</i> – ajudando a pensar sobre/com as crianças e as infâncias	52
3.2- A pesquisa com crianças	56
4- O que você quer que eu faça?	61
4.1- Refletindo sobre a prática pedagógica.....	61
4.2- O lugar da professora e o lugar da criança	72
5- Deus que me livre ser a Tia	78
5.1- <i>Tia, não precisa esperar o 15... Já arrumei meu capacete...</i> – Algumas reflexões iniciais sobre a brincadeira.....	79
5.2- Eu não vou ser a tia – A reprodução de sentidos nas brincadeiras dos/as pequeninos/as	85
6- Tia, quando a gente vai brincar no quintal?	90
6.1- O que é pedagógico e o que é administrativo	92
6.2- <i>Tia nossa escola está toda quabradinha, né?</i>	94
Ser criança é ou Das possíveis leituras de Ser Criança	100
Referências Bibliográficas	105
Anexos	

Introdução: Posso falar agora?

*Me disse mais: Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.
Manuel de Barros – Sobre importâncias*

Nessa dissertação compartilho experiências vividas durante a pesquisa realizada com crianças em uma escola municipal em Niterói. Trago, no texto, minhas inquietações, angústias e encantamentos que atravessaram o processo de investigação, como também algumas pistas que me fizeram refletir sobre outras lógicas que as crianças usam em seu(s) cotidiano(s). A pesquisa girou em torno da busca em compreender as falas de crianças da educação infantil acerca do que vivem no cotidiano da escola.

Reconhecer que crianças são sujeitos ativos na produção do conhecimento tem se constituído, ao longo de minha trajetória como professora da infância, um processo de desconstrução de certezas previamente concebidas e um exercício de (re)construção de práticas pedagógicas que possam compreender e incorporar as diferentes lógicas infantis.

Nesse processo de des/re/construção pessoal e profissional, busquei no poeta Manuel de Barros e na sua poesia *Sobre as Importâncias*, inspiração. Considero, como Barros, que a importância de uma coisa não pode ser mensurada com fitas métricas ou barômetros, mas no encantamento que a coisa produz em nós. Por isso, encantada com as crianças, com suas múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo, com suas inusitadas leituras e olhares sobre a sociedade, é que busco compreendê-las, não como objeto de investigação, mas como *companheiras de pesquisa*, apesar de não ultrapassarem 1 metro de altura. Parafraseando o poeta, tenho dificuldades de aceitar um sistema de medir a importância das falas dos sujeitos escolares que privilegia os adultos e secundariza o pensamento infantil. Também como Barros, não sei se por *defeito do olho ou da razão, da alma ou do corpo*, sinto que conversar com as crianças tem sido muito mais encantador do que exercer minhas funções de secretária escolar. Paradoxalmente, contudo, é esse lugar de secretária escolar, exercido por mim, circunstancialmente, que me permitiu ver/ouvir talvez com mais clareza, o que antes, no calor das ações cotidianas, junto com as crianças e no lugar da professora, apenas intuía...

Mas entendo ainda que a importância de pesquisar com as crianças não está, na pesquisa realizada, apenas no encantamento que elas me provocavam. A partir das conversas que tive com crianças de uma escola de Educação Infantil, e mesmo com as que tive contato antes da escrita deste texto, fui construindo aprendizagens. Aprendizagens sobre outras possibilidades de ver a escola, a sociedade, as próprias crianças e sobre meu olhar adulto e o próprio ato de pesquisar.

Tenho aprendido que as crianças fazem suas considerações, levantam hipóteses sobre o mundo e sobre realidade a partir de lógicas e pontos de vista próprios. Com Bakhtin posso entender, quando esse autor nos apresenta o conceito de *excedente de visão* (Bakhtin, 2003) que os pequeninos podem, a partir de considerações, contribuir para que olhemos a escola sob uma perspectiva diferente. A partir do conceito de excedente de visão, compreendemos que o sujeito da pesquisa, ao ocupar um lugar no mundo, seja esse lugar geográfico ou social, tem a possibilidade de enxergar outras configurações e fazer considerações que o/a pesquisador/a, em seu lugar não pode fazer. Assim, entendo com Bakhtin, que como professora e adulta tenho um olhar para a escola que contempla apenas parte do que essa instituição é. Um dos aspectos relevantes da pesquisa com as crianças está, portanto, na possibilidade de conhecermos seus pontos-de-vista e considerações sobre uma escola que tem se organizado hegemonicamente a partir de uma lógica que é adulta, desconsiderando, muitas vezes, as formas de pensar/estar no mundo das crianças.

Algumas questões foram me acompanhando ao longo do mestrado e me ajudaram a não perder o foco da investigação, foram elas: *o que dizem as crianças no e sobre o cotidiano escolar? Com e quando as crianças falam na escola? Como e quando as crianças são ou não ouvidas pelos/as adultos/as na escola?*

Esta investigação, que se expressa em uma dissertação, tem como orientação teórico-metodológica a pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. No caso dessa pesquisa, além da imersão no campo e observação participante, buscamos também desenvolver uma *escuta sensível* (Barbier, 2007) e uma “compreensão ativa” (Bakhtin, 1999) para as falas infantis, bem como um olhar atento aos seus gestos e expressões. A opção pela escola na qual trabalho como campo de pesquisa, igualmente, teve como objetivo principal favorecer o processo de identificação com os sujeitos pesquisados.

No que diz respeito ao grupo selecionado para observação e interlocução, minha escolha se deu, principalmente, pela predisposição da professora regente em participar da pesquisa e por ter com o grupo de crianças um contato maior do que com outros grupos da Educação Infantil da escola. É válido destacar que, como essa pesquisa buscou estudar a perspectiva das crianças sobre a escola, seus profissionais e as atividades realizadas no cotidiano, outros sujeitos foram se fazendo presentes na pesquisa, tanto crianças de outros grupos da escola, quanto funcionários/as administrativos e/ou apoio da unidade escolar, já que na dinâmica do dia-a-dia as crianças convivem com os mais diversos sujeitos que estão ou passam pela escola.

Nesses caminhos do pesquisar, busquei, inicialmente, nas minhas memórias da infância, momentos nos quais a temática dessa dissertação foi sendo inscrita na minha formação. Trago, assim, meu memorial como uma narrativa da minha história e como uma possibilidade de refletir sobre as escolhas e/ou renúncias ao longo da pesquisa. Em seguida, faço uma apresentação da escola onde a pesquisa foi realizada, bem como uma breve reflexão das propostas oficiais para a educação infantil em Niterói, além da escolha do grupo de crianças que participaram da pesquisa.

Nesse contexto, o processo de investigação foi me conduzindo a algumas reflexões que no presente texto foram organizadas em blocos. No primeiro, a partir da fala de Victor, de 05 anos, aluno da escola pesquisada, trago algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas na educação infantil e alguns lugares de professores e crianças no processo de aprender/ensinar. Em um segundo momento, a partir das falas de Livia e Maria Isabel, também alunos da escola investigada, trago algumas questões sobre as brincadeiras das crianças e as formas como atribuímos sentido ao brincar infantil. Por último, no terceiro momento, compartilho algumas reflexões sobre o uso do espaço de uma escola em obras pelas crianças, a partir das experiências vividas como secretária escolar da unidade pesquisada.

O título da presente pesquisa nasceu da fala de uma das crianças com as quais convivo nos grupos de Educação Infantil da escola em que eu trabalho. Luis Felipe tem cinco anos e estuda na escola onde a pesquisa se realiza desde os três anos de idade. Desde sua entrada na escola, Luis Felipe tem se mostrado muito ativo e questionador nas atividades, tanto nas denominadas *livres* quanto nas chamadas *dirigidas*, e sobre questões como, *a formação do trem* (como em geral as

professoras e, por conseqüência, as crianças chamam as filas que formam para os alunos se locomoverem em grupos pelo espaço escolar) e sobre o sinal que é tocado para marcar os horários de entrada, recreio e saída. Mas o que compartilho como título da presente dissertação é o questionamento que Luis Felipe faz a respeito da hora em que ele poderia falar.

Era início de outubro de 2009, e eu acompanhava um grupo de 15 crianças de aproximadamente quatro anos de idade. A professora iniciava a aula daquele dia com as atividades de rotina, como calendário, contagem dos alunos, entre outras. Eu me sentei em uma das cadeiras junto com as crianças e procurava escutar atentamente o que a professora e as crianças diziam em meio a conversas paralelas. Em uma das atividades, a hora da novidade¹, a professora da turma de Luis Felipe, perguntava ordenadamente a cada criança o que ela tinha para compartilhar com o grupo naquele dia. A maioria das crianças simplesmente respondia: - *Nada*. Luis Felipe a todo o momento levantava suas mãos e dizia: - *Tia, deixa eu!* Ou: - *Tia, eu tenho novidade!* A professora, considerando um critério de ordenamento que já estabelecera para ela, respondia ao aluno que ainda não era a vez dele. Após o menino insistir muito, a professora disse a Luis Felipe que se o aluno continuasse a atrapalhar os colegas, ficaria por último. Mas Luis Felipe, não mostrando intimidação e perdendo a paciência de esperar, levanta a mão novamente e fala, com certo tom de indignação: - *Ah, posso falar agora? Será que alguma vez eu vou falar aqui?*

Naquele dia Luis Felipe me ajudou a ver algumas questões que ainda não tinha considerado na pesquisa. Questões como o momento da(s) fala(s) das crianças, sobre a escuta que fazemos dessa(s) fala(s), sobre o que ou quem queremos escutar na escola e, especialmente, o que perdemos quando não escutamos aos pequeninos/as. Também deixei de aprender algo pelo fato de Luis Felipe não ter podido falar: ainda não sei qual era a novidade que ele queria compartilhar com o grupo. Depois que ele fez seu questionamento, a professora falou que era só o menino esperar a vez dele que todos iriam saber qual era a sua novidade. Quando chegou a vez de Luis Felipe, ele disse que tinha esquecido o que queria contar. Não sei se ele realmente esqueceu o que queria contar, mas sei que

¹ A hora da novidade é um dos momentos que compõem a rotina inicial nos grupos da Educação Infantil da escola pesquisada. Na hora da novidade as crianças podem relatar algum assunto ou acontecimento que elas queiram compartilhar com o grupo. Nesse momento não é obrigatório que todas as crianças apresentem novidades, mas parece ser uma prática a professora perguntar a todos os alunos um por vez e insistir na pergunta quando a criança afirma não ter nada para contar.

perdi, naquele dia, a possibilidade de saber sua novidade e, talvez, de conhecer um pouco mais sobre essa criança. Mas, ainda assim, considero o questionamento de Luis Felipe tão rico que poderia ressoar em outras atividades, em outros espaços da escola e em minha própria pesquisa. Por isso escolhi a fala dessa criança de 4 anos para nomear minha dissertação. Penso que a pergunta ainda que seja transcrita por mim, pertence a outras tantas crianças e não somente a Luis Felipe. Será que alguma vez elas podem falar na escola? Ou será que nem sempre fazemos uma escuta sensível às suas falas?

Pesquisar com as crianças foi se mostrando para mim um lugar de delícias, mas também de desafios e tensões. As falas, olhares e gestos dos/as pequeninos/as me desafiaram a refletir sobre acontecimentos que não havia pensado anteriormente no calor do cotidiano escolar. Os desafios de (re)ver, ouvir, conversar, escrever, e buscar compreender as crianças em suas lógicas se colocaram diariamente para mim e procurei aprender com elas....

As falas das crianças, seus olhares, seus silêncios me apresentaram a possibilidade de conhecer o cotidiano da escola, e também outros espaços onde os/as pequeninos/as convivem, sob a perspectiva de quem vive esses cotidianos de um lugar diferente de nós, professoras da infância e, portanto, me provocaram a (re)pensar a escola que temos oferecido a eles/as.

Esse trabalho caminhou no sentido de tentar compreender as crianças em suas próprias lógicas e de aprendermos *com* e *sobre* elas. Nele trago as falas das crianças e adultos com quem convivi ao longo da pesquisa e trago também minhas próprias falas e pensamentos.

1-Procurando meus achadouros da infância

*Sou hoje um caçador dos achadouros da infância.
Manuel de Barros - Achadouros*

Uma das muitas brincadeiras que eu gostava quando era menina e que, ainda hoje, vejo meninos e meninas brincarem ao longo de suas infâncias é, como chamávamos, de *Quente, morno e frio*. Essa brincadeira consistia em uma pessoa – criança ou adulto – esconder algo que tem de ser procurado pelo grupo que está participando. Conforme os participantes vão se aproximando ou se afastando do objeto escondido, a pessoa que o ocultou vai dando pistas de sua localização, a partir da indicação de temperaturas, atribuindo *frio* para mais distante do objeto, *quente* para mais próximo e *morno* para um lugar intermediário. Ganha a brincadeira o participante que achar o que está escondido.

Em minha caminhada de professora pesquisadora, pude observar algumas semelhanças entre a brincadeira “quente, morno e frio” e o meu movimento de pesquisa, por um lado, talvez porque, ao longo da trajetória, as crianças foram ocupando um espaço cada vez maior em minhas buscas para compreender melhor meu próprio fazer docente na educação infantil e, por outro, pela percepção da grande influência que as brincadeiras exercem no desenvolvimento infantil, como tem nos ensinado vários pesquisadores que se debruçam sobre a questão, tais como Vygotsky, Benjamin, dentre outros.

Tendo aprendido com Manuel de Barros a reconhecer a brincadeira do *Quente, Morno e Frio* como um dos achadouros da minha infância, é que comecei o registro da minha pesquisa procurando nas memórias que trago da infância os eventos, as marcas que me conduziram a investigar a(s) infância(s) e as crianças, entendendo que ao pesquisar sobre/com as crianças, investigo tanto o fazer pedagógico quanto a minha própria história, na medida em que sinto que pesquisar é também pesquisar-me (Freire, 1996).

Inspirada pelo poeta vou *caçando* os vestígios da criança que fui e procurando os achadouros de minha infância como pistas quentes de como tem sido construído o meu olhar de professora-pesquisadora ao longo de minha formação. A proposta que tenho ao *caçar*, nas minhas memórias, algumas histórias de minha infância, é narrá-las convidando os/as leitores/as desse trabalho a partilhar das

experiências que foram vivenciadas por mim e, a partir delas, refletir sobre minha formação e as questões que trago aqui nessa pesquisa.

Assim, tento me colocar como uma narradora, no sentido trazido por Walter Benjamin (1994), ao procurar compartilhar minhas experiências com meus/minhas leitores(as). Concordo com Benjamin quando ele afirma que *Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia* (p.213). Ao narrar minhas memórias, penso na possibilidade de que meus/minhas leitores/as possam caminhar comigo nesse exercício de rememoração (Benjamin, 1994) e que talvez compartilhem comigo um pouco das memórias que recolho entre meus achadouros da infância e, a partir das experiências que vou narrando posso convidá-los/as a (re)pensar outras significações dessas histórias.

Assim, proponho nesse exercício de encontro com minhas memórias não apenas relatar alguns acontecimentos da minha história ainda em curso, mas trazê-los com um olhar do presente, as circunstâncias que os envolveram, os apagamentos e os sentimentos que compõem a rememoração.

Busco nas minhas memórias as lembranças que me constituem como professora e pesquisadora da infância, não apenas como relato de minha vida pessoal, mas como momento de um possível encontro com as minhas experiências de formação. Entendo, assim como Prado e Soligo (2005) que o memorial se constitui como *um dispositivo valioso para compreender os processos formativos, as formas de aprendizagem, a cultura experiencial e, em decorrência, a questão central da pesquisa* (p.5) e coloco-me ao mesmo tempo como escritora/narradora/personagem da minha história para registrar minhas experiências, memórias e reflexões que se fazem importantes não apenas para tornar pública essas memórias e reflexões, mas também para compartilhar alguns dos conhecimentos produzidos no cotidiano de minha atuação profissional, que se traduz em espaço-tempo de auto-formação (Prado e Soligo, 2005).

Ao pensar nas experiências vividas como espaço-tempo de formação, encontro em Larrosa (2002) caminhos que me ajudam a compreender a experiência como algo que me acontece, que me toca e que ao me passar, me forma e me transforma. Por isso, destaca o autor, é que a experiência pode ser considerada um lugar de passagem, de travessia, onde o sujeito da experiência se define por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. De acordo com Larrosa:

Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (p.24)

Escrever sobre as experiências vividas na infância, a meu ver, também requer essa disponibilidade, essa abertura essencial, pois ao trazer para a dissertação minhas lembranças, percorri um caminho marcado pela dor e pela delícia, como diz Caetano Veloso, tanto no processo de rememoração das emoções, angústias, decepções, alegrias da infância, como no exercício da escrita, marcado por avanços, pausas, recuos e resistências.

Tal processo que mobilizou prazer e/ou dor se constituiu, muito menos pela difícil seleção das memórias, mas, especialmente, por concordar com Benjamin (1994) quando esse autor afirma que:

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. (p.223)

Dialogando com Benjamin, penso que refletir sobre o movimento de angústias e retomadas que envolveu a escrita das lembranças da minha infância como parte da pesquisa, possibilitou-me deparar com um processo que não é individual, mas coletivo, onde o *outro* se apresenta a todo o momento – quando eu o evoco nas minhas recordações, nas escolhas que faço em função desse *outro* ou quando eu escrevo para os muitos *outros* que lêem as minhas experiências. Assim, *sou muitos, na relação com outros e na relação comigo mesmo*. (Prado e Soligo. 200, p.09) pois escrevo minhas experiências a partir das minha memórias, mas também a partir das *muitas vozes* que constituem minha história (Bakhtin, 1999).

Nesses muitos que sou, relembro algumas pessoas que estiveram presentes ao longo da minha infância, rememoro as experiências que me formaram e me formam e revivo os caminhos que contribuíram, de uma certa maneira, na realização da pesquisa sobre/com as crianças na educação infantil.

Como “achadouros de minha infância”, trago algumas experiências vividas com meus pais e minhas irmãs, em nossas brincadeiras e minha entrada na escola. Nascida em Niterói, moro em São Gonçalo desde os dois anos de idade no mesmo bairro – o bairro do Rocha. Fui criada em uma família de classe popular, filha de pai militar e mãe dona-de-casa, irmã do meio de outras duas meninas, que tem como

diferença de idade dois anos entre cada uma delas. A pouca diferença de idade entre nós, foi desenhando certa cumplicidade que, também cultivada por nossos pais, acabava se voltando contra eles – ao mesmo tempo que tínhamos desavenças de irmãs, nos defendíamos das broncas de mamãe e papai, fazendo combinados entre nós. Muitas vezes o nosso *mundo* era o apartamento onde morávamos...

No mosaico das recordações da primeira infância, trago a relação com meus pais e os momentos de cuidados, de ensinamentos, mas também os momentos de certa teimosia velada, em que eu parecia sempre perder pela superioridade imposta pelos adultos às crianças. Dentre essas lembranças, uma parece-me *mais quente* em relação às demais: aos cinco anos joguei, de brincadeira, um pires atrás da cama. No entanto, o que parecia uma atitude corriqueira de criança, se transformou numa disputa entre mãe e filha: enquanto minha mãe ordenava que eu pegasse o pires, eu negava terminantemente. A lembrança mais forte do episódio é que, de fato, eu não peguei o pires, mesmo após muitas brigas e palmadas de minha mãe. Mais que isso, ao acordar no dia seguinte, lembro-me da sensação de vitória, ao ver que o pires não estava mais no mesmo lugar, provavelmente, minha mãe o teria recolhido.

Ao narrar essa lembrança *quente* de minha infância (ainda sinto os calores provocados naquele momento), reflito sobre como fomos construindo juntas, mãe e filha, nossos saberes uma sobre a outra e sobre nós mesmas, nossos limites, enfrentamentos, formas de convivência em família. O que íamos nos tornando, mãe, filha, irmãs, era fruto das relações (re)construídas cotidianamente. Revendo esse episódio da minha infância, percebo ser essa uma *pista quente* dos movimentos que me levam a pesquisar com as crianças. O processo de construção de conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma, sobre suas relações com os outros com os quais interagem, que as crianças elaboram cotidianamente, é uma das questões que me instigam a pesquisar as suas lógicas e culturas.

Das travessuras com minhas irmãs, recordo-me das brincadeiras de escolinha, de pique-pega e de outra, que, nesse momento, traz uma lembrança especial: *macaquinho mandou*. Eu tinha aproximadamente oito anos e lembro-me de essa ser uma das brincadeiras recorrentes entre nós, custando-me, certa vez, até algumas palmadas.

Meu pai havia proibido que eu e minhas irmãs brincássemos na rua, reservando para isso apenas a varanda da nossa casa. Foi então que minha irmã

mais velha, que estava no comando, sugeriu que brincássemos de *macaquinho mandou* – sendo que ela seria o primeiro *macaquinho* e depois as funções do líder seriam passadas para nós. Em um espaço tão limitado pelo tamanho, essa brincadeira não daria certo... Ela começou *mandando* que realizássemos ações aparentemente mais simples, como: gritar o nosso nome, tocar uma cor determinada, pular em um pé só. Mas, parecendo agir como num desafio a ordem dada pelo nosso pai, que era não sair da varanda, por fim mandou que pegássemos uma folha da árvore que ficava do outro lado da rua. Minha reação foi a de não obedecer à *ordem* dada e ficar na varanda, observando minha irmã mais nova aventurando-se pela rua e sendo atropelada por uma bicicleta. Seu machucado na bochecha não nos deixou outra opção a não ser contar para meu pai o que tinha acontecido... Assim, como castigo pelo acidente, as três meninas levaram palmadas do pai: a mais velha pelo desafio, a mais nova pela desobediência e eu por omitir a informação a ele.

Caçar e achar mais um *achadouro* da infância permitiu-me refletir sobre a relação das crianças em suas brincadeiras com as regras impostas pelos adultos. Entendendo com Benjamin (2002) que *brincar significa sempre libertação* (p.85), penso que o momento lúdico do *macaquinho mandou* significou para minhas irmãs e para mim um lugar onde as ordens estabelecidas não eram dos adultos, mas pertenciam às crianças. Assim, no nosso *pequeno mundo próprio* (Benjamin, 2002:85), reproduzíamos as estruturas hierarquizadas, onde uma mandava e as outras obedeciam, mas ressignificávamos as ordens de maneira que elas eram pequenas aventuras, pequenos desafios. Foi assim que desafiamos a lógica de meu pai. Não sei ao certo se a ordem da irmã mais velha de sairmos da varanda tinha a significação de desobediência para a irmã mais nova. Penso que, talvez pela própria dinâmica da brincadeira, na qual ela estava tão envolvida sua intenção não era desobedecer, mas seguir a regra do *macaquinho mandou* e ser a nova líder – nós não enxergávamos o perigo de atravessar a rua sem a orientação de um adulto.

Outras lembranças marcantes da minha infância datam de minha entrada na escola no antigo jardim de infância, aos quase cinco anos de idade, quando eu já conhecia muitas atividades que a escola promovia, já que minha irmã mais velha as ensinava para mim nas brincadeiras de escolinha. Esse *já saber as atividades*, logo me transformou na melhor aluna da sala e também em uma menina muito vaidosa. Antecipava-me a qualquer participação dos meus colegas, respondendo

rapidamente às perguntas feitas pela professora. Convertei-me assim em uma menina *chatinha* na sala, mas uma menina muito inteligente para uma família que valorizava os conteúdos da escola e suas práticas.

As atividades, orais ou escritas, eram o que mais me interessavam na escola. Com o sentimento de já saber o que era para ser feito eu pensava agradar a professora, o que me motivava a querer saber mais. Nas minhas relações com os colegas, entretanto, não era isso que acontecia... Nessa época eu usava uma bota ortopédica, aos meus olhos muito feia, enquanto as colegas da sala usavam sapatilhas charmosas e zombavam de mim por isso. Lembro-me, quase como num sonho, de que para solucionar o duplo problema (atrapalhar a professora e a dificuldade de relacionamento com os colegas) a coordenação da escola considerou melhor me promover na metade do ano para a classe de alfabetização e essa promoção para a alfabetização me traz a lembrança de ouvir os elogios dos quais até os dias de hoje me aquecem: — *Ela é muito espertinha! Nossa como lê bem!* A partir daí as outras experiências de sucesso no antigo primeiro grau foram movidas, acredito eu, também por um alto nível de auto-estima e pelas expectativas que os membros da família tinham em mim. Minha história com a escola começa com a sensação de que aquele espaço era um lugar quente, do qual eu realmente fazia parte, ao contrário das outras crianças da família que já na classe de alfabetização provavam os dissabores do fracasso escolar.

Mas, se minha história com a escola começa com um sentimento de aceitação, nos meus *achadouros* da infância, encontro também nas minhas experiências as marcas dos dissabores da escola, onde as diferentes lógicas por vezes dialogavam e por vezes se enfrentavam, e rememoro-as agora no sentido de aparecerem para mim como pistas quentes para a pesquisa em seu propósito de contribuir para ampliarmos nossas compreensões sobre os processos de subjetivação produzidos no cotidiano escolar e, por outro lado, favorecer o processo de (auto)formação a partir da reflexão sobre a própria formação.

Da antiga classe de alfabetização, lembro-me da minha mais triste memória da escola. Era a semana do Dia do Índio e, na aula de Ciências, a professora passara uma atividade sobre a utilidade dos animais, onde aparecia escrito, entre outras perguntas: “No que usamos penas, no nosso dia-a-dia?” Olhei a resposta de alguns colegas e vi que eles tinham escrito “*Nos índios*” como resposta. Pensei em escrever uma resposta diferente e então escrevi: “*Nos trabisseiros*”. Confiantemente

fui mostrar a professora que olhou e disse-me: “*Está errado, vai consertar!*” Voltei ao meu lugar, apaguei as letras *ss* e coloquei a letra *c* no lugar, escrevendo: “*Nos trabiceiros*” e novamente ouvi que minha resposta estava errada. Consertei novamente, desta vez escrevendo “*Nos trabiçeiros*”, e, outra vez, ouvi que deveria consertar minha resposta. Por fim, apaguei a resposta e escrevi: “*Nos índios*”. Naquela hora eu ganhei o certo tão esperado ao lado de minha resposta.

Certos e errados são marcas profundas da nossa sociedade. Desde muito pequenas, as crianças, aprendem que suas respostas podem estar certas ou erradas e que isso determinará um lugar, que é de valor, na escola, na família e, porque não, na sociedade. As crianças também aprendem que a quantidade de certos pode ser um fator de poder na sala de aula: são os alunos com respostas certas que podem ser promovidos ao ano de escolaridade seguinte, são os alunos que terminam suas atividades com a resposta certa que podem ir para o recreio, são as crianças com as atividades corretas que recebem os maiores elogios de seus professores. Mas a resposta certa também surge como um contraponto do que está errado. Se as crianças com respostas certas tem uma série de benefícios, as crianças com as respostas erradas aprendem que o erro nas respostas traz outras marcas mais doídas – marcas de impossibilidade.

Esse sentimento, o de impossibilidade, é o que sinto ao trazer essa memória da minha alfabetização. Impossibilidade de escrever a palavra de forma correta, impossibilidade de acertar, mas, principalmente, impossibilidade de hoje perguntar a professora a razão pela qual ela deixou que eu trocasse minha resposta com erro ortográfico, mas correta do ponto de vista da correspondência com o real, pela resposta que não tinha sentido para mim (e, na verdade, errada do ponto de vista da correspondência com o real – não usamos penas nos índios, algumas tribos indígenas utilizam-se das penas como adereços), mas que foi captada como correta no jogo de acertar e errar que move a sala de aula. Sinto como se a professora me tirasse naquele momento o prazer de escrever, eu simplesmente copieei. Posso concordar com Araujo (2001), quando essa autora afirma que a professora pode trabalhar no sentido de consolidar o conhecimento que as crianças já trazem e, ao mesmo tempo, atuar no sentido de ampliar o máximo esse conhecimento anterior. Penso que o apoio da professora poderia ter significado para mim possibilidade de uma escrita autoral, mais independente, o que de fato não aconteceu. Eu só fui

descobrir que meus *trabisseiros* eram *travesseiros* uns dois anos depois desse evento.

Um outro olhar sobre o fazer da professora, e sua opção metodológica pelo ensaio e erro como caminho para o acerto, contudo, poderia talvez indicar que ela realmente acreditava que eu seria capaz de acertar a escrita da palavra, pois se ela não acreditasse na possibilidade do acerto, talvez não mandasse eu corrigir, talvez ela só me dissesse como escrevê-la. Também fico pensando se a professora considerou apenas o erro ortográfico ou se ela só aceitaria uma única resposta que ela julgava correta. Como não tenho como perguntar à professora, fico tentando imaginar o que ela considerou...

Talvez seja essa a lembrança que mais ecoou no meu fazer pedagógico e, por isso, dela salto para o meu primeiro momento de formação profissional. A partir do antigo 2º grau, passo ao Curso de Formação de Professores no Instituto de Educação Clélia Nanci em São Gonçalo, apoiada por meus pais que não queriam que eu cursasse Formação Geral (para eles, *era melhor ter uma profissão*). Embora tenha boas lembranças daquela época, confesso que é a entrada na universidade que se revelou desafiadora para mim. Para minha família era muito bom que eu fosse professora como início de carreira, mas não era o curso de Pedagogia que eles sonharam para mim – eles sonharam com a Faculdade de Direito, que parecia apresentar uma possibilidade de retorno financeiro mais rápido e maior do que a profissão docente.

Mas, desconsiderando as demandas familiares e acreditando nas escolhas que estava fazendo, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1997 e em 1998 comecei a trabalhar no município de São Gonçalo como professora do Ensino Fundamental. Minha primeira experiência de trabalho, na 1ª etapa do 1º ciclo (1º ano de escolaridade) foi um momento de encontro da criança que ainda estava em mim com a professora que agora iniciava a carreira. Nos recreios, nas atividades, nas brigas, nos gritos, nas risadas residiam minhas tentativas de conhecer as crianças que estavam se alfabetizando. Aqueles dias com Claudia, Juliana, Wando, Andressa, Diogo, Marcos Vinícius, e outras crianças eram como se o mundo inteiro estivesse dentro da minha sala de 9m².

Mas eu vivia, ao mesmo tempo, as angústias iniciais da profissão docente (*Quem é esse aluno do 1º ano? Quais são os conteúdos que tenho para trabalhar? E se não der tempo de trabalhar todos eles? O que os pais das crianças esperavam*

de mim?). Eu tinha apenas 18 anos, era tão nova e me sentia sozinha, já não havia outra turma de crianças pequenas no turno. Era, contudo, um sentimento contraditório; eu me sentia sozinha na profissão e na escola e inteiramente acompanhada por meus alunos. Assim me aproximei mais das crianças, com quem compartilhava as 4 horas diárias na escola e fomos construindo uma gostosa relação de amizade. Mas embora essa relação de amizade ficasse inscrita no cotidiano, penso, ao trazer minhas memórias, que minha lógica adulta não permitiu, naquele momento, refletir sobre as expectativas que as crianças tinham da escola e da professora. Por entender que, enquanto adulta, eu poderia oferecer o que as crianças precisavam, a perspectiva de que meus alunos e alunas tivessem algumas expectativas em relação à mim ficou invisibilizada – não me recordo dos questionamentos das crianças, talvez por não pensar que as crianças pudessem me oferecer outras possibilidades de pensar meu fazer pedagógico e a escola.

Outras lembranças que me trazem pistas quentes do meu processo de formação são as que trago do meu ingresso como professora na Rede Municipal de Niterói. Nesse período comecei a trabalhar com turmas de Educação Infantil, o que suscitou algumas questões com relação ao que, hoje, comecei a entender como outras lógicas infantis. No cotidiano com essas turmas me reencontrei com situações nas quais se revelavam tanto as experiências de uma escuta mais aberta e sensível às falas infantis, como também situações que confirmavam a concepção, ainda hegemônica entre nós, que reconhece a criança como o *infans*, como o imaturo, como o *vir-a-ser*.

Volto a pensar nas vezes que fui ouvida pela família desde muito pequena, nos sonhos, teimosias e travessuras que vivi na infância e Nas relações que, ao longo da minha vida, foram permeando meus diálogos com os sujeitos e ressignificando minhas lógicas de criança e professora.

E, em meio a busca pelos achadouros que não são apenas da minha infância, mas que remetem a minha história de formação, chego ao Mestrado em Educação e nele (re)começo a pensar as experiências vividas como eixo de minha formação docente. Penso que quando trago meu memorial como parte da investigação me envolvo duplamente com ela: primeiro por buscar em minha história os momentos de encontro do tema de pesquisa e fazer dela uma escrita dotada de emoção e, segundo, por acreditar que, embora o (a) pesquisador(a) tenha de buscar um certo distanciamento do *objeto* estudado, e nesse contexto, um objeto que também é

sujeito da pesquisa, ele/ela não está de forma alguma neutro nesse processo – posso afirmar que enquanto faço parte da pesquisa como pesquisadora, a pesquisa também me constitui como escritora, narradora e *personagem de minha própria história de formação* (Prado e Soligo, 2005 p.7).

Mesmo correndo o risco de tropeçar e considerar como *pistas quentes, pistas mornas e frias*, que ao invés de contribuir para os meus achados, poderiam deixar-me em becos sem saídas, procurar, dentre os meus achadouros da infância, pistas quentes em busca de uma compreensão mais ampla sobre as lógicas infantis, desafiou-me a (re)pensar os caminhos da pesquisa e seus referenciais teórico-metodológicos.

Talvez possa dizer que, tentando seguir pistas, que fui identificando como quentes, nas interlocuções travadas com as crianças ao longo da pesquisa, deparei-me com tantos outros *achadouros* de infâncias de meninos e meninas que comigo vivem o cotidiano da escola, e que são portadores de concepções sobre a escola, a vida, as relações humanas, muitas inclusive que não puderam ser incluídas no texto final, pela premência do tempo, mas também pelo caráter de inacabamento que caracteriza as pesquisas e a própria formação humana, que apontam possibilidades outras para a (re)invenção da escola de educação infantil.

2-Um lugar onde se dá confiança? - Algumas questões sobre a escola pesquisada e a entrada no campo de pesquisa

*Eu não via nenhum espetáculo mais edificante do que pertencer ao chão. Para mim esses pequenos seres tinham o privilégio de ouvir as fontes da Terra.
Manoel de Barros – Ver*

Ao observar, ver e reparar tenho aprendido que nos caminhos em que a pesquisa foi se construindo, fui também me (re)construindo como professora e pesquisadora que não escreve sozinha esse texto, mas que o escreve com as orientadoras, com os/as companheiros/as de mestrado, com essa escola que está sendo pesquisada, mas especialmente com os pequeninos que compartilham do seu cotidiano comigo.

Convidada por Manoel de Barros penso no desejo de olhar e no fascínio que envolve a ação de ver para esse poeta. A partir do diálogo com ele, reflito sobre o meu pertencimento ao *chão* da escola e como os pequenos seres, poetizados por Manoel de Barros, tento ouvir outras fontes desse chão. Alunos/as, professores/as, funcionários/as, pais e o próprio espaço físico da escola – considero todas essas personagens como fontes privilegiadas da escola. Posso sentir que sou o poeta que observa e ao mesmo tempo, sou um dos seres que se entregam à terra e com ela aprendem sobre os caminhos que podem percorrer. Assim, é que me coloco a observar a escola, pesquisar com as crianças e ao mesmo tempo pesquisar-me. Pesquisar no sentido de observar atentamente, olhar, reparar, mas acima de tudo, de compartilhar com o chão da escola conhecimentos e aprendizagens.

E é na perspectiva de olhar e considerar como legítimas as interações que as crianças vão tecendo com o mundo e com seus pares que apresento a escola pesquisada como lócus das experiências vivenciadas pelos pequeninos e por mim ao longo dos caminhos do pesquisar.

Nessa seção apresento a Escola Municipal Adelino Magalhães (EMAM), chamada carinhosamente por mim de *Adelino*, lócus desta pesquisa. Num primeiro momento, apresento o Adelino como integrante da Rede Municipal de Ensino de Niterói, e por isso, busco trazer um panorama da rede, bem como suas propostas oficiais para as escolas que a compõem. Numa segunda parte, recupero minha entrada na escola e os caminhos que foram sendo inscritos em minha formação como professora pesquisadora a partir da escuta e consideração do que as crianças

da Educação Infantil traziam para a sala de aula. Num terceiro momento traço outro perfil da escola, a partir das informações sobre o espaço físico, os professores, os alunos e a comunidade em que está inserida e, por último, discuto algumas questões que envolveram a escolha do grupo de crianças pesquisado, bem como, as professoras que participaram da pesquisa.

2-1- @hotmail.com – Pensando as propostas pedagógicas da Rede Municipal

Ana Carolina tem 5 anos e é uma criança muito comunicativa. Sempre atenta às conversas em sala de aula, Ana Carolina se mostra muito curiosa, fazendo perguntas e comentando as atividades propostas. Em um dos dias de aula, a professora montava com as crianças a agenda do dia. A primeira atividade programada consistia em uma cópia do nome completo das crianças que eram chamadas à mesa e perguntadas sobre o nome de cada uma. Chegando a vez de Ana Carolina, a professora pergunta:

- *Ana, você sabe como é seu nome todo?*

- *anacarolinadesouzabarros@hotmail.com, tudo junto* – responde Ana Carolina.

- *Hã? E esse é o seu nome todo, é?* – pergunta a professora, dando um sorriso.

- *Ah, não! Esse é o meu email! Meu nome todo é Ana Carolina de Souza Barros...*

A professora escreve então o nome de Ana no papel e o entrega para a aluna copiar:

- *Puxa vou anotar o seu email. Depois a gente pode conversar...*

- *Tenho orkut também... Depois você me aceita?*

- *É claro que eu te aceito... Mas agora não, tá na hora de você fazer o seu nome, enquanto eu vejo se outros colegas também sabem o nome todo e se eles têm email também!*

A conversa de Ana Carolina com sua professora nos ajuda a refletir sobre tantos conhecimentos que as crianças produzem na escola e fora dela. Ao ser

perguntada sobre seu nome completo, Ana Carolina mostra que traz consigo alguns conhecimentos que estão para além dos propostos hegemonicamente em uma escola de educação infantil – ela não apenas sabe o seu nome completo, mas mostra reconhecer a estrutura de um email (com @ e *tudo junto*), o nome de um site de relacionamento (*Tenho orkut também...*) e os procedimentos para adicionar mais amigos à sua página no site (*Depois você me aceita?*). Ana, de apenas 05 anos, nos provoca a pensar que se o desejo da professora era saber se as crianças sabiam o nome completo, a criança com propriedade parecia querer mostrar que seus conhecimentos estavam além disso: ela não apenas sabia seu nome, mas possuía um email em uma sociedade hoje marcada pela cultura digital. Mas será que a escola de educação infantil, instituição imersa também nessa cultura digital, reconheceria como conhecimento os saberes de Ana Carolina? Os saberes que as crianças, como Ana Carolina, trazem para a escola estão de fato sendo colocados como conhecimentos produzidos no diálogo dos/as pequeninos/as com as múltiplas linguagens a que tem acesso? Para refletirmos sobre isso, apresentamos a seguir algumas questões sobre as duas propostas pedagógicas oficiais da rede municipal de Niterói, cidade em que está localizada a escola pesquisada.

O “Adelino Magalhães” integra a rede municipal de educação de Niterói, município localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Com cerca de 90 escolas, a rede municipal de Niterói tem, atualmente, 21 unidades que atendem a educação infantil, com aproximadamente 4.000 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos matriculadas nas creches e pré-escolas municipais². A educação no município de Niterói é gerida pela Secretaria Municipal de Educação e pela Fundação Municipal de Educação (FME)³ que conjuntamente elaboram, editam e publicam os documentos norteadores das ações pedagógicas do município. Dentre esses documentos destacamos as duas propostas pedagógicas oficiais da rede: *Construindo a Escola do Nosso Tempo* (1999) e *Escola de Cidadania* (2006).

Esses documentos oficiais da Rede Municipal de Educação preveem a organização das escolas em ciclos. Tendo como referência uma maior flexibilização dos tempos escolares e de uma concepção de avaliação como processo contínuo para além de provas e exames finais, epistemologicamente uma proposta de

² Dados recolhidos do site da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME): www.educacao.niteroi.com.br
Data da consulta: 03/02/2010.

³ A Fundação foi criada pelo Decreto nº6172/91. De acordo com seu Estatuto, sua funcionalidade principal é formular e executar a política educacional do Governo Municipal, tendo como exclusividade, o ensino fundamental público gratuito, bem como o atendimento da criança de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas.

organização da escola por ciclos pode ser defendida como o estabelecimento de relações educacionais mais democráticas e menos excludentes, a partir do reconhecimento que a produção do conhecimento não é algo fragmentado, rígido ou seqüencial (Azevedo, 2007), mas que é uma construção. Ou como afirmam Sousa, Alavarse e Arcas (2007):

A conceituação de ciclos deve ser destacada como uma proposta que releva a centralidade do conhecimento como processo de construção, no qual as típicas – reais ou potenciais – interrupções da seriação não contribuem para o estabelecimento de relações educacionais que transformem seus protagonistas em sujeitos, superando as marcas da exclusão e seletividade de nossos sistemas de ensino. (p.32)

De acordo com esses autores a organização do ensino de forma não seriada ainda se constitui um desafio na medida em que a problematização quanto à necessidade de pensarmos a escola a partir de outras lógicas é bastante frágil e que muitas vezes *nos textos legais e oficiais que regulamentam e orientam os sistemas de ensino, nota-se recorrência à idéia de série escolar (ibdem)*. Assim sendo, meu maior interesse ao trazer a proposta de 1999 e a proposta de 2006 nesta pesquisa, diz respeito à atenção destinada ao ciclo infantil nesses documentos. Entendo ser essa uma preocupação relevante na medida em que, embora não seja esse o foco da pesquisa, as concepções de criança e educação infantil implícitas nos documentos oficiais pode(m) se constituir como uma referência para que professore/as pensem as crianças e suas práticas pedagógicas. Desta forma trago agora à reflexão algumas questões sobre as propostas pedagógicas da FME e suas considerações sobre as crianças e a infância.

No documento de 1999, denominado *Construindo a Escola do Nosso Tempo*, encontramos uma concepção de ciclos mais ligada ao ciclo de aprendizagem, onde o foco central é um maior tempo para o trabalho com os conteúdos referentes a cada ciclo. Esse documento propõe a organização das escolas municipais em cinco ciclos que são: ciclo infantil, que compreende os anos da Educação Infantil e os ciclos 1 a 4 que compreendem aos nove anos do Ensino Fundamental.

No que se refere ao ciclo infantil, a proposta traz um texto de introdução baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e aponta procedimentos metodológicos para que o trabalho com as crianças possa estar atento aos pilares de *cuidado e educação*. Muito mais preocupado em orientar o trabalho do/a professor/a em sala de aula, do que apresentar uma proposta pedagógica, esse documento, em alguns momentos, mostra-se contraditório no que diz respeito às

concepções de educação infantil que estão presentes no texto. Mesmo apresentando como finalidade da educação infantil *o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade* (Niterói, 1999, p.48) reproduzindo na íntegra o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), não referenciada, o mesmo texto preconiza uma separação nas intencionalidades da creche e da pré-escola, onde na primeira têm lugar de destaque *as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal, jogos e brincadeiras* (p.49) e na segunda *as atividades de comunicação e de ludicidade [que] avançarão numa progressiva articulação com o ambiente escolarizado* (idem).

Essa separação entre as ações das creches e das pré-escolas parece apontar para uma concepção, ainda que de forma não explícita, pautada na separação entre o cuidado e a educação. De fato, embora o documento nos apresente que o desenvolvimento integral da criança é uma finalidade da Educação Infantil, esse desenvolvimento integral passa a assumir uma significação diferente quando o que se busca é uma progressiva articulação com o ambiente escolarizado dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo não explicitado pode ser percebido nas entrelinhas, que ainda persiste uma concepção de educação infantil que vem sendo questionada por pesquisadores/as da área como Garcia (2005b), Kramer (2003), Jobim e Souza(1984) nas últimas décadas, afinada com uma perspectiva preparatória para o Ensino Fundamental, que por sua vez pautava-se numa filosofia compensatória em relação às crianças das classes populares.

Outro ponto a ser abordado enfoca a ausência no documento *Construindo a Escola do Nosso Tempo*, em seus capítulos *As concepções do ato pedagógico* e *Os processos de avaliação* pensados para a rede municipal como um todo, incluindo a educação infantil, de referências mais definidoras às características do público da educação infantil. Ou seja, o documento apresenta uma descrição minuciosa das características das crianças, a partir dos ciclos do ensino fundamental, mas não para a educação infantil. Entendemos que ainda que classificações como essas também possam ser questionadas dado o seu caráter de engessamento, é importante destacar que o mesmo documento não confere, no texto escrito, à Educação Infantil um lugar semelhante aos outros ciclos, com um tópico destinado às considerações metodológicas, finalidades, objetivos e conteúdos a serem trabalhados, não existe

no caso dos alunos dessa etapa da Educação Básica qualquer referência sobre as concepções de infância nas quais a proposta se embasa. A partir disso, refletimos sobre quais seriam as razões para o que considero ser um apagamento das crianças do ciclo infantil no tópico acima citado: não teriam as crianças da educação infantil características determinadas, como as crianças dos outros ciclos? Ou seriam as crianças pequenas ainda tão em formação que importaria mais apresentar as ações do professor?

Estas questões me remetem a outro questionamento: podemos pensar numa perspectiva de educação infantil integral, que contempla as crianças na sua diversidade, de forma não excludente, se muitas vezes na escola procuramos classificá-las, padronizando suas linguagens e ações e desconsiderando suas culturas e permanentes interações com o mundo? Esta é uma questão que pretendo discutir um pouco mais a frente neste trabalho.

O movimento de escrita da proposta de 2006, chamada de *Escola de Cidadania*, se configurou um pouco diferenciado do movimento da proposta de 1999. Enviado para a escola, em 2005, como um documento preliminar para apreciação dos professores, o texto trazia a ideia da organização da escola mais ligada aos *ciclos de formação*, que reconhece a especificidade dos tempos de formação e desenvolvimento humano (Arroyo, 2007), como aporte teórico. A proposta, que, segundo os discursos oficiais, seria aplicada em caráter experimental a um grupo de escolas que aderissem às mudanças por iniciativa do grupo de seus profissionais, em 2006 passaria a não ser mais experimental, mas obrigatória para toda a rede. As escolas que aderissem à proposta assumiriam também o compromisso de aplicá-la de forma plena, sem adaptações e em contrapartida receberiam da Fundação Municipal todo o apoio administrativo e operacional nas esferas da gestão e equipe de professores. No cotidiano da escola, no entanto, o suporte operacional e administrativo do órgão sede não se constituiu como pleno, o que levou a escola às adaptações da proposta devido à falta de espaço físico, falta de professores e, principalmente, à falta de um processo formativo em relação aos pressupostos da proposta *Escola de Cidadania*.

É válido ressaltar que, tendo como mudanças principais a organização da enturmação dos alunos por idade e o fim da retenção dos alunos entre os ciclos, a proposta traz, nos seus momentos de implementação, opiniões diversas por parte de Fundação e, muitas vezes, um sentimento de impossibilidade em realizar um

trabalho pedagógico que permitisse trabalhar com crianças que tinham saído do 1º ano de escolaridade e no ano seguinte, passado a freqüentar o grupo de 10 anos, idade final de 2º ciclo. Considero importante trazer esse momento de implantação da proposta no Ensino Fundamental, mesmo que o foco da pesquisa esteja localizado na Educação Infantil, porque no período de implementação da proposta Escola de Cidadania, foram observadas mudanças mais significativas no Ensino Fundamental, o que, por outro lado, acarretou maior concentração dos interesses e atenções para essa etapa de ensino.

A Educação Infantil, que já era organizada por idade e sem caráter reprobatório, ficou mais uma vez em segundo plano.

No corpo do texto da proposta *Escola de Cidadania*, no entanto, observa-se um maior reconhecimento em relação à infância e à educação infantil, do que o que trazia a Proposta *Construindo a Escola do Nosso Tempo*. A proposta de 2006 chama a atenção pelo caráter acadêmico de delimitação de referenciais teóricos que não existiam na proposta de 1999. Destaco, na proposta, no item *Fundamentos*, a seção Infância que nos apresenta os pressupostos das concepções de infância pensados *para* a Rede Municipal de Niterói.

Inicialmente, a seção traz uma breve apresentação das concepções de infância *que até hoje se refletem no cotidiano escolar* (Niterói, 2006:20). A proposta Escola de Cidadania entende que o período da infância se estende para além da modalidade de ensino da educação infantil, compreendendo como criança, e não somente como estudante, o sujeito até aproximadamente os 10 anos. Considero que, essa marca da infância para além da educação infantil, se constitui um avanço na proposta pedagógica, especialmente por fazer uma tentativa de se romper com uma lógica de fragmentação entre as duas etapas da educação básica: a educação infantil e o ensino fundamental (Niterói, 2006).

Mas é outro ponto da proposta de 2006 que considero relevante para justificar um estudo do documento *Escola de Cidadania* nessa parte da pesquisa. Ainda na seção Infância, o uso de palavra *diálogo* em três momentos do texto suscitou algumas reflexões sobre as articulações entre infância e diálogo na proposta:

Há também alguns pensadores que defendem a idéia de controle, de disciplinação, onde *não há diálogo* entre a criança e o adulto. (p.20)

Nos remetemos a Freire (2001), quando enfatiza a importância da disponibilidade para o diálogo que os educadores devem ter para que suas relações com os alunos se consolidem...(p.22)

Iniciativas educacionais que abrem espaços de diálogo entre crianças, jovens e adultos para que possam expressar suas experiências passadas e presentes(...) e

em que cada um aprende a exercer o seu papel reduzindo o distanciamento da autoridade constituída...(p.22).

Entendendo, como Bakhtin, que o diálogo não é o resultado de uma abertura ao outro, mas sim resultado da impossibilidade de me fechar, de me comportar como indiferente diante do outro (Bakhtin, 2003), faço uma reflexão sobre o(s) sentido(s) que a palavra diálogo assumiu na proposta. A partir da leitura do documento *Escola de Cidadania*, podemos observar que a palavra diálogo aparece ligada a um ato de permissão, ora do adulto nas relações de interação com a criança, ora no incentivo a proposição de espaços de diálogo.

Concordando com Bakhtin, penso que a relação dialógica não se materializa a partir das proposições de políticas educacionais ou a partir da disponibilidade do professor para os espaços de diálogo. Para Bakhtin, o diálogo existe pela própria vida em sociedade e está também ligado com a expressão corporal, o que quer dizer que, ainda que a voz não seja pronunciada, as relações dialógicas estão acontecendo pelos silêncios, gestos, sorrisos e expressões fisionômicas.

Por fim ainda, buscando complexificar a ideia do diálogo, tomo uma citação de Walter Benjamin, trazida no próprio documento, na página 22: *A criança produz cultura e é produzida na cultura em que está inserida*. (Niterói, 2006)

A partir desta afirmação de Benjamin, e como professora da rede municipal, pergunto-me: é possível compreender as crianças como produtoras de culturas, quando nos textos oficiais, na maioria das vezes, elas são colocadas como objeto das propostas e não como sujeitos que participam ativamente de sua própria socialização (Corsaro, 2009a)? Não seria contraditório dar apenas ao professor a tarefa de promover o diálogo, mas não trazer a criança para esse lugar de encontro? Se assim é, como compreender a criança como um sujeito ativo da produção do conhecimento e a partir disso, estruturar um currículo que possa abrir espaço para as suas potencialidades?

Questões que seguirão comigo, possivelmente para novas etapas da pesquisa... Minhas perguntas surgem, principalmente, como uma reafirmação da importância que a pesquisa sobre/com crianças tem para mim e, acredito também, para a escola na contemporaneidade. É preciso conhecer mais *sobre* as crianças e *com* as crianças, não no sentido de concessão de voz, já que ter voz, pronunciar sua palavra, entendo ser um direito, mas no sentido de termos uma *escuta sensível*

como nos ensina Barbier (2007), para as suas falas e seus silêncios. As crianças tem me desafiado a ampliar minhas formas de compreensões nesse sentido...

2.2- *Confiar ou Fiar com* – como fomos nos tornando professora pesquisadora

Meu primeiro contato com a Escola Municipal Adelino Magalhães (EMAM) aconteceu no ano de 2001 quando, convocada no concurso público para professores de 1ª à 4ª série, escolhi essa escola para atuar como professora, dentre as outras opções oferecidas pela FME para escolha naquele dia. Inicialmente minha opção pela EMAM foi feita quase que ao acaso. Como não conhecia as escolas da Rede Municipal, eu contava, naquele dia, com algumas sugestões de amigas que já trabalhavam em escolas de Niterói e com o auxílio dos profissionais que estavam no ato da posse. Para colaborar com a minha indecisão, das escolas sugeridas pelas amigas, somente uma escola tinha vaga disponível – essa escola era a Adelino Magalhães – que era desaconselhável segundo as indicações dos profissionais da rede municipal que coordenavam o processo de conferência dos documentos, por estar localizada em uma área com altos índices de violência e, principalmente, *dentro* de uma favela – a Comunidade “Coronel Leôncio”.

Sentindo-me insegura, perguntei para a próxima colega na listagem de classificação para qual escola ela iria. Ela também não sabia. Como o Adelino tinha duas vagas no turno da tarde, combinamos de irmos juntas para lá. Uma seria a companheira da outra. Renata, minha companheira de escolha, virou também companheira de trabalho. Com ela compartilhei turmas, sala de aula e alguns ideais de escola. Hoje compartilhamos funções na equipe de articulação pedagógica e compartilhamos também o encantamento pela educação infantil. Até hoje não sei ao certo porque escolhemos o Adelino, já que sabíamos dos índices de violência da comunidade e tínhamos medo do lugar que, para nós, era desconhecido. Acredito que a companhia de Renata, nossas conversas no ônibus e nossas primeiras tentativas de aproximação das crianças, colaboraram para que o início do meu trabalho na EMAM não fosse tão solitário.

Essa reflexão se torna mais forte quando da minha chegada na escola, a forma como fui acolhida pela direção, funcionários, comunidade, bem como a

formação de parcerias com as outras professoras proporcionaram-me (mais) segurança no trabalho docente naquela na unidade escolar. Esses fatores, que em princípio não determinaram minha opção inicial pela escola, foram marcantes na minha permanência naquela unidade de educação e, também, se constituíram como fatores determinantes na escolha do Adelino como lócus da pesquisa.

A identificação com a escola e sua comunidade não aconteceu como em um passe de mágica. De fato, houve um choque inicial especialmente no que diz respeito ao meu olhar para as crianças daquela comunidade, seus pais e responsáveis. Meu maior estranhamento foi em relação ao que eu considerava como “*falta de tudo*” – para mim, as crianças *não* tinham material escolar, *não* traziam lanche, *não* tinham hábitos de cortesia ou de higiene. E eu sentia que *não* tinha por onde começar meu trabalho.

De fato, embora tenha estudado desde a infância em escolas públicas e tendo trabalhado com classes populares em uma escola em São Gonçalo, aquela não era uma realidade conhecida por mim, ou mesmo não era uma realidade que eu *queria* conhecer. Meu olhar e minhas preocupações residiam no que eu considerava *faltar* às crianças e aos seus responsáveis e não no que a comunidade da escola trazia para nossas atividades. Suas musicalidades, suas falas e gírias, suas danças, suas impressões e interpretações dos vizinhos, do lugar onde moravam, dos/as professores/as e da escola não eram percebidas por mim como possibilidades, como expressões das crianças ou como produção de conhecimento, mas como uma falha que iria se ampliar, na medida em que o tempo passasse, se a escola não cumprisse seu papel de ensinar.

E, em meio ao que eu pensava como ausências e minhas propostas de *compensar* as carências é que foi meu primeiro encontro com uma turma de Educação Infantil, de crianças de aproximadamente 05 anos de idade. Sem saber ao certo *por onde começar* o trabalho pedagógico, foi com as colegas professoras que fui construindo saberes sobre *o Adelino* e sobre a comunidade escolar. Com as colegas também passei a desconstruir certezas e considerar como possibilidade algumas ideias que eu tinha sobre os processos de aprender e ensinar. Nossas conversas de corredor, nossos bate-papos nos trajetos de idas e vindas da escola foram se construindo em movimentos de troca de experiências e aprendizagens. Esses movimentos, algumas vezes não intencionais, foram resignificando meu olhar para a comunidade, mas especialmente para as crianças.

Nesse sentido, a fala da uma funcionária de apoio da escola talvez tenha significado um novo impulso para o movimento de repensar o olhar que eu tinha para crianças e para seus os saberes e conhecimentos. A senhora, de aproximadamente 65 anos de idade, repetia um dito popular quando via alguma criança falar algo que ela considerava abusivo ou desrespeitoso. “*Pra cachorro e criança, não se dá confiança*”, dizia ela. A frase, que causava risos nas professoras, me incomodava. Eu questionava em meus pensamentos como poderia não dar confiança a quem passava comigo tanto tempo do meu dia, o que significava “dar confiança” e, se realmente, as crianças precisavam que nós lhes déssemos confiança ou se elas construíam seus saberes sobre o mundo apesar de nossas permissões e/ou negações.

Esse episódio, já narrado e discutido por mim na monografia de conclusão do curso de Pós-graduação em Alfabetização das Crianças das Classes Populares, ressurgiu nesse momento no Mestrado em Educação, como um aprofundamento das questões que continuo trazendo comigo. Ainda acredito que devemos confiar nos saberes das crianças pequenas, mas sinto que sigo numa perspectiva diferente na pesquisa em curso. Se, durante a escrita da monografia eu narrava as situações de minha prática docente com as crianças e os saberes que elas traziam para a escola, tenho buscado, ao longo do processo de investigação no mestrado, um lugar onde a confiança possa assumir os sentidos que a etimologia da palavra nos apresenta que é *fiar com*. Percebo agora que apenas dar crédito aos saberes das crianças é pouco para mim. Busquei, na presente pesquisa, tecer *com os/as pequeninos/as* uma outra perspectiva de investigação que me desafiou a (re)construir minhas reflexões e me reconfigurar como docente e como pesquisadora da infância.

Com o passar do tempo, fui aprendendo cada vez mais com as crianças. Meu pensamento, que circulava apenas na impossibilidade do tempo para trabalhar todos os conteúdos, foi se modificando a partir do que as crianças do Adelino mostravam-me, as suas formas de aprender, de se relacionar com o conhecimento e com o mundo que as rodeava. Ainda lembro que, num dia de chuva de verão, comecei a conversar com as crianças sobre os fenômenos da natureza e no quadro de giz ia escrevendo cada palavra que eu dizia, sem atentar para o que elas me diziam. Até que uma das crianças levanta o dedo e afirma saber *tudo* sobre o vento.

Curiosa, pergunto: o que você sabe?

Letícia prontamente responde: *Sei que ele vem de cima e de baixo,*

*Sei que ele seca as roupas do varal e levanta a saia das meninas,
sei que pode ser de verdade da rua e de mentira dos ventiladores.*

Letícia, de apenas cinco anos, poderia não saber tudo sobre o vento, mas confirmou o caráter investigativo das crianças, suas curiosidades e os modos de pensar sobre o mundo e seus fenômenos. Fazendo considerações sobre a intervenção do vento na vida cotidiana, as possibilidades de formação dos ventos e a ação do homem em fazer ventos de *mentira com ventiladores*. Seus saberes não se restringiam as letras que eu colocava no quadro, mas as possibilidades de ler as informações que estão para além do que está escrito, ela podia ler o mundo, seus fenômenos e sua natureza, expressar o que sabia dele, criar, compartilhar, inventar, descobrir e aproveitar toda a riqueza que esse mundo oferece. (Garcia, 2005a)

No questionamento ao ditado popular, na interpelação de Letícia mostrando seus conhecimentos e tantas outras situações das quais não me recordo, pois caíram no esquecimento, fui construindo meus caminhos docentes-investigativos para ouvir as crianças e tecer uma relação de *confiança* com elas. Assim, continuo acreditando nos conhecimentos, ideias e formas de expressão dos pequeninos e tento cada vez mais me aproximar de seus pontos de vista.

Confiança é hoje, na pesquisa que realizo com as crianças, considerar suas lógicas, acreditar e escutar os pequeninos como legítimos outros na convivência que vou estabelecendo com eles (Maturana, 1998).

2.3- Apresentando a Escola Municipal Adelino Magalhães

A Escola Municipal Adelino Magalhães, ou Adelino, fica localizada no bairro da Engenhoca, na zona norte do município de Niterói. De acordo com o Censo Demográfico de 2000, o bairro responde por 5% da densidade demográfica do município e abriga cerca de 12 favelas que, dadas as constituições geográficas do próprio bairro e da intensa ocupação, já citada, nem sempre tem limites claramente estabelecidos entre si. Dentre as favelas do bairro, a Comunidade Coronel Leôncio é a que está localizada mais próxima da escola pesquisada.

Um pouco mais delimitada que as demais comunidades, a Comunidade “Coronel Leôncio” está localizada a leste do bairro, nos morros que ficam no entorno de uma pequena planície que as crianças na escola chamam de *campinho* ou *campo*. No campo se desenvolvem muitas das atividades e eventos que acontecem na comunidade, tais como bailes, cerimônias religiosas, jogos de futebol e, em uma única vez desde que trabalho no Adelino, um evento da escola. De acordo com dados disponibilizados no site oficial da Prefeitura de Niterói⁴, na comunidade, cerca de 66% das famílias tem renda entre um a três salários mínimos e não existem dados relativos quanto às famílias que não possuem renda fixa. Esses dados colaboram para nos indicar a situação econômica de muitos dos alunos do Adelino, bem como trazer um breve panorama da localização da mesma.

A Escola Municipal Adelino Magalhães tem cerca de 570 crianças, sendo que, aproximadamente, 160 delas estão matriculadas em seus sete grupos de referência⁵ de Educação Infantil e 410 distribuídas em 17 grupos de referência do Ensino Fundamental. Das suas 30 professoras, apenas duas não tem formação em nível superior e quase 40% delas tem especialização⁶. No grupo de professoras da Educação Infantil todas as sete professoras possuem nível superior e metade delas possui especialização na área da educação.

O critério de alocação das professoras nos grupos de referência é feito a partir de dois critérios: avaliação da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP)⁷ e o desejo da professora, prevalecendo, entre os dois, a opinião/avaliação da EAP. É bom ressaltar que esse critério de alocação, até a realização da pesquisa, não estava reafirmado por escrito em nenhum documento da escola – ele passou a existir quando da eleição da dupla de Diretoras da escola e se perpetua desde o início da gestão delas em 1995. Por outro lado, não existe, até o momento, nenhum critério oficial da Fundação Municipal de Educação para a alocação dos professores nos grupos das escolas – esse critério é definido pela Equipe de Articulação Pedagógica.

⁴Disponível em <http://meioambiente.niteroi.rj.gov.br/bairros/engenhoca.html>. Consulta realizada em 05/03/2010.

⁵De acordo com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói (Portaria FME 878/2009), o conjunto de alunos organizado no início de cada Período Letivo, mediante processo de Agrupamento, será chamado de Grupo de Referência. No caso da Educação Infantil, o critério para o agrupamento das crianças é exclusivamente etário e no Ensino Fundamental predominantemente etário, sendo considerados, também os critérios cognitivos e sócio-afetivos.

⁶Dados recolhidos pela escola para o Censo Escolar 2009.

⁷A Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) é formada pelos Diretores da Escola, bem como seu secretário, seu coordenador de turno e seus pedagogos. No caso da escola pesquisada essa equipe é formada por 07 profissionais, que tem a função de acompanhar pedagogicamente a unidade de educação. (Portaria FME 878/2009).



(Fotos da fachada da escola)



O prédio do “Adelino Magalhães”, que foi adaptado para atender a Educação Infantil, tem como data de construção o ano de 1975, quando a escola atendia somente o antigo 1º grau e o Ensino Supletivo, o primeiro nos turnos da manhã e da tarde e o último no turno da noite. Atualmente, a escola atende aos três últimos anos da Educação Infantil e aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental em dois turnos. Quando entramos pelo portão, vemos no térreo as salas da direção e da secretaria, os banheiros, o refeitório, a sala de recursos (destinada ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais), o almoxarifado e o parquinho da educação infantil. Ao subir as escadas, encontramos no primeiro andar quatro salas de educação infantil, separadas, por uma mureta com portão, das três salas do ensino fundamental e das salas de Leitura e Informática. Essa mureta tem a intenção de impedir o acesso ao espaço e o uso do banheiro da Educação Infantil pelas crianças do ensino fundamental.

Ao subirmos mais escadas, encontramos no segundo andar mais cinco salas de ensino fundamental, além de uma sala de professores e uma sala destinada aos pedagogos que compõem a Equipe de Articulação Pedagógica.

O pátio coberto da escola é também o espaço de circulação dos professores, alunos e funcionários e o espaço onde o recreio, festas e eventos da escola acontecem. A escola não possui quadra de esportes e as aulas de Educação Física, que são semanais para cada grupo de referência, também acontecem no pátio em horários que são cuidadosamente organizados para que não possam interferir no recreio de outros grupos de crianças. A escola também possui como espaços duas sacadas: a primeira, chamada pelas crianças de *varandinha*, é uma opção de parquinho coberto e conta com brinquedos plásticos que foram comprados pela escola, a segunda, medindo cerca 1,5 m², não tem espaço para abrigar outra sala e é usada como jardim.



(Pátio da escola – Na foto Jerônimo, funcionário do Adelino e morador da comunidade, participando de um dos projetos da escola)

As crianças, que hoje estão matriculadas no Adelino, são, em muitos casos, filhos de ex-alunos da escola, dado que pôde ser coletado no contato com os pais no período de rematrícula e matrícula de alunos novos⁸. Essa informação também foi apresentada pelas diretoras da unidade escolar quando da apresentação da

⁸ O período de rematrícula aqui citado compreendeu os meses de novembro e dezembro de 2009 e se refere ao momento em que os responsáveis pelos alunos compareceram à escola para efetuarem a renovação de matrícula com uma assinatura em local indicado na ficha de matrícula do aluno. No caso da matrícula para os alunos novos, período compreendido entre os meses de janeiro a março de 2010, os responsáveis compareceram à escola munidos de Certidão de Nascimento, Comprovante de Residência, Carteira de Vacinação e Comprovante de Escolaridade (documento necessário para matrículas a partir do 2º ano do Ensino Fundamental) para a matrícula inicial da criança no ano de escolaridade pretendido.

proposta de pesquisa para elas. Outro dado relevante na constituição da escola: a continuidade da dupla de diretoras. Com atuação no magistério há mais de 20 anos na mesma escola, as Diretoras da unidade ocupam esse cargo desde 1995 e são, assim como outros 10 profissionais da escola, moradoras da comunidade.



(Foto acima: Sala de educação infantil GREI4B)

O que podemos pensar, entretanto, a partir desta descrição do espaço físico da escola e da exposição de seus dados estatísticos? No que interessa, para esta pesquisa, questões tais como a alocação de professores por grupo de referência ou a duração/tempo da gestão da dupla de diretores? Como entrelaçamos essas questões às considerações das crianças na escola?

Primeiramente, penso a escola como um lugar que não deve ser compartimentalizado entre os aspectos pedagógicos, administrativos ou os relacionados ao ambiente físico. Penso a escola realmente como uma Unidade de Educação⁹, onde, cotidianamente, os aspectos físicos, administrativos e pedagógicos estão imbricados. Desta forma, acredito que ao pesquisar o que falam as crianças sobre/na escola, estou também observando a relação que elas têm com todos esses aspectos que são, sob meu ponto de vista, formativos.

Destaco também que as questões do relacionamento crianças-profissionais da escola-espço físico se entrelaçam à pesquisa, especialmente no que diz respeito ao uso desse espaço pelas crianças. Ao contrário das minhas lembranças

⁹ Não sei ao certo de onde surgiu essa expressão Unidade de Educação, mas ela tem aparecido nos documentos de órgãos governamentais e em relatórios de pesquisas educacionais como um nome alternativo para designar escola.

do tempo de escola, onde a secretaria, a sala da direção e a sala dos professores eram espaços unicamente destinados aos adultos, no “Adelino Magalhães” as crianças circulam com certo tom de propriedade por esses espaços. Não são raras as vezes em que elas mexem na geladeira do gabinete das diretoras ou entram na secretaria para brincar de se esconder dos colegas nos momentos de recreação. O que me parece interessante também é que muitos funcionários não mostram estranhamento em relação a esses comportamentos e que acham até mesmo engraçada essa liberdade que as crianças têm na escola: - *Eles (os alunos) se sentem em casa!* afirmam os funcionários. Entretanto, para outros funcionários, o livre acesso das crianças aos espaços da escola parece ser incômodo ou desrespeitoso. E as crianças, talvez percebendo isso, também parecem corresponder ao que esses dois grupos de funcionários esperam que elas façam: ocupar todos os espaços da escola ou limitarem-se a ocupar os espaços demarcados pelos adultos.

Os/as pequeninos/as parecem evidenciar, assim, uma questão que trataremos mais adiante: eles/as tecem considerações sobre a sociedade da qual fazem parte, reproduzindo criativamente ações e comportamentos a partir de suas lógicas. Seja nas falas, nas brincadeiras, nos espaços e lugares que ocupam, as crianças vão construindo seus conhecimentos sobre a escola, sobre os adultos e sobre elas mesmas, dialogando com as situações vividas e nos oferecendo outras possibilidades de pensarmos uma sociedade (e também a própria escola) que se organiza sob uma ótica adulta.

2.4- Compartilhando a escolha do grupo de crianças

Em 2006, após algumas mudanças¹⁰ no quadro de funcionários da escola e com a necessidade de um horário que fosse flexível e atendesse as demandas de

¹⁰Ao longo dos anos alguns acontecimentos, como concursos de remoção, pedidos de exoneração e aposentadorias provocam mudanças no quadro de profissionais das escolas na rede de Niterói e em outras redes municipais. Embora algumas situações (como a aposentadoria, por exemplo) sejam conquistas dos profissionais da educação, essas mudanças nos quadros de profissionais da rede têm apresentado como lado negativo a alta rotatividade dos profissionais e, por conseguinte, dificuldades na formação continuada dos mesmos e na construção do trabalho coletivo nas escolas.

horário de trabalho que eu tinha em outra rede municipal¹¹, a direção da escola me fez um convite para que eu atuasse como secretária da EMAM. O convite, é válido ressaltar, foi aceito mais pela possibilidade de ajuste da carga horária do que pela sedução em trabalhar com a parte administrativa da escola. Meu medo era, principalmente, afastar-me das práticas de sala de aula, das crianças, de seus saberes e me perceber ligada somente ao aspecto documental da escola. Esse medo não revelaria uma certa simplificação que eu tinha do trabalho fora da sala de aula? Não estaria eu aqui acreditando na ideia, tantas vezes criticada, de que as funções fora da sala de aula, ou seja, administrativas, não possuem caráter pedagógico?

Mas como a secretaria da escola, inicialmente, se apresentava para mim como um espaço puramente burocrático, fui buscando formas de não me afastar do cotidiano dos/as professores/as e das crianças comparecendo às reuniões de planejamento, visitando as salas de aula todos os dias e fotografando os alunos e responsáveis nos eventos e atividades promovidas na unidade. Tais movimentos foram redimensionando meu olhar sobre o trabalho administrativo da/na escola, fazendo-me perceber que existiam outras possibilidades de atuação que não se limitavam ao trabalho burocrático. O contato diário com os/as pais/mães e responsáveis dos/as alunos/as, com os profissionais da escola e com outras instâncias governamentais foram me apresentando/mostrando/apontando outras dimensões do trabalho na secretaria: além do administrativo, meu papel poderia ser também político pedagógico.

Mas, exercer a função de secretária na escola trouxe outra questão: a impossibilidade de pesquisar com o *meu* grupo de crianças, isto é, com um grupo que tivesse contato todos os dias e que não dependesse da permissão e/ou interferência de outro adulto na construção da pesquisa. Não estar atuando com os grupos de referência poderia dificultar o processo de investigação, especialmente porque, como a função de secretária está relacionada diretamente à equipe de gestão escolar, para ter a permissão de realizar a pesquisa eu precisava agora não apenas da autorização das crianças, mas da permissão de, pelo menos, uma professora.

¹¹ No ano de 2006, com aprovação em concurso público, passo a trabalhar como Supervisora Educacional na Rede Municipal de São Gonçalo, o que demandou uma distribuição da carga horária de 16 horas de forma vertical.

E foi no sentido de buscar um grupo de crianças para a pesquisa que comecei a conversar com as professoras da Educação Infantil da EMAM sobre os pressupostos da pesquisa. Nessas conversas, as professoras narravam seu cotidiano e, quase sempre, contavam situações cômicas, onde as crianças de seus grupos poderiam aparecer como protagonistas, mas na maioria das vezes minha impressão era que as situações marcavam apenas uma concordância com os pressupostos da pesquisa, não como uma aceitação em participar dela. Impressão bastante diferente da que tive com Tânia, professora do grupo de crianças de 03 anos. Já em nossa primeira conversa sobre a pesquisa, quando apoiada por um sorriso-convite, Tânia me propôs: *Eu acho que você poderia estudar o meu grupo. É um grupo muito espertinho... eles são danadinhos, falam cada coisa que eu nem acredito...*

É a partir do convite da professora que começo a pesquisar esse grupo de 17 crianças de 03/04 anos, aproximadamente. Com sua disponibilidade para minha entrada em sua sala de aula, Tânia me fez refletir sobre questões que ainda não faziam parte da pesquisa, mas que passaram a compor algumas das minhas preocupações e aprendizagens. A primeira delas diz respeito às relações de poder que, embora estejam presentes na escola, muitas vezes ficam camufladas pelas redes de amizade e cordialidade que são tecidas no cotidiano. Mesmo que, nas conversas com as professoras, eu procurasse mostrar que a pesquisa estava mais centrada nas crianças, minha percepção era que as *colegas* professoras me enxergavam apenas como um membro da Equipe de Articulação Pedagógica em suas salas de aula.

Reflico, então, acerca das razões que levaram Tânia a mostrar o desejo de que a pesquisa acontecesse com suas crianças. Talvez as relações de amizade tenham sido consideradas nessa disponibilidade da professora à pesquisa, talvez o silêncio das outras professoras a impulsionou a oferecer seu grupo de alunos, mas arrisco-me a dizer que nosso lugar de encontro nessa pesquisa seja o lugar da confiança: acredito que Tânia dá aos pequeninos confiança, crédito e, a princípio, a escuta às suas falas.

Assim, entrelaço as lembranças da minha entrada na escola com o convite de Tânia e penso que ela, ao oferecer seu grupo para a pesquisa, deposita nas crianças tanta confiança em relação aos saberes quanto eu desejava fazer com meus alunos. Por acreditar no seu grupo, Tânia me faz querer ouvir o que aqueles

danadinhos pensam sobre a escola e o cotidiano da Educação Infantil. Mas, foi por ela acreditar na pesquisa, que eu não vi razão para buscar outro grupo de crianças. Posso afirmar que não escolhi sozinha o grupo de crianças pesquisado, Tânia compartilhou essa escolha comigo.

Assim, como um primeiro contato com as crianças, fui fotografá-las para a capa do diário de classe, atividade que faço com todos os grupos de referência. Após tentarmos algumas poses, Tânia me sugeriu que as deitássemos no chão e arrumássemos as crianças de forma circular – *como num sol* – disse ela. Tânia não sabia, mas realmente, como num sol, sua aceitação em participar da pesquisa, me ajudou a clarear caminhos e possibilidades de encontro com os/as pequeninos/as.



(Tânia e as crianças do GREI3B – *Como num sol!*)

Ao mesmo tempo em que a escolha do grupo de crianças é feita por mim, em conjunto com a professora, outras inquietações surgem em relação ao grupo pesquisado. A principal delas diz respeito ao que considerava uma incoerência com as ideias iniciais da pesquisa. Ora, se nossa intenção de pesquisa era trabalhar com um referencial teórico que concebe a criança como categoria social e que entende as crianças como sujeitos ativos na produção de suas culturas (Corsaro, 2002) e, por isso, percebendo-as como autoras de lógicas próprias acerca do mundo, como poderíamos decidir por elas sua participação na pesquisa?

Assim, dialogando com Kramer (2002), quando a autora indaga a possibilidade da criança ser sujeito da pesquisa quando é, na verdade, o adulto quem dá a autorização para a sua participação na pesquisa, passo a questionar-me se a escolha do grupo, feita até aquele momento pelas considerações dos adultos, estava de acordo com o referencial de pesquisa, isto é, seriam as crianças sujeitos da pesquisa que eu realizava?

Então, acreditando ser necessário que as crianças participassem da decisão de estar na pesquisa ou não, é que, antes de pedir autorização aos responsáveis das crianças, decido conversar com elas sobre o trabalho que eu estava realizando com o grupo.

Essa seria a primeira conversa sobre a pesquisa com as crianças. Nem todos estavam presentes, a sala tinha aproximadamente 14 crianças naquele dia. Quando chego na sala, as crianças estão brincando. A professora conta a elas que eu quero falar uma coisa importante. Então inicio a conversa com um *boa tarde*, que em coro é respondido:

- Oi, eu estava conversando com a tia de vocês e ela me contou como vocês são espertos e como sabem pra caramba as coisas. Então como eu ainda estou estudando, eu queria saber se eu poderia aprender algumas coisas com vocês... Coisas sobre a escola... sobre o que vocês estão fazendo... é porque eu também estou estudando sobre a escola...

As crianças me olham em um silêncio que dura pouco. Algumas se dispersam, mas a maioria continua me olhando, quando Victor responde:

- A gente está brincando agora. Depois a gente vai fazer os trabalhinhos...

Gabriel completa:

- A tia pode te ensinar as coisas. Ela sabe fazer.

Então pergunto sorrindo:

- Então posso ficar aqui, alguns dias, com vocês?

As crianças respondem juntas:

- Pooooode!

- Então, onde eu vou sentar? Posso colocar minha cadeira aqui do seu lado, Victor?

Ele me olha, sorri e acena com a cabeça e eu coloco minha cadeira entre Victor e Gabriel.

Não sei se posso considerar a resposta das crianças, dada em uníssono, como um aceite de participação na pesquisa. Também não posso afirmar com certeza se todas as crianças realmente entenderam a proposta que eu fazia naquele dia. Mas tais incertezas desafiaram-me a buscar alternativas que pudessem me ajudar na pesquisa que desenvolvia com os/as pequeninos/as naquele momento. Essa(s) ajuda(s) é (são) o que apresento a seguir.

3-Se você quiser, eu te ajudo! - Algumas questões teórico-metodológicas sobre a pesquisa com as crianças

*Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas.
Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra.
E os andarilhos(...) eles inventavam caminhos.
Manoel de Barros – Fontes*

Desde pequena, gosto da palavra *ajuda*. Acho essa palavra bonita, com boa sonoridade. Ela, a palavra, está para mim carregada de significações que me remetem à ideia de colaboração, troca, auxílio e coletividade. Penso que, para outras pessoas a palavra *ajuda* pode ter outras significações, mais ligadas ao assistencialismo ou mesmo à caridade. Mas, para mim, ela evoca o verbo compartilhar.

Manuel de Barros inicia sua poesia *Fontes* trazendo três personagens que o ajudaram a compor suas memórias da infância: a criança, os passarinhos e os andarilhos. Inspirada pelo poeta, também busquei nesses três personagens apoio para a condução da pesquisa. Seguindo as *explicações* de Barros, os andarilhos podem me ajudar a perceber caminhos investigativos que não podem ser vislumbrados a priori. Caminhos e atalhos, novos, antigos, usuais, esquecidos, inventados, buscando como um andarilho, traçar outras rotas, nas quais inúmeras vezes me perdi, mas também me deixei surpreender.

Os passarinhos me instigam a compreender que é preciso certo desprendimento de certezas e de ideias preconcebidas para pesquisarmos. Como o autor afirma, os passarinhos estão disponíveis para sonhar. Penso, então, se como uma pesquisadora da infância também não devo estar disponível para escutar, considerar, me aproximar e sonhar com a beleza de um pesquisar, que é também pesquisar-se.

Mas é a terceira personagem, dentre as destacadas pelo poeta, que mais me encanta e mais tem me ajudado nos caminhos da pesquisa. São as crianças que, concordando com Barros, me dão a semente da palavra e compartilham comigo um pouco dos seus saberes e seus brincares. Elas, que também compõem essa investigação acerca da escola e seu cotidiano, me apresentam outras possibilidades de pensar as práticas escolares, a partir da diversidade de suas lógicas de produção de conhecimento e seus múltiplos espaços de aprendizagem.

Uma das situações vividas no processo de investigação, que me fizeram pensar sobre as contribuições das crianças para a pesquisa envolve o que tenho chamado de *ajuda* e foi registrada no meu caderno de campo em maio de 2010. Neste dia, como em momentos anteriores, eu havia me sentado em uma das mesas da sala de aula com mais três crianças: Gabriel, Victor e Graziely.

Após as atividades da rotina inicial, a professora conversava com as crianças fazendo uma espécie de *agenda do dia*. Naquele dia, as crianças ouviriam uma história, fariam um trabalhinho, fariam o lanche, brincariam com os brinquedos do baú (que é um urso de material plástico onde ficam guardados os brinquedos) e escolheriam e ensaiariam uma das músicas que cantam na hora de ir para casa. Olho para Gabriel e falo:

- *Nossa! Quanta coisa para fazer...* – Ele sorri e fala:

- *É mesmo, mas a gente tem dia que faz dois trabalhinhos ao invés de um!*

Então pergunto:

- *Mas será que vai dar tempo? O trabalhinho não é difícil não, né?* – Nesse momento Victor também entra na conversa e acena com a cabeça:

- *Humm... A Graziely nunca consegue terminar a atividade... Ela fica enrolando a tia até não dar mais tempo.*- Graziely se mantém quieta e não nos olha. Victor continua: - *Mas você não vai fazer o trabalhinho, vai?*

Não sabendo se ele fazia essa pergunta por dúvida ou crítica em relação à minha condição de adulta no meio das crianças, respondo duvidosa:

- *Eu acho que posso tentar fazer...* – Gabriel então fala:

- *Se você quiser, eu te ajudo. A tia sempre fala pra mim ajudar os amigos, por que termino mais rápido...*

- *Puxa, eu vou querer que você me ajude, sim! Assim, eu termino rápido igual a você.* – Gabriel franze o rostinho e fala com um ar divertido:

- *Igual a mim não, porque pra te ajudar é por causa que eu já acabei de fazer o meu. Primeiro que você!*

Gabriel e Victor vão se constituindo, para mim, em companheiros de pesquisa. Eles fazem parte de um grupo menor, dentre o grupo de crianças pesquisado, que se aproxima de mim mostrando desenvoltura e, ousado afirmar, simpatia para perguntar minha opinião sobre o que elas (as crianças) estão fazendo,

ou pedir minha intervenção frente a algum problema/conflito enfrentado pelos/as pequeninos/as nas suas atividades diárias. Quando afirmo que, crianças como Victor ou Gabriel, mostram simpatia ao se aproximarem de mim, trago à tona algumas considerações que me faço ao longo do processo de pesquisa com as crianças, acerca de como minha presença tem afetado o comportamento das crianças e como cada uma delas reage de forma diferente à presença da pesquisadora em sala de aula. O que me parece é que, enquanto crianças como Victor, Gabriel, Higor, entre outros, me perguntam, questionam ou refutam minhas falas, outras crianças parecem mostrar uma certa indiferença em relação ao que eu falo ou mesmo a minha presença durante as aulas.

Paralela a essa sensação de indiferença, surge também uma reflexão acerca de minha entrada no campo, que para mim não acontece uma única vez, no meu primeiro contato com as crianças, mas que se repete a cada dia de pesquisa. Nestes, vão surgindo questões como: as formas de aproximação dos/as pequeninos/as, as possibilidades de deslocar o meu olhar adulto e procurar olhar as crianças sob suas próprias lógicas e pontos de vista, como realizar a pesquisa com as crianças e que instrumentos utilizar. Assim sendo, além da ajuda de Gabriel, Victor e das outras crianças do grupo, sinto que preciso também de outros companheiros que pensaram/pensam e realizaram/realizam pesquisa com crianças como referenciais teóricos que me ajudem nesse caminhar.

Nesta seção apresento algumas questões teórico metodológicas sobre a pesquisa com crianças. Divido esse texto em duas partes: a primeira traz uma breve apresentação da infância como categoria social que vem sendo historicamente construída e, na segunda parte, apresento a pesquisa etnográfica como uma metodologia de pesquisa, que tem sido referenciada pelos/as pesquisadores/as do campo da pesquisa com crianças, destacando os instrumentos utilizados no processo de investigação e como a perspectiva da etnografia tem me ajudado a conhecer um pouco das culturas infantis.

3.1- *Eu olho no espelho e vejo eu!* Ajudando a pensar com as crianças e as infâncias

Tem sido bastante comum, nos mais diversos espaços sociais, o uso das palavras *criança e infância* com tons generalizantes. Não é raro ouvirmos nas conversas com colegas que são mães, pais, professores/as, avós/os, tios/as que *crianças são todas iguais*, ou mesmo que *a gente já foi criança um dia então sabemos como é isso*. Mas são todas as crianças realmente iguais? Ou o fato de termos sido crianças um dia, faz com que saibamos como é viver a infância? Minha conversa com Gabriel, Victor e com o silêncio de Graziely, citados anteriormente, anunciam que não.

Percebo no encontro com estas crianças que, embora tenham a mesma idade (todas as três possuem quatro anos), algumas vezes elas se relacionam diferenciadamente comigo e com a escola. Enquanto Gabriel e Victor parecem estar mais próximos, conversando e mostrando interesse nas atividades propostas pela escola, Graziely parece desejar estar como invisível em nossa conversa, talvez, como afirmam algumas crianças, *para não fazer atividade*.

Para além da justificativa de generalização e saudosismo dos tempos de criança, tão próprios de uma sociedade que tenta nos uniformizar, como a sociedade capitalista, penso que os conceitos de criança e infância precisam ser discutidos nesta pesquisa. Para me ajudar nesta discussão trago, além das vozes das próprias crianças com as quais pesquiso, alguns autores que têm pensado nas categorias de criança e infância e tento me aproximar também de alguns autores que trabalham com a ideia de culturas infantis.

Trago primeiro algumas considerações sobre crianças e infâncias. Manuel Sarmiento (2004), pesquisador do Instituto de Estudos da Criança do Minho, em Portugal, distingue os conceitos de criança e infância, dizendo que enquanto as crianças sempre existiram como etapa biológica da vida humana, nem sempre houve infância, *categoria social de estatuto próprio* (p.11). De acordo com Sarmiento, a infância, como um conjunto de representações sociais, de organização e de constituição de modos de vida próprios e diferenciados do adulto, foi o resultado de um complexo processo de construção histórico social.

Para fazer essa afirmação, Sarmento nos encaminha aos estudos de Philippe Ariès (2006) sobre a historiografia da infância. De acordo com Ariès, o sentimento de infância é algo que começa a emergir com o Renascimento e se difunde mais amplamente a partir das configurações do trabalho e dos avanços da ciência médica e a redução da mortalidade infantil na modernidade. Por sentimento de infância, Ariès define como a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto. De acordo com Ariès esse reconhecimento não existia anteriormente.

Já Neil Postman (1999) traz um fator que, de acordo com o autor, também colaborou na necessidade de separação do mundo adulto do mundo infantil: a invenção da prensa tipográfica e a ampliação de uma sociedade pautada na cultura escrita. De acordo com Postman, numa sociedade onde a produção do conhecimento parecia exigir uma nova técnica que ultrapassava a oralidade, surge a necessidade de se pensar um lugar para as crianças que as fizessem *alcançar* a experiência e os conhecimentos próprios do mundo adulto. Esse lugar é a escola.

Em que pesem as críticas ao trabalho de Ariès¹², o que destaque nos estudos desses autores é a infância como um processo de construção. Concordando com eles, e pensando que, como uma construção social e histórica, assim como o conceito de infância se transforma no tempo e no espaço, as crianças não são todas iguais e nem vivenciam suas infâncias da mesma forma. Para me ajudar nesse diálogo, é que trago a fala de Letícia, filha de Leidimar, pedagoga da escola pesquisada. Em um dos dias em que acompanha seu pai, ao buscar Leidimar na escola, Letícia, de cinco anos, escuta a conversa de duas professoras com seus pais:

- *Ah! Mas ela é a cara do pai... Nossa, igualzinha!* – fala uma professora. A outra intervém e diz brincando:

- *Não acho não!!! Pra mim ela é filha da mãe! Parece mesmo com Leidimar... Olha os olhos, são de Leidi. Ai, até o jeito, meio metidinha!*

Letícia se mantém quieta e a conversa se desenvolve entre os adultos, que buscam as semelhanças entre a criança e seus pais. Até que Letícia começa a se colocar dizendo:

¹² Sobre Ariès, as críticas ao seu trabalho são especialmente direcionadas à localização de seus estudos na Europa, mais especificamente na França e o cunho generalista com o qual ele trata do nascimento do sentimento de infância em outras sociedades da época. Cf. KUHLMANN, JR .M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- *Eu não pareço com meu pai ou minha mãe. Eu pareço comigo! Eu olho no espelho e vejo eu!* – todos se põem a rir.

Nesse momento eu me intrometo na conversa, para provocar Letícia:

- *Mas esse seu cabelo é da cor do cabelo do seu pai e você é moreninha como ele. Como você acha que ficou moreninha assim?*

Ela, então se vira para mim e diz:

- *Ué, eu vou pra piscina, praia. E o cabelo é meu, o olho é meu, o rosto é meu. Essas coisas cada um tem o seu. Minha mãe tem o dela, meu pai tem o dele. Cada um fica com o seu. O que eu tenho é meu e parece comigo...*

Nesse instante, antes que eu voltasse a conversar com Letícia, Leidimar me fala que está indo embora. Sinto não poder continuar a conversa sobre o que Letícia tem que pertence tão fortemente a ela.

Quando fiz essa anotação no caderno de campo, analisava minha conversa com Letícia apenas sob uma perspectiva próxima ao senso comum que enfatiza a criatividade do pensamento infantil. Na verdade, é justo dizer, que essa anotação só foi para o caderno de campo, pois eu considerei Letícia muito esperta (e talvez até *engraçadinha*) em suas considerações, mas, a princípio, eu não percebia pontos de encontro entre o meu diálogo com Letícia e as questões centrais da pesquisa. Minhas leituras, bem como as discussões com o grupo de orientação coletiva¹³, conduziram-me, entretanto, a outras possibilidades de pensar essa conversa.

Letícia parecia querer marcar a diferença entre a sua posição e a dos adultos que a cercavam, ao exigir que fosse reconhecida como ela mesma. Ao defender que cada um de seus traços fisionômicos, gestos ou considerações que fazia, não eram características herdadas dos seus pais, mas significavam o que ela pensa sobre si mesma, reafirmava que o pensamento infantil não se limita a ser uma cópia do pensamento do adulto, revelando sua originalidade.

Sarmiento (2004) nos ajuda a ver que as crianças realizam processos de significação, apropriação, reinvenção e reprodução do mundo que as rodeia, um mundo imerso em processos de significação que *se estruturam e consolidam em*

¹³ O grupo de orientação coletiva a que me refiro, com quem tenho compartilhado as dores e as delícias do processo de construção do conhecimento no Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, é constituído pelas orientadoras Professoras Doutoras Mairce da Silva Araujo e Jacqueline de Fátima dos Santos Morais e o/as companheiro/as de caminhada: Daniela Bruno Quintanilha, Suene de Lima Maia, Héliida G. Matta, Mariza Soares, Rejane Dirques, Simone André e Renato Poubel.

sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas (idem, p.21). Falamos em culturas infantis, no plural, porque não podemos atribuir um único sistema simbólico para as significações que as crianças fazem nas suas ações sociais.

De acordo com Corsaro (2009b), *as crianças não imitam simplesmente os modelos adultos, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender aos seus próprios interesses* (p.34). Esse autor faz uma abordagem dos processos de socialização das crianças que chama de *reprodução interpretativa*. Sobre essa abordagem, ele afirma:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto criança. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (idem, p.31)

Dialogando com o conceito de Corsaro, Manuel Sarmiento (2008) afirma que ao reproduzirem criativamente os valores, conhecimentos, crenças, disposições e pautas de conduta das relações sociais presentes no mundo que as cercam, as crianças contribuem para outras configurações e transformações das formas sociais, mesmo nas culturas adultas. Desta forma, como afirma Sarmiento (idem),

não são apenas os adultos que intervêm junto às crianças, mas as crianças também intervêm junto aos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas... (p.29)

Assim, quando investigo o que falam as crianças da/na escola, observo também como as considerações dos/as pequeninos/as tem repercutido junto aos adultos da instituição e como as crianças tem interagido nas interlocuções que os adultos (a pesquisadora inclusive) fazem a partir das suas proposições. Entender que as crianças são sujeitos ativos nas suas socializações e que elas negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com outras crianças, nos remete a pensar que meninos e meninas devem ser considerados como sujeitos a serem estudados em suas próprias lógicas e não apenas como receptáculos dos adultos. Por esta razão, a pesquisa com crianças necessita de procedimentos diferenciados dos procedimentos metodológicos hegemônicos, postos que estes, do modo geral, não têm atendido às particularidades infantis, como começo a analisar a seguir.

3.2-A pesquisa com crianças: desafios e possibilidades

Autores que estudam as culturas infantis têm apontado que a pesquisa etnográfica, por suas estratégias e/ou procedimentos, tem sido especialmente valiosa *para abordar o familiar e o que se encontra mais próximo, permitindo identificar a diversidade cultural daquilo que aparenta ser tão igual ou comum a nós* (Caria, 2003, p.12). No caso da pesquisa sobre/com crianças, a abordagem etnográfica nos permite desnaturalizar o olhar adulto frente ao que consideramos apenas como atitudes infantis e nos aproximarmos das culturas que são cotidianamente (re)construídas e não apenas repetidas entre as gerações de crianças que vivem/convivem na nossa sociedade.

A abordagem etnográfica pressupõe uma imersão no campo de pesquisa em um período prolongado de permanência com o grupo ser pesquisado. Como afirma Corsaro (2009a), de forma a interpretar o que os participantes da pesquisa estão falando ou fazendo, o etnógrafo precisa saber como são os seus cotidianos, os ambientes físicos e institucionais onde vivem, suas rotinas, suas linguagens e outros *sistemas simbólicos* que permeiam seus contextos e atividades. Aprendendo com esse autor, penso no poder da observação sistemática na produção de conhecimento com o grupo e para a compreensão do conjunto de fatores determinantes do fenômeno em questão. Assim, remetendo-me à pesquisa em curso, penso que a investigação etnográfica é a metodologia que apresenta mais possibilidades de se conhecer o que pensam/falam as crianças sobre/na escola, especialmente por seu caráter de aproximação do adulto com o universo infantil por um período prolongado de tempo.

Quando pensamos na pesquisa com as crianças, podemos considerar também que a entrada e permanência no campo de pesquisa pode se configurar em um procedimento para ser aceito no grupo de crianças. Afinal, entrar no terreno das crianças não se constitui em sinônimo de *ganhar consentimento* ou *fazer parte* do grupo de crianças, mas, como afirma Ferreira (2008), esse processo é desigual, plural e pode permanecer ambíguo, porque na base da pesquisa com crianças estão as relações sociais entre adultos e crianças, interações essas permeadas de conflitos, hierarquias e relações de poder.

Além disso, concordando com Corsaro, que afirma que as crianças pensam e constroem considerações a partir do que estão vivenciando, podemos compreender que questões como *o que ela (a pesquisadora) faz aqui* ou *qual a resposta que ela quer ouvir* não se encerram com entrevistas, ou poucos dias no campo e por vezes pode não se encerrar para todas as crianças do grupo.

Outro significativo instrumento metodológico herdado da pesquisa etnográfica é o caderno de campo, ou como é chamado por outros, diário de campo. Este se constitui como um espaço narrativo, onde são escritos os acontecimentos do dia-a-dia no campo de pesquisa. Entretanto, para além dos dados descritivos, no caderno de campo são registrados também reflexões, sentimentos, emoções, *insights* produzidos durante o processo de investigação, contribuindo na produção de sentidos da investigação (Fernandes, 2003) para os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como para a definição de seus caminhos.

Relembrando os caminhos da minha pesquisa, resgato a primeira anotação que fiz em meu caderno de campo, ao chegar em casa, depois de conversar com as professoras sobre a temática da investigação em curso:

Começar uma pesquisa na escola onde você trabalha pode ser uma tarefa difícil. Parece haver um lugar seguro em que alguns profissionais da escola estão, suas crenças e mesmo suas expectativas e entraves, me parecem "zonas de conforto" onde a presença de um outro sujeito, que não foi convidado, pode desestabilizar. A pesquisa e o pesquisador, podem ser entendidos, muitas vezes como esses outros sujeitos extraescola – Eles, os que não são convidados, mas na maioria das vezes se convidam a estar na escola, participar de sua vida, conhecê-la um pouco melhor. Mas também, um pouco mais do que isso: pensar, com a escola, suas histórias, caminhos e descaminhos. É assim que me sinto ao pesquisar a escola – alguém que está nela, porque trabalha lá, mas que se sente desconvidado ou afastado de algumas questões por estar pesquisando oficialmente seu cotidiano. Talvez eu sinta, agora, um pouco de medo... Esse medo não é de pesquisar minha escola, ou de trazer questões do profissionalismo de meus colegas de trabalho. Não é esse meu foco de pesquisa. Mas meu medo talvez resida em refletir sobre questões que são minhas, que ficam adormecidas e minha possível incapacidade de dar conta da pesquisa... Às vezes sinto que posso não poder...

(Caderno de campo 02/10/2009)

As questões acima, datadas do início da pesquisa e retratadas no caderno de campo, ainda se mostraram recorrentes no dia-a-dia da investigação, mas com outras nuances, outras personagens e outras intensidades. Pesquisar o próprio cotidiano é sempre difícil e desafiador, mas no decorrer da pesquisa o estranhamento de minhas colegas-professoras já não se mostrava tão evidente, ou talvez, isso já não me afetasse tanto – pois as crianças foram cada vez mais ocupando o centro das preocupações e reflexões. O medo de não conseguir *dar conta da pesquisa* ainda persistiu durante muito tempo, embora se traduzisse mais

na escrita do trabalho final do que em mergulhar e olhar de frente minhas próprias questões adormecidas – confesso que não sei se ainda tenho medo delas...

Todavia, com Fernandes (2003), aprendo que as notas de campo devem cumprir ainda o objetivo de *autovigilância* do investigador. De acordo com esse autor, *o registro escrito deixa transparecer o caráter de experiência radical que a etnografia se constitui* (p.34), na medida em que o investigador faz, com seu caderno de campo, a escrita de *seu próprio autoconhecimento e o confronto de si com um meio social que provoca suas concepções e seus hábitos* (p.34). Nesse sentido, o caderno de campo se tornou um instrumento importante na pesquisa, já que nele registrei além das falas das crianças, os acontecimentos (Larrosa, 2002) que foram me atravessando no cotidiano de investigação. Não sendo um mero relatório científico sobre o observado no percurso da pesquisa, o diário de campo se configurou para mim como um espaço de diálogo entre minhas reflexões e os momentos de orientação, as angústias e o próprio movimento da pesquisa.

Outro ponto de destaque quanto ao uso do diário de campo está na possibilidade de, ao revermos os nossos registros, bem como nossas primeiras reflexões sobre as situações vividas, percebermos/identificarmos *juízos equivocados* (Corsaro, 2009a), contribuindo assim para nos instigar na busca de novos procedimentos e novas respostas suscitadas pelos desafios do campo da pesquisa. Como aconteceu em meu contato com Higor, Kaíke e Rafael:

Em um dos dias da pesquisa, sentei com um grupo de 08 crianças nas mesas de trabalho, que têm quatro lugares, onde as crianças realizam as atividades escritas e fazem o lanche. A atividade que estava sendo entregue tratava-se de colorir um desenho com as cores pré-determinadas pela professora que fazia referências às cores da sala de aula e ao amarelo do uniforme das crianças. Quando as crianças começam a me mostrar o uniforme, pergunto a razão para que eu não use *a roupa de ir pra escola*¹⁴ e quando eu a usaria. Higor com olhar de descrença me responde:

- *Essa roupa é só pra gente que é pequeno!* – Kaíke, Rafael e Rian concordam com Higor. Rafael acrescenta:

¹⁴A maioria das crianças se referia ao uniforme, durante a conversa, como *roupa de ir pra escola*. Minha opção, na pesquisa, é conservar essas e outras expressões que as crianças usam para denominar alguns dos elementos da cultura escolar.

- *Você é grande, essa roupa não vai dar em você.* – Então questiono mais uma vez:

- *Mas a Débora* (aponto para uma aluna do Ensino Fundamental que estava na porta da sala) *é grande e usa essa roupa. Por que eu não posso usar também?* – Após um silêncio de dúvida e impaciência, Higor encerra o assunto, mudando de assunto logo depois:

- *Tá bom se você quiser, você pede lá embaixo. Mas não sei se você vai ganhar... Na minha casa já apareceu um lobisomem!*

O episódio vivido com Higor, Kaíke e Rafael, registrado no caderno de campo, é ilustrativo, a meu ver, dos tantos becos sem saída que também acontecem no processo de pesquisa e nos ajudam a indagar, a cada momento, como Alice para o coelho, *por onde devo seguir?* e reafirmam a necessidade da autovigilância do/da pesquisador/a.

Ao conversar com Higor e os outros meninos, minha preocupação era trazer a discussão sobre a escola para a roda. A partir de uma visão adultocêntrica, tento me colocar como criança e proponho a me vestir como ela. Não esperava, entretanto, que Higor e seus colegas respondessem ao meu questionamento inicial, marcando e, talvez, até denunciando, o meu lugar de adulta. Minha resposta a Higor, Rafael, Rian e Kaíke foi de silêncio. Não o silêncio de *entendimento* sobre o que ele estava querendo dizer, mas o silêncio de quem *não sabia* o que responder a ele. Confesso, que até agora não entendi como o lobisomem foi aparecer em nossa conversa!

A releitura de episódios como os anteriores, bem como a reflexão sobre eles com o grupo de orientação coletiva, trazendo contribuições expressivas na construção de referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa, instigou em mim um movimento de *autovigilância* (Fernandes, 2003), provocando-me a *des-confiar* de verdades e concepções das quais eu mesma acreditava estarem superadas. Até que ponto, mesmo tendo o propósito de pesquisar *com* crianças, ainda permaneço pesquisando *sobre*, fazendo interpretação *por* elas, traduzindo suas falas?

O movimento da investigação, de inspiração etnográfica e a natureza de seus instrumentos foram se caracterizado para mim em um ir e vir constante na pesquisa, onde tentei seguir adiante, mas sem perder, contudo, as conquistas anteriores com o grupo de crianças. As aproximações das crianças que, a princípio, me pareciam de

insucesso, foram sendo ressignificadas como experiências que somente a imersão no campo pode nos proporcionar.

Tenho pensado que pesquisar com crianças exige escutá-las, exige um compromisso ético do pesquisador não só com a escrita do texto final, mas com o próprio caminho do pesquisar.

4-O que você quer que faça? – Algumas reflexões sobre práticas pedagógicas em Educação Infantil

*Eu aprendera que as imagens pintadas com palavras eram para se ver de ouvir.
Manoel de Barros – Pintura*

Nesse capítulo trago algumas reflexões sobre a escola de educação infantil e seu cotidiano a partir das experiências vivenciadas por mim no campo da pesquisa e, mais especificamente, a partir das falas das crianças com as quais esse trabalho foi sendo construído. Para tal, divido essa seção em duas partes: na primeira trago algumas considerações sobre a construção de sentidos nas práticas pedagógicas que atravessam a escola de educação infantil. Na segunda, procuro dialogar com as considerações que os/as pequeninos/as da Escola Municipal Adelino Magalhães fazem acerca de como entendem o lugar da professora e o lugar das crianças na escola.

4.1 – Refletindo sobre a prática pedagógica

Inicio as reflexões desse capítulo, com uma situação, vivenciada no campo da pesquisa por mim e por mais dois sujeitos: o primeiro, Gabriel, menino de 04 anos, aluno do grupo de referência GREI4C¹⁵ e, depois, Patrícia, uma das pedagogas da escola na qual trabalho. A conversa com Gabriel foi registrada por mim no meu caderno de campo a partir da gravação da aula da professora Dyane; já a conversa com Patrícia foi registrada a partir das minhas lembranças no final do dia. A situação aconteceu quando faltavam cerca de vinte minutos para o horário de saída e a professora do grupo distribuía papeis e hidrocores para que as crianças fizessem o chamado “desenho livre”, enquanto ela arrumava a sala e recolhia os trabalhos realizados pelas crianças no dia.

¹⁵ A nomenclatura das turmas é padronizada para todas as escolas da rede municipal de Niterói. A sigla GREI refere-se ao Grupo de Referência da Educação Infantil, o número “4” à idade das crianças pertencentes ao grupo e a letra “C” foi atribuída, por ordem alfabética, obedecendo ao quantitativo de turmas dessa faixa etária.

Então depois de pegar sua folha, Gabriel e outras crianças perguntam para a professora:

- *Tia, o que é para desenhar?*

A professora responde:

- *O que vocês quiserem desenhar... Pensa um pouquinho no que você acha legal e desenha...*

Gabriel volta ao lugar e me pergunta o que ele deve desenhar. E eu dou de imediato a resposta da professora (por que não pensei melhor?):

- *Desenha o que você quiser...*

Ele não se detém e me pergunta:

- *O que você quer que eu faça?*

- *Ah, desenha a escola pra mim – respondo.*

- *Como é que eu vou desenhar a escola? – Gabriel me pergunta – Peraí! Vou ver...*

- *Pensa no que tem a escola e aí você desenha. – respondo a ele.*

Gabriel começa a desenhar e, alguns momentos depois, com seu desenho na mão, passa a me explicar, apontando cada um de seus traços:

- *Na escola tem parede, brinquedo e criança... Gostou?*

- *Adorei! – respondo a ele*

- *Quer de presente? – ele pergunta*

- *Quero! Posso colocar esse desenho no meu trabalho?*

Gabriel faz que sim com a cabeça e sai pra falar com os colegas todo sorridente:

- *A tia guardou meu desenho... Ela vai levar pra ela...*

Alguns colegas não dão muita atenção e outros falam que também vão me dar o desenho deles. Na hora da saída algumas crianças me dão seus desenhos de presente enquanto outras simplesmente descartam os delas. Logo o sinal toca e descemos em fila cantando músicas.

No caminho para casa, converso com Patrícia, pedagoga da escola, e relato o dia que vivi com as crianças. Patrícia ri de alguns gracejos dos/as pequeninos/as e eu lhe mostro o desenho de Gabriel. Ela observa o desenho com atenção e fala:

- *Engraçado, ele tira a gente do processo! Tá vendo, ele não desenha nenhuma professora...*

- *É verdade... Você sabe que ele nem fala em professora na escola... Ai, doeu né?* – respondo a ela e rimos juntas.

Patrícia se volta pra mim e diz:

- *Já tem um tempo que observo isso... As crianças cada vez mais são ligadas nas outras crianças e nós insistimos em nos colocarmos no centro do processo... Precisamos pensar nisso...*

À noite, enquanto transcrevo os acontecimentos do dia, começo a relembrar a frase de Patrícia e concordo com ela - realmente precisamos pensar nisso!

A atividade proposta naquele fim de aula, chamada de “desenho livre”, por uma certa tradição escolar, enraizada no cotidiano, tem sido muito usada na educação infantil daquela unidade pelo que tenho observado nas aulas. O “desenho livre”, naquele contexto, consistia em propor que as crianças desenhassem o que desejassem a partir do material disponível em sala. No caso dessa situação de pesquisa: papéis e hidrocores. Destaco, todavia, que a atividade de desenho livre aconteceu também em outros dias nos quais acompanhei o grupo de crianças e que trago especificamente essa situação, datada de março de 2010, pela riqueza dos caminhos reflexivos que ela nos apresentou.

Pelo que tenho observado ao longo da minha prática como professora, a atividade de desenhar tem sido desenvolvida na escola seguindo duas modalidades: a atividade de desenho livre e a atividade do desenho dirigido. O desenho livre, como já afirmamos, consiste na proposta de que as crianças desenhem supostamente o que desejarem sem modelos ou orientações predeterminadas. Já o desenho dirigido, consiste na elaboração de desenhos pelas crianças de forma direcionada, a partir da orientação da professora, tendo ou não modelos a serem copiados ou reproduzidos. Sendo livre ou dirigida, a atividade de desenhar parece ter sido tão incorporada às rotinas da educação infantil que, de certa forma, foi naturalizada assim como as rotinas de higiene, de observação do tempo, de contagem dos alunos, etc. Um olhar mais atento para essas atividades, no entanto, nos ajuda a pensar nas concepções de educação infantil que atravessam o cotidiano das escolas da primeira infância no Brasil. Foi a partir dessas inquietações e nos encontros de orientação coletiva que percebemos a importância de investigar melhor essa forma de expressão.

Madalena Freire (1983) nos ajuda a compreender que o desenho infantil está ligado ao *desenvolvimento da capacidade de representar, de simbolizar* (p.25). De acordo com essa autora, é por meio do desenho e de outras linguagens que as crianças vão construindo suas representações e se apropriando da realidade que as cercam. Construindo representações e símbolos, a criança registra, lê, pensa e repensa o mundo. Da mesma forma, Gobbi (2002) nos ajuda a refletir sobre o desenho infantil quando afirma que a criança ao desenhar, interpreta a realidade, imaginando, fantasiando e elaborando modos de comunicação pela imagem que está representando. Contudo, a autora alerta também para o fato de que nem sempre na escola, especialmente na educação infantil, as crianças encontram espaço para valer-se do desenho como possibilidade de expressar suas próprias ideias ou suas concepções de mundo, já que, muitas vezes, a atividade de desenhar está articulada

(à) cópia, aprisionamento e representação do real. Cópia tão enraizada em nossas práticas escolares que os estereótipos falam mais alto e tornam-se símbolos quase universais: elefantes, cachorrinho, sol entre montanhas, flores, chaminés, personagens dos desenhos animados da TV. (p.39)

Buscando na história recente da Educação Infantil encontramos em Froebel e nos jardins de infância algumas referências que nos fazem compreender melhor a centralidade da educação artística no currículo da educação infantil. Kuhlmann Jr. (2007), discutindo como foi sendo construída a história do atendimento à infância no Brasil, afirma que a educação artística se constituiu em um dos elementos centrais na pedagogia dos jardins de infância. De acordo com esse autor, para Froebel o esforço para expressar-se através da arte manifesta-se no ser humano desde a infância e que como um elemento natural à condição humana, a expressão artística deve ser cultivada desde os primeiros anos de vida.

Em relação ao desenho, a concepção froebeliana dos jardins de infância propunha o ensino dirigido – as *aulas de desenho*, como exemplificada por Kuhlmann Jr.

- Tome cada criança o seu lápis na mão direita, levantando bem alto o braço.
- Tome a professora também um lápis e fique na posição indicada.
- Prestem muita atenção.
- Façam com o lápis o mesmo movimento que eu fizer com o meu.

Levante a professora o braço direito bem alto, tendo o lápis na mão e fazendo primeiramente os movimentos no espaço para habitué-las depois a traçarem as lousas. (2007 p. 144)

O mesmo autor afirma também que a partir de meados do século XX, o ensino do desenho tende a deixar de ter como referência modelos a serem seguidos, emergindo a expressão livre e a criatividade como parte importante na educação artística das crianças. Mas Kuhlmann (idem) ao mesmo tempo destaca que as relações entre repetição/criatividade e cópia/expressão livre não podem ser vistas apenas como simples oposição, pois a replicação também pode abrir espaço para o inesperado.

Compreendendo com Kuhlmann (ibidem) que tanto a repetição e a cópia, quanto chamada *expressão livre* e a criatividade não se excluem, mas podem se complementar no processo educativo, a partir do sentido que atribuímos às atividades, penso nas concepções de pré-escola que tem fundamentado práticas pedagógicas na educação infantil escolar.

Garcia (2005b) ao discutir a reorientação curricular da escola pública de educação infantil, nos apresenta duas concepções de pré-escola: a primeira que ela chama de pré-escola “desinteressada”, do desenvolvimento integral e a segunda a pré-escola preparatória para a aprendizagem da leitura e da escrita. Essas duas concepções de educação infantil, embora pareçam apenas se contrapor, também coexistem não apenas na escola, mas também fora dela. A pesquisadora nos ajuda a refletir sobre essas concepções:

O discurso da educação infantil escolar, como a curvatura da vara, oscila de uma escola “desinteressada”, em que as crianças devem “desenvolver-se integralmente”, sem jamais ser explicado o que, efetivamente, significa desenvolvimento integral em quatro horas na escola; a uma escola “preparatória”, referida apenas à aprendizagem da leitura e da escrita. Na primeira, as crianças ficam durante dois ou três anos desenhando, pintando, recortando, cantando, brincando, sem que qualquer das atividades se articule com as demais. São atividades soltas que, magicamente levariam ao desenvolvimento integral. Na segunda, em que a preocupação de todos é com a aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças são preparadas, algumas vezes com exercícios psicomotores, outras com exercícios para passar da fase pré-silábica até chegar à alfabética. Quando adquirem a prontidão, seja por um caminho, seja por outro... começa, num caso, continua, no outro... a alfabetização. (GARCIA, 2005b p. 18-19)

Minha inserção na educação infantil tem mostrado que, tanto na pré-escola “desinteressada” como na pré-escola do “desenvolvimento integral”, o desenho livre inúmeras vezes acaba assumindo um caráter de atividade *passatempo*, sem qualquer articulação ou encadeamento com as demais atividades que foram propostas ou mesmo aconteceram ao longo do dia. Nesse sentido, parece que se desenha *qualquer coisa*, que poderá ser facilmente descartada depois. Como nos destaca Garcia (idem), a escola, inúmeras vezes, reproduz o modelo exacerbado por

uma sociedade do consumo e de produção de materiais descartáveis, onde a preocupação maior é consumir sem a preocupação com o resultado do trabalho – o uso do material parece ser visto como um fim, não como meio de realização dos projetos das crianças. Ou, como afirma Gomes (2005) *ensina-se a criança a produzir por produzir, já que o resultado final, reflexo de seu processo, de nada importa* (p. 139)

Da mesma forma, em relação ao que poderíamos chamar de desenho dirigido – talvez mesmo, a partir de uma memória pedagógica inspirada em Froebel – os objetivos com os quais o desenho dirigido tem sido hegemonicamente proposto na escola, também parecem presos a um modelo mecanicista e funcionalista. As crianças desenham para completar modelos, cobrindo pontinhos, seguindo padrões...

Na pré-escola de caráter preparatório, cuja preocupação central articula-se à *aprendizagem futura*, entendida como preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita, no desenho, como nas demais atividades propostas em classe, observamos que o suposto desenvolvimento da coordenação motora fina, da propagação prontidão para a escrita, da hipotética discriminação auditiva e visual, é que vai conduzir o planejamento e as escolhas de atividades feitas pela professora em sala de aula. A expressão original da criança pode ficar, inúmeras vezes, limitada por propostas de atividades como a apresentada a seguir:



(Atividade desenvolvida no grupo GR4B)

Ao analisar a atividade, retirada do portfólio¹⁶ de uma das crianças da escola pesquisada, considero que propostas como essa, que tem como base o *cobrir pontilhados*, os desenhos estereotipados e a decoração de figuras com papel picado, cola colorida, paetês ou outros materiais, podem nos trazer outras informações de como pensamos a educação infantil escolar. As atividades, como a apresentada anteriormente, me provocam a refletir que temos muitas vezes entendido a escola como mero espaço de reprodução. Penso que, quando oferecemos às crianças atividades que parecem ter como objetivos centrais o desenvolvimento da coordenação motora e da noção de espaço por meio de desenhos estereotipados (que tem personagens quase sempre sorridentes) ou treinamentos onde se traçam curvas e retas, estamos limitando a educação infantil a um lugar de reprodução, um lugar de cumprimento de tarefas, um lugar de cópias de modelos preestabelecidos que, na maioria das vezes, não dialogam com as experiências vividas pelos/as pequeninos/as fora do ambiente da escola.

Distante, portanto, da concepção de desenho para a Educação Infantil apontada pelos Referenciais Curriculares (RCNEI, 1998): *por meio do desenho a criança cria e recria individualmente formas expressivas, interagindo percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos. (...)*

Outra afirmação do RCNEI também traz pistas sobre a forma como as crianças experimentam múltiplas linguagens no cotidiano: *enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de faz-de-conta e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. (p.93)*

Ou seja, no desenho, assim como nas brincadeiras de faz de conta, narrativas, dramatizações, dentre outras, uma linguagem acaba puxando a outra, como no episódio do autorretrato (apresentado a seguir). Assim, se as crianças fazem uso de múltiplas linguagens de forma associada, mais uma razão para que as mesmas não sejam apresentadas de forma fragmentada na escola.

Gomes (2005) alerta para

¹⁶ O trabalho com portfólio na escola pesquisada tem se constituído como uma coleção das produções dos/as alunos/as, recolhidas periodicamente com o objetivo de fazer um acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças. Embora a concepção de portfólio trazida por autoras como Villas Boas (2004), referência usada pela escola, defendam uma visão conjunta entre professores e alunos/as na montagem desse instrumento, não foi percebido na escola pesquisada esse movimento coletivo na seleção das atividades. O portfólio, no Adelino, tem se apresentado, na maioria das vezes, como um álbum de atividades das crianças que é entregue no final de cada período letivo para conferência dos pais.

Existe hora para cada atividade: hora para cantar as músicas que a professora ensinou, hora para pintar utilizando as técnicas que a professora ensinou e até mesmo hora para falar como a professora ensinou. Ao fragmentar as linguagens, a pré-escola fragmenta a criança. (...) A escola precisa ser um espaço de acesso a todas as linguagens (escrita, musical, corporal, plástica, dramática etc), mas não necessariamente um espaço de formação de atores, escritores, gravadores, músicos etc. ela é um espaço de experiências totalizadoras onde a criança poderia ampliar seus referenciais de mundo (p. 127)

É importante reafirmar, contudo, que não penso a escola de educação infantil como espaço de reprodução apenas. Como Garcia e Alves (2006) nos ensinam, a escola é também um *espaço/tempo de invenção, surpresa, complexidade* (p.16), onde podemos observar *a existência de propostas alternativas que, embora pareçam desaparecidas, lá estão, acumulando forças, portadoras de incrível capacidade de renovação* (p.17), alimentando nossas esperanças e nos ensinando seus modos de fazer cotidianos.

O cotidiano escolar é fértil em situações que nos confirmam esses caminhos de renovação apontados por Garcia e Alves (idem). O que tenho percebido em minha própria prática como professora de educação infantil e igualmente no decorrer da investigação, é que algumas vezes propomos atividades que acreditamos mobilizar as crianças, tais como desenhar, cantar, ouvir músicas, dramatizar, pintar. Porém, inúmeras vezes, as crianças parecem responder com indiferença a essas atividades. Em outras situações, as crianças demonstram tecer novos sentidos à proposta da professora.

A construção de novos sentidos para o que propomos às crianças pôde ser percebida quando da realização de uma atividade proposta por Dyane para o grupo de crianças da pesquisa. A atividade foi intitulada de “autorretrato” e consistia na proposta da criança se posicionar frente a um espelho, onde estaria colada uma folha de acetato e, utilizando-se de um marcador de retroprojetor, desenhar o seu próprio rosto.

Embora a professora, antes de propor a atividade, tenha conversado com as crianças sobre o que era um autorretrato e, apresentado como exemplo, os autorretratos de Picasso e Van Gogh, para nossa surpresa, algumas crianças, ao invés de realizar a atividade tal qual sugerida, passaram a se desenhar umas as outras, ou mesmo desenhar seus retratos com acessórios (laços, arcos, fitas) que não usavam no momento da atividade. Importante destacar que Dyane não interrompeu a atividade exigindo fidelidade a sua proposta original. Ao final do dia, o

autorretrato virara máscaras: as crianças trocavam entre si seus desenhos, passando a utilizá-los como máscaras.



(Atividade Autorretrato do GR4C – Como máscaras!)

Reflito que, naquela atividade, do meu ponto de vista, as crianças puderam experimentar muito mais do que a confecção do próprio retrato. A proposta original, na qual cada criança desenharia seu próprio rosto, transformou-se num trabalho compartilhado, onde a troca, a sugestão e a opinião do outro ganhou espaço. Teria sido assim, se Dyane tivesse insistido que cada criança fizesse apenas o seu próprio retrato?

Podemos pensar, a partir da proposição de outros usos para o material e para a atividade proposta pela professora, que para além da condição de meros consumidores das atividades, brincadeiras e rotinas escolares, as crianças se mostram como sujeitos produtores que marcam sua *existência de autor* (CERTEAU, 2008, p.94) ou como afirma Zaccur (2001, p.48) elas tomam a *iniciativa de pedir, tomar e recriar* o que lhes parece belo e necessário ao seu cotidiano.

Da mesma forma, a professora, ao respeitar a iniciativa das crianças ao proporem novos desdobramentos para a atividade, me possibilitou ampliar a reflexão sobre o papel de crianças e professora na dinâmica do *ensinar/aprender*. Madalena Freire em 1983, no livro *A Paixão de Conhecer o Mundo*, já nos apresentava essa questão

O papel da professora, enquanto participante, é o de coordenar a conversa. (...) Por isso é que, em última análise, as propostas de trabalhos nascem delas (as crianças) e de mim como professora. Não é de estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de “dona” de suas atividades. (p.21)

Percebo que, naquele momento, Dyane, também cumpriu papel de organizadora, ou coordenadora das atividades, contribuindo assim para que as crianças incorporassem as atividades como “algo delas”.

De acordo com Madalena Freire, o papel de professora como alguém que observa, conversa, organiza e sistematiza as propostas das crianças, está antes de tudo comprometido com o respeito aos saberes dos/as educandos/as e com a constituição do trabalho coletivo entre as crianças, na medida em que a professora é alguém que problematiza e desafia o grupo a crescer na compreensão de seus próprios conflitos, dividindo responsabilidades, participando das conversas etc.

Confrontando essa reflexão com a proposta curricular da rede municipal de Niterói (2010), podemos destacar que a concepção de criança como sujeito ativo na construção do conhecimento é reafirmada pelo documento oficial. O sétimo capítulo da proposta discute a importância da participação direta das crianças da educação infantil no cotidiano escolar, citando algumas situações ou episódios onde essa participação deveria ser estimulada, tais como a escolha do horário de dormir e de brincar, a proposição de atividades, a participação no processo de avaliação, dentre outras.

Isso significa dizer que a criança precisa tomar decisões e participar ativamente da vida escolar. Isso pode acontecer em situações cotidianas não planejadas; momentos de ir ao banheiro, diante da necessidade de beber água, na escolha por dormir ou não, na escolha das brincadeiras e outros, assim como em momentos definidos, tais como: a hora da rodinha, pequenas assembleias e reuniões nas quais as crianças podem decidir junto aos professores sobre a organização da rotina e dos espaços, o planejamento das atividades, a avaliação, temas de projetos etc. (NITERÓI, 2010 p.40)

Contudo, apesar da proposta curricular da rede fundamentar-se em referenciais teóricos importantes no sentido de garantir a participação das crianças nos seus processos de aprendizagem, olhando a escola de dentro e dela fazendo parte como professora que (re)constrói, a cada dia, o seu projeto pedagógico, percebemos que o investimento na construção coletiva e em projetos que favoreçam a produção de sentidos *pelos* e *com* as crianças, no cotidiano escolar da Escola Municipal Adelino Magalhães, (talvez poderíamos arriscar em dizer, como de outras escolas da rede), ainda se apresenta muito mais como discurso do que como

prática. O que não significa dizer que a participação da criança na construção do currículo não aconteça. A atividade trazida para o diálogo confirma que esses momentos também acontecem, e nos atravessam, e nos ensinam...

Propor situações nas quais as crianças possam apreciar seus próprios desenhos, bem como os de seus pares, pode contribuir para que as crianças revelem, confrontem, ampliem e complexifiquem modos de ler o mundo, além de favorecer a narração e a análise da própria ação de desenhar.

Entendo que a escola, ao trabalhar com a criança as múltiplas formas de linguagem construídas pela humanidade (não apenas o desenho, mas a contação de histórias, a dramatização, a pintura, a escultura, a modelagem, dentre outras) amplia significativamente o repertório comunicativo dela e possibilita que outros sentidos de mundo sejam construídos com e pelo/as pequenino/as. Penso igualmente que o trabalho com as múltiplas linguagens na escola, não apenas ajuda as crianças a ampliarem suas capacidades expressivas, como também as das próprias professoras. Como afirma Gomes (2005):

Ao trabalhar com os sentidos, a pré-escola ajuda seus alunos a enxergarem o mundo com olhares diferentes, novo e poético. Quanto maior for o contato com as diversas linguagens, maior será a percepção do mundo. Podendo ler o real com instrumentos variáveis, mais ampla será a leitura (p. 131)

Assim, lembrando a reflexão de Patrícia, pedagoga da escola, que é preciso pensar no lugar do professor e das crianças no processo educativo (como veremos a seguir), faço essa reflexão sobre as concepções de Educação Infantil e das práticas pedagógicas que envolvem as linguagens das crianças – sendo essa uma discussão que atravessa as funções e sentidos que a escola da primeira infância tem assumido. Com Garcia (2005b) aprendo que

A função da educação infantil não é apenas dar continuidade à aprendizagem da leitura escrita, uma entre tantas linguagens, mas contribuir para que as crianças vivenciem as diferentes linguagens utilizadas na sociedade, aprendendo a ler essas linguagens e usá-las para se expressar – a linguagem corporal, a linguagem plástica, a linguagem televisiva, a linguagem cinematográfica, a linguagem fotográfica, a linguagem do vídeo, a linguagem da mímica, a linguagem teatral e, por que não, a linguagem da informática (Garcia, 2005b, p. 19)

Acredito, como Garcia, que, para além da aprendizagem da leitura e da escrita, a Educação Infantil deve contribuir para que as crianças experimentem as muitas linguagens que estão presentes no mundo. Além disso, é preciso refletir sobre o que essas múltiplas linguagens dos/as pequeninos/as trazem como

possibilidade para (re)pensarmos a própria escola e nosso trabalho como professores da primeira infância.

Refletindo um pouco mais sobre os possíveis sentidos que as crianças dão às atividades que lhe são propostas, retomo agora o episódio focado e a pergunta de Gabriel:

- *Tia, o que é para desenhar?*

A professora responde:

- *O que vocês quiserem desenhar... Pensa um pouquinho no que você acha legal e desenha...*

Gabriel volta ao lugar e me pergunta o que ele deve desenhar. E eu dou de imediato a resposta da professora (por que não pensei melhor?):

- *Desenha o que você quiser...*

Ele não se detém e me pergunta:

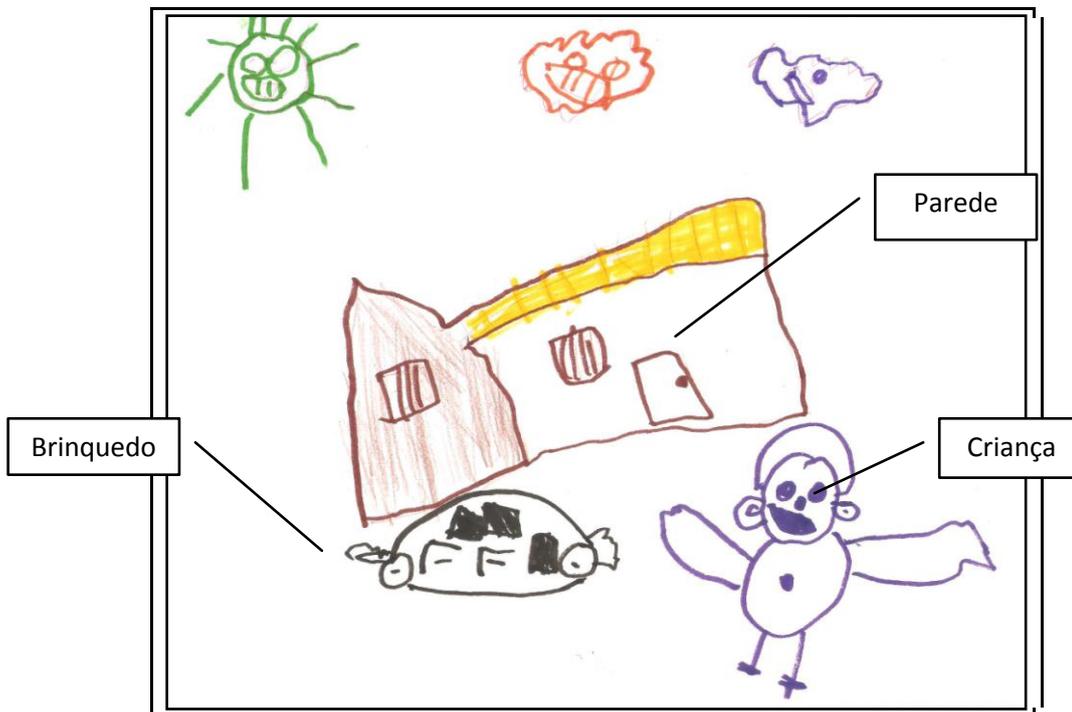
- *O que você quer que eu faça?*

A pergunta de Gabriel não é diretamente sobre qual o desenho que ele deveria fazer, minha resposta é que aponta para isso (*Desenha a escola pra mim*). Posso pensar agora que sua pergunta poderia ter outro sentido: talvez Gabriel, ao ouvir duas vezes a mesma resposta (*O que você quiser*), poderia estar questionando qual a finalidade daquela proposta. Talvez ele quisesse fazer outra coisa que não desenhar e esperava uma resposta que apontasse para uma alternativa ao desenho. O que penso agora é que, tanto a minha resposta, quanto a da professora, pareciam esvaziar o sentido da atividade de desenhar, estimulando a *produção pela produção*, como discutido anteriormente, distante, conseqüentemente, de perceber o desenho da criança como uma forma de expressão ou possibilidade de se comunicar com o mundo.

4.2- O lugar da professora e o lugar da criança

Voltando ao desenho e à conversa com Gabriel, algumas reflexões foram sendo suscitadas em mim, envolvendo a relação escola, professoras e crianças. Em

primeiro lugar apresento o desenho feito por ele, indicando nas legendas, as explicações dadas por Gabriel:



(Desenho de Gabriel – *Escola tem parede, brinquedo e criança!*)

O desenho de Gabriel traz uma narrativa sobre a escola. Perez (2005) me ajuda a pensar que, desde seus primeiros traços no papel ou em outro suporte, a criança se vale do desenho como uma forma de expressão, contando através dele uma história. Ao expressar, através do desenho, uma narrativa, a criança tem a possibilidade de organizar pensamento, ao mesmo tempo em que nos apresenta os conhecimentos já elaborados de sua relação com o mundo.

Dialogando com Vygotsky e suas reflexões sobre o desenho infantil, Gobbi (2002) afirma que ao desenharem, as crianças não estão preocupadas com a realidade. De acordo com essa autora, os/as pequeninos/as, desenhando de memória, mesmo com o objeto à sua frente, (re)constroem simbolicamente seus pensamentos a partir do diálogo de suas experiências anteriores com as construções imaginativas do sujeito-criador. Gobbi (idem) afirma que

para Vygotsky, a criança recria ou reproduz o que já existe – constitui novos campos de significação para a realidade presente. É a partir da inquietude, da inadaptação, que o sujeito busca soluções outras, desencadeando o processo de (re)criação. Desta forma, a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece. Os desenhos são, então, signos constituídos pelas interações sociais. (p.11)

Com base em Gobbi, penso que o desenho de Gabriel, como o das outras crianças, ao contrário de ser entendido como infantil, deve ser percebido, sobretudo como *desenho*. Ao pensarmos o desenho da criança como infantil, carregado do estigma de menor valor, desconsideramos as representações que nele estão presentes, as construções do pensamento da criança que o desenho nos informa ou o que a criança nos permite ver de suas inter-relações com o mundo.

Entendendo como Leite (2005) que é nossa contemplação do desenho que aciona a fantasia e a imaginação, e possibilita a *construção de uma leitura possível* (p. 136), vejo que, ao contemplar o desenho de Gabriel, trago minhas impressões sobre ele. Mas, por outro lado, também apoiada em Leite, que afirma ser o desenho da criança uma forma de análise que faz do mundo em que está inserida, entendo o desenho de Gabriel como um lugar de encontro das minhas impressões com as considerações que ele faz sobre a escola.

Quando observo o desenho de Gabriel, encontro semelhanças com a escola pesquisada. De fato, como em uma planta baixa, Gabriel situa o antigo parquinho (chamado por ele de brinquedo) ao lado do prédio da escola (que ele chama de parede), e reproduz inclusive as cores do prédio que, como no desenho, tem uma cor próxima ao marrom (cor de areia da obra pela qual passa a escola) com uma pequena faixa amarela que, ainda resiste desde a antiga pintura, e percorre quase todo o “Adelino Magalhães.” Não posso afirmar, entretanto, que Gabriel, ao desenhar a escola, traga essas marcas da E. M. Adelino Magalhães que me chamam a atenção. Mas posso afirmar que, ao fazer a breve narrativa de seu desenho, essa criança me apresenta conhecimentos de mundo e de escola que podem não ficar aparentes no cotidiano pedagógico.

Gabriel parece afirmar para mim, apontando em seu desenho, que a escola é *lugar de parede, brinquedo e criança*. Em sua narrativa oral e em seu desenho não estão representados os adultos, sejam os professores ou mesmo os pais. Que reflexões a afirmativa de Gabriel nos suscita?

Dentre as possíveis respostas para tal questão uma me chamou atenção: a demarcação dos papéis da professora e da criança no cotidiano escolar. Ajudada pela observação de Patrícia, a pedagoga da escola – *Já tem um tempo que observo isso... As crianças cada vez mais são ligadas nas outras crianças e nós insistimos em nos colocarmos no centro do processo...* – reflito sobre o *estar no centro do*

processo educativo e me pergunto qual o lugar principal do processo de ensinar e aprender. Ele realmente existe?

Trago ainda outra situação que, a meu ver, também contribui para pensar a questão do lugar de professoras e crianças na escola:

Dyane havia trazido um filme para exibir para as crianças e pediu-me que a ajudasse com a atividade, montando o projetor na sala de aula enquanto ela arrumava as cadeiras. Enquanto organizava os fios e o computador, eu observava as crianças sentando nas cadeiras arrumadas em forma de platéia e mudando de lugar diversas vezes. Comecei a atentar para a conversa de três crianças sobre onde cada uma sentaria para assistir o filme. A frase de Matheus é a primeira a me chamar a atenção:

- *Senta aí, Kauê! Toda hora fica mudando de lugar...*

Ao ver que Kauê continua mudando de lugar, João Victor reclama com a professora:

- *Ô tia, aqui Kauê! Ele fica mudando de lugar.*

Dyane, que está mais distante, olha para Kauê e pergunta:

- Já escolheu onde você quer sentar, Kauê? - e quando ele não responde, ela continua – *Então escolhe e senta, porque o filme já vai começar.*

Kauê se aproxima da cadeira de Dyane (que estava vazia), senta e fala para ela:

- *Eu vou sentar aqui! Essa cadeira é mais alta e tem uma mesa só pra ela...*

Matheus fala:

- *Aí não pode! Aí é o lugar da Tia Dyane.*

Dyane que estava terminando de arrumar as cadeiras, se aproxima e diz:

- *Mas aí nem é o melhor para ver o filme! Fica muito de lado! Mas pode sentar aí, se você quiser.*

Matheus pergunta para Dyane:

- *Tia, aonde você vai sentar?*

- *Ué, eu não vou ver o filme com vocês? Vou sentar ali – diz a professora apontando para um lugar entre as crianças – junto com vocês. Não pode, não?*

- *Pode! Senta do meu lado.* – convida Matheus.

Dyane senta ao lado de Matheus e Kauê continua sentado na cadeira da professora até o momento em que termino de arrumar o projetor e começo a

exibição do filme. Então ele corre e fica sentado do outro lado de Dyane. Quem se senta na cadeira de Dyane sou eu e começo a anotar essa conversa.

A história da mesa de Dyane começa antes de outubro, mas parece ser apenas com o questionamento de Kauê, que percebo as significações para aquela criança da arrumação do mobiliário da sala de aula. Na verdade, a sala de aula do grupo de crianças de 4 anos – que mede cerca de 15 metros quadrados para 20 crianças – não comporta mais do que o baú de brinquedos e os cinco jogos de mesas com quatro cadeiras para as crianças. A professora do grupo, ao longo do período de pesquisa, se sentava junto com as crianças, nas cadeiras ou no chão. Mas no início do mês de outubro, ao perceber que seu grupo de crianças contava com apenas 16 crianças, Dyane retira da sala um jogo com quatro cadeiras e traz uma *mesa de professor* com a respectiva cadeira mais alta. Confesso que nos dias que sucederam a mudança, o meu olhar adulto não estranhou os novos mobiliários da professora, mas a partir da fala de Kauê pude (re)pensar a situação do mobiliário com a perspectiva do menino.

Penso que as situações que protagonizam Gabriel e Kauê, dialogam entre si ao entendermos o *lugar* não apenas como espaço geográfico, mas como um espaço de valor, um lugar que é social. Tanto a fala de Gabriel quanto a de Kauê podem nos ajudar a compreender que o olhar das crianças também contribui para dar visibilidade a questões *naturalizadas* pelas normas, rotinas, métodos.

Com o olhar de Gabriel para a escola poderia entender que nosso lugar de professoras da infância não somente parece estar de fora da centralidade das preocupações daquela criança, como também parece não ficar aparente que na escola existam professoras (ou até mesmo outros adultos). Seria essa uma possível leitura, mas não a única.

Dialogando com Bakhtin (2003) aprendo um conceito que me ajuda a pensar a possibilidade de aprender com as crianças por meio de seus olhares sobre a escola – o excedente de visão. De acordo com Bakhtin, o *excedente de visão* é possibilitado pela posição que cada sujeito ocupa no mundo e que lhe permite, do seu lugar geográfico e social, ângulos de visão diferentes dos de um outro sujeito ainda que na mesma posição.

O que parece mais interessante é perceber que para o olhar *adultocêntrico*, uma escola sem adulto é um escândalo, uma impossibilidade, tanto que foi nossa (a

de Patrícia e a minha) primeira apreensão sobre o desenho: a *falta* de um adulto na escola. Somente após um segundo olhar (e talvez um terceiro, ou tantos outros), que nos permitiu desconfiar das primeiras apreensões e perceber que, ao colocar as crianças em primeiro plano e excluir os adultos da escola, Gabriel também poderia estar denunciando a *falta* de espaço que as crianças sofrem cotidianamente ao não serem reconhecidas como protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Da mesma forma, a partir da fala de Kauê penso que os lugares de crianças e professoras parecem estar bem delineados na escola desde a Educação Infantil e que esses lugares sociais são historicamente construídos. Lugares que não são apenas geográficos, mas são, sobretudo, lugares de poder, intimamente relacionados com concepções de mundo, de escola e de conhecimento, sentidos encarnados desde as nomenclaturas *aluno* e *professor* e até mesmo em seu mobiliário. Etimologicamente, a palavra *professora* vem do latim e diz respeito àquela que professa ou *declara para um público*¹⁷ o conhecimento que possui em alguma área. Já a palavra *aluno*, também do latim, aquele que não tem luz, é o recebedor do conhecimento *professado* pelo mestre.

Talvez a narrativa e o desenho de Gabriel - a escola é *lugar de parede, brinquedo e criança* - nos traga pistas sobre novos papéis e novas relações possíveis e necessárias entre crianças e adultos na escola que possam ser mais potencializadoras, tanto para ensinantes, quanto para aprendentes. É Freire (1996) quem nos ensina: não existe docência sem discência. Os lugares hegemonicamente demarcados para crianças e adultos na escola precisam ser problematizados: criança aprende/professora ensina. Complexificando essa concepção, posso compreender que *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* (p.23).

¹⁷Dicionário etimológico virtual, disponível em <http://origemdapalavra.com.br>.

5-Deus que me livre ser a Tia... Algumas reflexões sobre a brincadeira na Educação Infantil

*No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta [...].
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
O céu tem três letras. O sol tem três letras. O inseto é maior.
O que parecia um despropósito
Para nós não era despropósito.
Manoel de Barros - Brincadeiras*

Era hora do recreio e eu observava as crianças da educação infantil brincarem no pátio. A brincadeira, que consistia em correr, aparentemente, de forma aleatória e em gritar desordenadamente, parecia não ter qualquer propósito ou regra e não ter um início ou um fim determinado. Continuei observando, quando uma das professoras da escola, se aproxima e pergunta:

- *Por que será que criança adora gritar, né?*

- *É verdade!* – respondi e continuei – *E parecem gritar por nada!*

- *É mesmo. Elas parecem se entender assim, gritam e correm, param, gritam e correm de novo...* – respondeu a professora, rindo.

Voltei a contemplar a brincadeira, na tentativa de encontrar, do meu ponto de vista, uma lógica para a correria. Após observar por alguns momentos, não consegui compreender do que fugiam, mas comecei a perceber que o que era despropositado para mim, parecia dotado de sentido e de organização para as crianças – elas gritavam quase todas juntas, correndo e parando também em momentos semelhantes. Para os/as pequeninos/as aquela brincadeira parecia não ser um despropósito, mas meu olhar adulto buscava encontrar, nas brincadeiras das crianças, exatamente o sentido de regras e organização que eu trazia comigo. Lembrei de Manoel de Barros e da poesia *Brincadeiras...* Fiquei refletindo sobre quais os sentidos que as brincadeiras infantis podem assumir para crianças e adultos. Sem certos ou errados, sem propósitos engessados, mas como possibilidade de pensarmos as lógicas infantis e as outras possibilidades de interação com o mundo que as crianças nos apresentam.

Nesse capítulo trago algumas reflexões sobre as brincadeiras infantis e o sentido que temos atribuído a elas. Para isso, divido essa seção em duas partes: na primeira apresento algumas reflexões iniciais sobre o jogo infantil, acompanhada por autores como Vygotsky (1989) e Borba (2006) e na segunda, trago questões que se

colocaram ao longo da pesquisa no que diz respeito à construção de sentido nas brincadeiras dos/as pequeninos/as.

5.1- *Tia, não precisa esperar o 15... Já arrumei meu capacete...* – Algumas reflexões iniciais sobre a brincadeira

O ato de brincar tem sido frequentemente associado à ideia de infância e de criança. Muitas vezes percebemos, nas falas dos adultos, o brincar como algo que, por ser realizado por *infantis*, tem importância menor ou está em oposição ao que é sério, o trabalho. Essa concepção tem atravessado tanto os contextos familiares, quanto as escolas da infância.

Na perspectiva de se refletir sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e para os processos de aprendizagem, a produção teórica sobre o brincar tem sido significativa. Vygotsky (1989) afirma que: *é inegável a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança* (p.109), e ainda que: *a criança se desenvolve, essencialmente, através da atividade do brinquedo* (p.117). Esse autor chama de *brinquedo* o envolvimento da criança em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. Para Vygotsky, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que torna possível que a criança se comporte para além do seu comportamento habitual diário – no brincar, a criança pode ser alguém que ela não seja, maior do que realmente é e se comportar de forma diferente do que se comportaria em uma situação semelhante à do brinquedo. O brinquedo é assim, para Vygotsky, *uma grande fonte de desenvolvimento* (p.117).

Mas, se por um lado a produção teórica sobre o brincar infantil tem sido significativa, autores/as como Borba (BORBA, 2006) afirmam que persistem ainda, práticas que reduzem o brincar a uma atividade paralela, de menor importância no contexto da formação escolar das crianças. Desta forma, se vemos hoje, certo consenso pedagógico que ressalta *a importância do brincar* para as crianças, discurso também presente na mídia, nas publicações *sobre e para* a infância e nas propostas educacionais, por outro lado, a brincadeira ainda é muitas vezes percebida por nós, adultos, pais, mães e professores e professoras, como tempo

perdido, ou *como uma atividade que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados* (BORBA, 2006 p. 35). Barbosa (2009) destaca essa questão em sua dissertação de mestrado ao observar que, na escola onde realizava sua pesquisa, a brincadeira surgia como um momento de menor valor. De acordo com a autora

Aparentemente o brincar da criança parece não assumir na escola um valor pedagógico, e na maioria das vezes o tempo do brincar acaba por ser um momento em que a professora não se envolve com o grupo. Embora seja comum que o brincar seja considerado importante na Educação Infantil, a brincadeira, frequentemente, aparece na escola como o “só brincar” ou como o momento em que não se está trabalhando nada. (p.118)

Concordando com Barbosa, acredito que pensar a brincadeira como algo de menor valor do ponto de vista da educação formal, por vezes tem se revelado em frases que são comumente ouvidas na escola de educação infantil, como: *agora não é hora de brincadeira, é hora do sério!* ou *tem trabalhinho pra fazer, não é pra ficar brincando...* ou mesmo: *as crianças só querem saber de brincar, trabalhinho que é bom, nada!* Muitas vezes, na educação infantil, nos preocupamos com horários e rotinas muito elaborados que, de tão delimitados, tentam controlar cada ação dos/as nossos/as alunos/as, no sentido também de controlar seus tempos e formas de aprendizagem.

As atividades propostas, e algumas vezes a brincadeira inclusive, tem o objetivo de preparar a criança para a futura aprendizagem – a criança é vista como um material a ser moldado. Seus conhecimentos, as relações que estabelece com o mundo, as habilidades que desenvolve em seu cotidiano, são, com frequência, desconsiderados pela pré-escola, com o intuito de *pedagogizar* cada ação que a criança realiza naquele espaço. Como afirma Esteban (2005, p.29) *na pré-escola há espaço para brincadeiras, mas é preciso ensinar ordem; (...) há a valorização do lúdico, mas deve ficar bastante claro que as brincadeiras possuem objetivos sérios...*

E assim, sou apanhada na armadilha de buscar um objetivo para a brincadeira que as crianças desenvolviam ao correr e gritar na hora do recreio. Na verdade, para além de tentar compreender a ação das crianças a partir de outras lógicas, agora penso se meu desejo não era perceber a *minha* lógica naquela brincadeira (com as regras preestabelecidas, nos momentos predeterminados e seqüenciais que eu pensava ser coerente). Meu olhar para o brincar da crianças, na hora do recreio, era um olhar escolar – um olhar impregnado pela lógica de produção de um sentido único para aquela atividade.

Mas apesar das rotinas engessadas e da priorização de atividades escritas (traduzidas nos *trabalhinhos*), em detrimento de outros momentos de aprendizagens, as crianças brincam na escola de educação infantil (e, talvez, muito mais que nas outras etapas da Educação Básica). Sejam nos jogos individuais ou coletivos, nas oportunidades surgidas no cotidiano ou nascidas de situações em que a criança subverte a ordem estabelecida, a atividade lúdica vai se constituindo como freqüente na escola. Nas salas de aula, no pátio, no refeitório, na formação do trem ou na rodinha, observei as crianças brincando de escolinha, de ir ao médico, de comprar e trocar objetos entre si, de chutar copos como se fossem bolas de futebol, de pentear os cabelos de suas professoras e de correr e gritar aparentemente por nada que fizesse sentido para os adultos. O brincar das crianças, posso afirmar, acontece na escola e apesar da escola.



(Situações de brincadeiras na escola.
Posando de modelo – fotografado por mim).



(Gabriel brincando de *quase* estourar uma bola –
fotografado por Victor)

Em contrapartida, observei também algumas professoras, dentre as mesmas que definiam o tempo e o espaço de forma bem delimitada para a brincadeira, transformando seus próprios limites, brincando com as crianças, ensinando-as a brincar e aprendendo a brincar com elas.

Numa dessas situações de corridas e gritos na hora do recreio, observei Dyane, professora da educação infantil, chamar um grupo de crianças como se fosse contar um segredo e, ao vê-las aproximarem-se, dar um grito imitando a forma como as crianças faziam. Os/as pequeninos/as saíram correndo gritando tão alto quanto à professora e voltaram pedindo que ela repetisse o grito, que foi repetido de novo, de novo e de novo com variações de tom, de intensidade, de duração e imitado pelas crianças até o fim do recreio.

Posso entender a brincadeira de gritar da professora e dos/as pequeninos/as como um momento de encontro entre adulto e crianças. No espaço escolar, que ora nega, ora permite a vivência de todas as dimensões dos sujeitos, professora e crianças experimentam uma linguagem que não feita de palavras, mas que trazia significações de transgressão, da desordem, do inusitado, da brincadeira!

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) apresenta o brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. De acordo com o RCNEI, na brincadeira as crianças podem desenvolver capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação por meio da interação com os seus pares e com os adultos e por meio da experimentação de regras e do faz-de-conta.

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova (p.23).

No mesmo sentido, Borba (2006) nos ajuda a pensar a respeito da brincadeira como uma possibilidade da criança refletir sobre as suas relações com os “outros” sujeitos, tomando consciência de si e do mundo e estabelecendo outras significações para a sua vida. De acordo com Borba o brincar envolve, portanto, *complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.* (idem, p. 36)

Ao brincarem, as crianças experimentam novos planos de pensamento, outras possibilidades de comunicação e expressão, onde novas regras e relações entre os objetos e sujeitos são constituídas. Como afirma Benjamin (2002)

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se pedreiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (p.93)

Ao ler essa citação de Benjamin, trago das minhas memórias da infância, meus brinquedos favoritos: os frascos de perfumes que enfeitavam a penteadeira de minha mãe. Lembro-me que conversava com os frascos e os imaginava participando de muitas histórias como personagens com personalidades e características próprias. Cada perfume daquele assumia, pra mim, uma personagem diferente – se fosse comprido, era uma personagem do sexo masculino, se fosse bem pequeno talvez um animal de estimação, se fosse redondo uma avó, e assim por diante... As histórias, que se repetiam, se transformavam em outras histórias e acabavam por se renovarem cada vez que um perfume novo chegava no meu mundo de faz-de-conta.

Entendendo com Borba (2006) que a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, entrelaço essas lembranças do uso dos perfumes de minha mãe, com uma situação vivenciada por mim e Nicholas, de cinco anos, uma das crianças de minha família. Era uma visita aos meus sogros e eu e meu marido levávamos nas mãos os capacetes que usamos quando andamos de motocicleta. Nesse momento, Júlia e Juliana, minhas sobrinhas, nos pedem os capacetes para brincar de astronauta. Nicholas, meu cunhado de 05 anos, se aproxima e diz que também quer participar da brincadeira. Procuo explicar para ele que só temos dois capacetes e então proponho que os três façam um rodízio para a brincadeira, começando pelas meninas, pois elas pediram primeiro. Nicholas me pergunta:

- *Vai demorar muito pra chegar minha vez?*

- *Não!* – Respondo. E olhando para o relógio, continuo – *Você só tem que esperar chegar no 15* (eram 3:13 da tarde, e em minha lógica faltavam apenas 2 minutos).

Nicholas se mostra insatisfeito, começa a andar de um lado para o outro e a murmurar palavras que não conseguimos entender, o que gera comentários entre os adultos:

- *Não liga, Deylla, ele é assim, não sabe obedecer regras...* – Me fala sua irmã mais velha, de 31 anos.

Nicholas sai da sala, voltando logo todo contente e segurando uma mochila. Ele coloca a mochila na cabeça, com as alças presas em seu pescoço e me diz:

- *Tia, não precisa mais esperar o 15... Já arrumei o meu capacete, não ficou legal?*

Eu lhe digo que ficou muito legal e Nicholas prontamente sai para brincar, junto com as meninas:

- *Já chegamos na Lua?* – pergunta.

Ao entrelaçar essas duas situações, penso na imaginação como constitutiva da experiência do brincar. Combinada com gestos, movimentos, formas de dizer, cenários e objetos diversos, a imaginação se coloca no plano do faz-de-conta, da criação e da fantasia.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro (RCNEI, 1998 p.22-23).

E assim, no mundo da fantasia, mochilas vão virando capacetes e frascos de perfumes, personagens de histórias inventadas pelas crianças... Vygotsky (1998) nos ajuda a pensar sobre isso quando afirma:

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. (...) A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (p. 110)

De acordo com Vygotsky, na brincadeira, o significado da situação vivenciada pela criança torna-se o ponto central de suas ações e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada à imaginação da criança. Essas reflexões de Vygotsky nos interessam na medida em que, como esse autor, acreditamos que na brincadeira a criança vai progressivamente ampliando sua capacidade de abstração e tem a possibilidade de (re)construir situações do seu cotidiano vivenciando a partir de outros planos e personagens imaginários.

Dialogando com Barbosa (2009), entendemos que a criança, a princípio, pode ser influenciada pelos objetos, mas é a partir das relações tecidas no brincar que ela pode subverter essa relação, aprendendo a lidar de forma lúdica com eles,

ultrapassando a sua dimensão concreta, o seu uso específico. A *brincadeira proporciona essa possibilidade de criar e recriar o mundo* (p.121), afirma a autora. Entendo que por meio da brincadeira, a criança se conhece e conhece o mundo a sua volta. No brincar, a criança vai organizando modos de comunicar específicos, com lógicas próprias, estabelecendo novas relações entre os objetos de seu cotidiano, negociando e organizando ações individuais e coletivas e regras dos universos simbólicos.

Nessa parte do texto buscamos enfatizar os elementos que nos apontam a importância da brincadeira infantil e como o brincar tem se colocado na escola. Mas entendemos ainda que, na brincadeira, a criança tem a possibilidade de (re)produzir sentidos e ressignificar a(s) cultura(s) na(s) qual(is) está inserida – é o que tento trazer a seguir.

5.2- *Eu não vou ser a tia* – A (re)produção de sentidos nas brincadeiras dos/as pequeninos/as

Em uma das aulas observadas, as crianças estavam brincando perto do baú de brinquedos. Enquanto algumas brincavam com os carrinhos e bonecos, outras (cerca de cinco meninas) se organizavam para uma brincadeira que parecia misturar os jogos de *casinha* e *escolinha*. As crianças se dividiam entre os papéis de mães, pais, filho/as e professora, quando Maria Isabel discordou ao ser escolhida para o papel de professora:

- *Eu não vou ser a Tia! Deus que me livre! Eu, hein!*

As colegas argumentam e tentam organizar de outra maneira, mas a professora do grupo, ao ouvir a reclamação de Maria Isabel se aproxima e pergunta à aluna:

- *Você não quer ser professora não, é?* – Maria Isabel faz que não com a cabeça e a professora continua – *mas por que não?*

- *Ah tia, essas crianças não ficam quietas! Não dão sossego!* – A professora fica perguntando entre as frases: *É mesmo? Você acha?... – Não quero perturbação não! Eu vou ser filha de Livia...*(uma das crianças que participavam da brincadeira).

A professora não contém a risada, pega a bolsa, coloca no ombro e finge que vai embora, entrando no jogo:

- *Ah, também não quero perturbação, não! É melhor então, eu ir pra casa, ser filha do meu pai, né?*

- *E quem vai tomar conta da gente?* – Pergunta Lúvia

- *Não sei! Mas também não quero ser a tia mais não...* – Afirma a professora.

Maria Isabel, Lúvia e as outras meninas ficam em silêncio alguns momentos e Maria Isabel fala para sua professora:

- *Tá bom, então você pode ser irmã* – se vira para as outras meninas e diz: *Gente quem vai ser a tia agora?*

Maria Isabel e Lúvia fazem parte do grupo de crianças com três anos do *Adelino* e esse é o primeiro ano delas na escola. Mostrando-se quase sempre falantes e sorridentes, as meninas parecem exercer um tipo de liderança entre as outras crianças, escolhendo as brincadeiras e os papéis de cada um nos jogos em sala de aula. Naquele dia, entretanto, não é Maria Isabel quem escolhe o seu papel na brincadeira, mas ela é indicada pelos participantes para ser *a tia*. A menina não se conforma e mostra seu descontentamento, negando-se ser professora pela *perturbação* que, segundo ela, as crianças dão à professora.

De acordo com Vygotsky (1999), no brincar as crianças têm a possibilidade de assumir papéis diferentes às posições sociais que elas ocupam na sociedade, sejam aqueles que representam a família ou as profissões com as quais a brincadeira vai se relacionando. Como já foi afirmado anteriormente, para esse autor, esse brincar se constitui em uma zona de desenvolvimento proximal, onde as crianças podem construir representações do mundo em que vivem com objetos e com seus pares, ampliando sua capacidade de abstração. Nessas representações, novos significados vão sendo construídos pelo grupo e transformados de acordo com os conhecimentos partilhados entre as crianças. A esse movimento de criação, recriação, transformação e reinvenção da realidade sob o olhar das crianças, Corsaro (2002) chama de *reprodução interpretativa*. De acordo com Corsaro

A abordagem interpretativa considera a socialização como um processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências lingüísticas das crianças e com as mudanças nos seus mundos sociais.

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de

acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (p.114)

Ao utilizarem a linguagem da imaginação, as crianças podem experimentar outras formas de ser e pensar, vivenciando concretamente os vários papéis sociais ou personagens envolvidos na brincadeira. Nessa brincadeira, as crianças vão também se tornando autoras de seus papéis, elaborando, escolhendo e representando suas fantasias e conhecimentos, seja com a participação de seus pares ou mesmo individualmente. Como afirma Borba (2009)

A brincadeira de papéis, assim como outras formas de brincar, é um contexto de construção de significados partilhados, de reprodução e de criação de cultura pelas crianças. Nesse sentido, contribui ativamente para a constituição das culturas infantis, uma vez que propicia às crianças não apenas a reinterpretação dos modelos adultos (...), mas também a criação de um conjunto partilhado de regras, conhecimentos, modos de ser, de pensar, de agir, de interpretar o mundo e de se relacionar entre pares que as identifica como grupo social e cultural específico e que lhes permite viver a experiência de ser criança (...) (p. 114-115)

Ao não querer assumir o papel de professora, Maria Isabel justifica sua opção nas dificuldades que encontraria no relacionamento com os seus colegas de brincadeira. *Essas crianças não dão sossego!* – Diz a menina. Será que a negativa em assumir o papel de professora no grupo era só de Maria Isabel ou era também das outras crianças que participavam da brincadeira? Não sei se talvez aquela não fosse uma prerrogativa só dela, já que suas colegas também pareceram fugir do papel de professora ao indicá-la para essa função. Fico pensando quais os sentidos que a função de professora estava assumindo para aquele grupo de crianças, marcada nas frases de Maria Isabel: - *Deus que me livre ser a tia! (...)* *Elas (as crianças) não dão sossego!* E Lívia: - *E quem vai tomar conta da gente?*

Entendo que as crianças não apenas reproduzem culturas, mas, como afirma Corsaro (2002) elas possuem uma autonomia relativa de seus processos de socialização, ou seja, suas respostas, reações, suas brincadeiras e as interpretações da realidade são também produto das interações que vão tecendo com adultos e com seus pares, as condições sociais em que vivem, com quem interagem e como produzem significados sobre o que fazem. Assim, me pergunto se as marcas de desvalorização do trabalho docente não estavam sendo, de certa forma, ressignificadas na brincadeira de faz-de-conta daquele grupo de crianças na escola. Não estaria a imagem da professora de Educação Infantil ainda ligada à ideia de quem apenas cuida ou toma conta das crianças?

Mas outro ponto também me chama a atenção no diálogo de Maria Isabel, Lívia e a professora do grupo: como a realidade e a fantasia se colocam na brincadeira dos/as pequeninos/as. Nessa parte da brincadeira, fantasia e realidade parecem se misturar ou alternarem-se de forma muito leve, sem menção ao que é brincadeira ou real. Assim, ao mesmo tempo em que as crianças assumiam os papéis de filha, mãe, irmãs, etc. percebo que ainda permanecem como alunas (*Quem vai cuidar da gente?*), como elas mesmas. Em meio ao jogo de faz-de-conta, elas vão brincando e narrando suas próprias brincadeiras: *Essas crianças só dão perturbação!* Quando resolvem alguma questão sobre quem vai assumir um ou outro papel, geralmente parecem voltar à dimensão do que é real, para logo depois assumirem seus personagens que podem variar ao longo da brincadeira.

Sobre a escolha de papéis na brincadeira, afirma Borba (2009)

Percebemos que a escolha de papéis envolve um conjunto de fatores apontando para a complexidade do processo do brincar. Os papéis relacionam-se aos contextos de produção das brincadeiras (espaços e formas como são organizados, objetos disponíveis, tempo destinado à atividade, etc.) a estilos pessoais de brincadeiras, assim como às relações sociais entre as crianças. Além disso, entram em jogo as experiências das crianças e seus desejos de se colocar no lugar de outros específicos (mãe, pai, bebê, príncipes, bichos etc.). (p.104-105)

De acordo com Borba (*idem*), além dessas alternativas, a escolha de papéis também obedece a determinadas regras e valores construídos nas relações entre pares: quem inventa a brincadeira, ou quem é o chefe, tem a preferência na escolha e ainda pode escolher o papel dos demais participantes do faz-de-conta, aliadas a esses fatores, as questões de gênero e idade também influenciam nas personagens da brincadeira.

Posso entender que, na brincadeira de faz-de-conta, Maria Isabel assumiu o status de líder, o que lhe conferiu o poder de não aceitar o papel que lhe foi indicado (*Eu não vou ser a Tia!*), escolher o seu papel na brincadeira (*Eu vou ser filha de Lívia...*) e ainda decidir qual seria o papel destinado à professora (*Tá bom então você pode ser a irmã.*) mesmo que a professora não tenha pedido para participar da brincadeira.

Entendo que as reflexões que foram trazidas até aqui nos apontaram algumas questões que tratam da produção de sentido(s) nas brincadeiras das crianças e a forma como temos partilhado com elas a experiência do brincar em uma perspectiva cultural. Penso que ao observarmos os/as pequeninos/as em suas brincadeiras, nos possibilitamos conhecê-los/as melhor, compreendendo seus

próprios mundos e modos de agir, sentir, pensar e se relacionar com os seus pares e com os adultos.

Compreender o brincar como uma atividade cultural humana, pela qual os sujeitos se reconhecem como membros de um grupo social e a escola como um espaço de encontro das crianças com seus pares, com os adultos e com o mundo que as cerca, talvez seja um possível caminho na tentativa de garantir nos espaços escolares o direito de brincar e não a redução dos espaços e tempos das brincadeiras.

Acredito que é tempo de aprendermos com as crianças... Aprendermos com elas a brincar, a rir, a subverter a ordem estabelecida, a fantasiar, a imaginar, a sonhar... É tempo de reconhecermos nossa condição de sujeitos da cultura e escritores da nossa história e do mundo nos cerca.

Vygostsky afirma que *é incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito* (p.117). Em sua poesia, Barros nos ensina que sua brincadeira de *palavras descomparadas* não era um despropósito e agora, revendo as brincadeiras de correr e gritar, de imaginar personagens para os frascos de perfumes, de transformar mochilas em capacetes ou de ser mãe, filha ou a tia – todas citadas nesse texto – penso que as crianças nos apresentam outras possibilidades de pensarmos suas brincadeiras e suas formas de se relacionar com seus cotidianos.

Nesse sentido, a busca de uma “compreensão ativa” (Bakhtin, 1999) para as formas de se relacionar das crianças com elas mesmas, com os adultos, com o mundo, a partir das brincadeiras na escola, mostrou para mim que o que antes parecia ser apenas um despropósito, uma brincadeira sem sentido, uma correria sem fim, revelava-se naquele momento como um espaço potente e produtor de novas reflexões e possibilidade de se (re)pensar práticas pedagógicas mais inspiradas na fertilidade das brincadeiras infantis.

6- Tia, quando a gente vai brincar no quintal? – Algumas reflexões sobre negociações com as crianças em uma escola em (re)construção:

*Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.
Manoel de Barros - Achadouros*

Thiago é aluno do Adelino desde 2007, quando tinha cinco anos. A história de sua família se entrelaça com a história da escola, pois sua mãe, seus irmãos, tios e primos estudaram naquele lugar. Escolhi trazer Thiago para essa dissertação a partir de uma pergunta feita por ele à sua professora no final do primeiro dia de aula. Estávamos no pátio, eu e Nazareth, professora de Thiago, e observávamos a saída das crianças, quando ele se aproxima e pergunta:

- *Tia, quando é que a gente vai brincar no quintal?*

Sem entender o que a criança queria dizer, olho para Nazareth, que lhe pergunta: - *O quê?*

Thiago nos olha e torna a perguntar:

- *Quando a gente vai brincar no quintal?*

Então, pergunto para ele:

- *Que quintal?*

- *Aqui, tia...* – Thiago responde, apontando para o pátio e para o parquinho...

- *Ah, o quintal, Deylla!* - Nazareth responde rindo – *Amanhã nós vamos brincar aqui, tá bom?*

Thiago sai para contar aos colegas que outro dia eles brincariam no parquinho, enquanto eu e Nazareth brincávamos com a ideia do pátio como quintal das crianças da escola.

Ao escrever esse texto, lembrando-me da fala de Thiago, penso na ideia da escola como quintal. Em minha vivência na escola, tenho ouvido de forma recorrente uma fala que chama atenção para o que temos entendido como quintal: *Elas (as crianças) pensam que isso aqui (a escola) é o quintal da casa delas... Fazem o que bem entendem...* Pensando na pergunta de Thiago e nessa fala recorrente na escola, volto minha leitura a Manoel de Barros e sua poesia *Achadouros*.

Com Barros, sou convidada a ressignificar o que seria quintal, entendendo que quintal pode ser um lugar de descobertas, um lugar onde as possibilidades que se apresentam às crianças em suas brincadeiras podem ser múltiplas e que a

dimensão daquele espaço parece depender dos sentidos dados pelos/as pequenino/as ou ainda da intimidade que eles/as tem com o lugar.

O que considero interessante ao trazer as falas de Thiago e dos adultos da escola sobre o quintal, é que embora esses sujeitos pareçam se referir a mesma coisa, dizendo supostamente a mesma palavra, os sentidos não são os mesmos. Para cada grupo ela parece adquirir sentidos diferentes. Enquanto para Thiago, assim como para muitas crianças, o pátio da escola como quintal aparece como possibilidade de ser um lugar de brincadeira, um lugar de *achadouros*, *um lugar maior do que a cidade*, para os adultos, a escola como quintal ganha um sentido de lugar menorizado, um lugar de desordem, um empecilho para o “bom andamento” dos trabalhos cotidianos.

Com a pergunta de Thiago, inicio esse capítulo pensando a escola como esse lugar de *achadouros*, como um quintal barroiano, maior do que a cidade em que vivemos. Como o poeta, só descobri isso depois de grande, depois de aprender com Thiago e com outras crianças a buscar um olhar mais próximo desse lugar de acontecimentos que é o cotidiano escolar.

Nessa seção final da dissertação trago algumas reflexões sobre as experiências vividas no cotidiano da escola provocadas a partir de uma obra para reforma da escola que durou todo o ano de 2010.

Desde janeiro de 2010, a escola encontra-se em obras para reforma do prédio e construção de um anexo que contará com sala de leitura e auditório. Por conta dessas obras, muitos espaços, antes transitados livremente pelas crianças, lhes foram proibidos ou reduzidos, especialmente o andar térreo, inclusive o pátio e o refeitório. Desta forma, passamos todo o ano letivo de 2010, sem atividades de educação física, recreação e merenda nos espaços livres, ficando essas atividades (assim como as outras próprias do cotidiano escolar) legadas à sala de aula.

Nas palavras de Thiago ficamos sem quintal... Sem quintal, mas não sem *achadouros!* São esses *achadouros* que apresento a seguir...

6.1 - O que é pedagógico e o que é administrativo.

Como já apresentei anteriormente, meu *encontro* com o Adelino acontece a partir de 2001 como professora regente de uma turma de Educação Infantil no turno da tarde. Por quatro anos atuei junto às turmas de Educação Infantil, ora como professora regente, ora como professora orientadora (P.O.)¹⁸ – uma função que embora não se constituísse da atuação estrita em sala de aula me colocava muito próxima às questões pedagógicas da escola.

No ano de 2005, fui convidada pela direção do Adelino para atuar como Secretária da Unidade e acreditando ser aquela uma oportunidade de conhecer a escola por uma perspectiva diferente, aceitei o convite com a condição de retornar para a sala de aula após o fim da gestão das duas diretoras. No entanto, ao iniciar os trabalhos na secretaria, naquele ano, uma sensação de distância entre meu novo cargo e a própria escola me habitava. Parece incoerência, mas naquele início de ano a secretaria se apresentava para mim como um espaço à parte do restante do Adelino.

Não bastasse essa sensação de distanciamento, nas conversas com as colegas por vezes era lembrada de que, naquele momento, minha função era *administrativa* e não mais *pedagógica*. Diziam algumas professoras: *Eu sei que você não tem nada a ver com isso, que sua função é administrativa, mas aquele aluno me preocupa, ele não sabe ler até hoje...* Ou ainda: *Eu sei que isso é da parte pedagógica, que a você só cabe digitar os nomes, mas essas turmas não podem ser montadas assim...* Talvez sejam essas as afirmações que mais me voltam à lembrança desse início de trabalho na secretaria da escola e, com elas, relembro também minha resposta a essas considerações: - *Eu tenho a ver sim! Todos nós estamos na escola, educação é responsabilidade de todos os que estão na escola...* De qualquer forma, parecia que minha resposta era apenas uma justificativa para as professoras, mas o que de fato se colocava é que, por uma tradição escolar, secretaria e parte pedagógica pareciam não compor um mesmo projeto de escola – enquanto a primeira recolhia dados educacionais, a segunda cuidava dos processos

¹⁸Até o ano de 2005 existia na Rede Municipal de Niterói a função de Professor Orientador (também conhecido como Orientador Pedagógico em outras redes de ensino), em substituição ao Supervisor Educacional cargo que carecia de profissionais que o ocupasse. O professor orientador (ou P.O.) era um dos professores do quadro da escola e deveria cumprir carga horária compatível com a função de professor, distribuída pelos turnos da escola, com a intenção de acompanhar o trabalho pedagógico realizado na Unidade.

de ensinar e aprender... As perguntas que permaneciam eram: existia dimensão pedagógica no trabalho chamado administrativo? Existia alguma ação na escola que não fosse pedagógica?

Ainda em 2005, comecei a repensar as relações entre o administrativo e o pedagógico no “Adelino Magalhães” quando Déborah, Diretora da escola, propôs fazer uma fotografia dos grupos de referência para colocar como capas dos diários de classe da unidade. Esse trabalho, iniciado apenas com a intenção de facilitar a identificação das crianças pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), seria semelhante aos chamados carógrafos, usados em várias escolas de ensino médio como forma de ajudar os profissionais da escola na identificação dos/as alunos/as, em especial nos conselhos de classe. A intenção da EAP era recorrer aos diários sempre que não se lembrasse de quem era determinado/a aluno/a. Mas as crianças me apresentaram outra possibilidade: tornar a secretaria da escola como um lócus pedagógico.

Confesso que minha primeira intenção ao fotografar as crianças, no ano de 2005, era arrumá-las em fileiras organizadas, algo como as clássicas fotos datadas do meado do século XX. Não foi surpresa, entretanto, que as crianças apresentassem outras possibilidades de serem fotografadas, que não foram consideradas de imediato. Inicialmente as locações das fotos eram uma escolha unicamente feita por mim, com o tempo negociamos que poderíamos juntos, professoras e crianças escolher os lugares nos quais as fotos seriam tiradas. Assim, para além da sala de aula, lugares imprevisíveis como o refeitório, a rua da escola e os entulhos oriundos da obra realizada no último ano, se constituíram como locações eleitas para a fotografia dos grupos de referência.

Com o passar do tempo de minha atuação na secretaria, outros combinados foram sendo feitos, dentre eles o quantitativo de fotografias de cada grupo de referência, que a princípio era de duas fotos, mas por solicitação das crianças passou a ser de quatro fotos, nas quais a primeira seria com os/as alunos/as mostrando o rosto e as outras com as crianças fazendo a pose que desejassem. Outra solicitação, desta vez feita por crianças e professoras, tratou-se do dia da sessão de fotos, que passou a ser marcada com certa antecedência para que crianças e adultos se arrumassem de maneira especial para a data marcada. Ainda lembro-me de Mariana Ribeiro e Ludmila, alunas do 3º ano de escolaridade, saírem felizes da secretaria ao descobrirem que a fotografia de seu grupo de referência

seria tirada no dia seguinte e Mariana afirmar: *Ah, bem! Porque senão não dava pra minha mãe fazer meu cabelo!*

As negociações, especialmente aquelas feitas com as crianças, para além de se constituírem no simples atendimento ao desejo infantil, foram sendo construídas como tentativas de aproximação com os/as pequeninos/as e seus pontos de vista sobre a escola, seus espaços e sua organização. A proposta inicial de fotografar as crianças como um recurso pedagógico, foi reinventada pelas próprias crianças, que ao fazerem isso reinventavam também o uso do espaço da secretaria da EMAM como um lócus de participação que antes lhes era vedada. Como afirma Ferraço (2007),

nas saídas inventadas, diante dos impasses vividos, os sujeitos cotidianos das escolas sabem que são muitas e diferentes as inseguranças, os desafios, as dúvidas, os caminhos e atalhos a serem trilhados. Isso porque não há uma única lógica que rege esses processos, mas há diferentes possibilidades de lógicas. (p.92)

Penso que esse espaço da secretaria, antes uma sala anexa à direção, onde eram guardados os documentos da escola, realizadas os pedidos de matrícula e transferência de alunos ou onde ficavam os *alunos indisciplinados* na hora do recreio, foi se constituindo, a partir das interferências das crianças, também em um lugar onde os/as pequeninos/as compareciam não mais apenas quando convocados, mas para fazerem seus pedidos e considerações sobre a escola.

Trazendo Certeau (2008) novamente para a discussão, posso entender as negociações (e os movimentos de resistência – como, por exemplo, o não uso do uniforme no dia das sessões de fotografia) das crianças como as *maneiras de fazer* citadas pelo autor. Para Certeau procedimentos populares, minúsculos e cotidianos jogam com os mecanismos de disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los, movimento que posso perceber nas sessões de fotos com as crianças.

6.2- Tia, nossa escola tá toda quebradinha, né?

Essa é uma das possíveis leituras que faço do dia da sessão de fotos com o grupo de Alzenira, professora do 3º ano de escolaridade. Ainda na secretaria, ao ver

o aviso do período da sessão de fotos pregado no mural, Alzenira anuncia seu desejo de inserir as obras da escola nas fotografias com as crianças:

– *Falei com as crianças que seria legal tirarmos as fotos com o material da obra. Combinei com eles e nós vamos fazer igual a um cenário.*

Percebo então que algumas professoras que estavam por perto gostam da ideia, mas que outras acham perigoso. E reafirmo para Alzenira que essa é uma decisão do grupo e da professora, mas que, se todos os envolvidos topassem a ideia, era preciso apenas um maior cuidado com a segurança dos/as pequeninos/as. As crianças, como não poderia deixar de ser, aceitaram a proposta.

No dia das fotos, Alzenira se organiza com seu grupo no pátio. As próprias crianças começam a pegar tijolos e alguns pedreiros nos ajudam com o carrinho de mão, as pás e a enxada. Os/as alunos/as pareciam estar fazendo da sessão de fotos uma grande brincadeira, mexendo na areia, na massa e nas ferramentas dos pedreiros. Uma brincadeira que sem a obra na escola não existiria.



Com as crianças do 3º ano posso compreender que a possibilidade de usar o pátio (que estava sendo utilizado como depósito do material de construção) como locação das fotos se constituiu como algo que já estava sendo vivenciado desde o início das obras na escola, no ano de 2010. Ao observar a forma como a montagem do “cenário” das fotos foi sendo criado pelas crianças e ouvir seus combinados nas

brincadeiras, fiquei pensando que aquele momento, na verdade, era mais que uma preparação para a fotografia, mas foi se *construindo* como uma narrativa do cotidiano de uma escola em obras, com todos os impedimentos e possibilidades.

Com Benjamin (1994) posso entender que ao brincar, as crianças estão tecendo narrativas, reinventando seus cotidianos a partir de materiais que são colados pelas palavras, gestos e histórias que tecem sua forma, construindo uma *obra* onde apenas havia objetos. Reflito que nas brincadeiras as crianças estão a fiar suas histórias, suas visões de mundo e percepções da escola que muitas vezes são perdidas porque não *fiamos com* elas enquanto ouvimos suas narrativas – frequentemente não nos *esquecemos de nós mesmos* e não *gravamos* o que estamos ouvindo dos/as pequeninos/as. Com Benjamin aprendo que, naquele momento, as crianças não tentavam imitar a ação dos adultos nos materiais de construção, mas que estavam a fazer história a partir dos restos da história, estavam criando um pequeno mundo próprio a partir dos materiais que lhes proibiam o uso do pátio.

Situação semelhante aconteceu com o grupo de referência da professora Renata, que tem crianças de aproximadamente cinco anos.

Eu me dirigia para uma sala de aula no segundo andar, quando vi no corredor os/as pequeninos/as brincando próximo ao andaime usado para a pintura das paredes da escola. Eles não conseguiam subir no andaime, mas usavam a parte de baixo como um brinquedo trepa-trepa. As crianças, que tinham pedido para ir beber água, não retornaram à sala até que Renata foi procurá-los acompanhada das outras crianças do grupo. Kauã nos olha e, parecendo pressentir uma bronca, diz:

– *Tia, a nossa escola está toda quebradinha...Tem que consertar, né? A gente tá aqui só vendo...*

Renata olha pros meninos, sorri e, juntas, ali no andaime, organizamos a primeira foto de sua turma:



Mas essa foi apenas a primeira das fotos de sua turma. Quando terminamos de tirar essa foto, Igor nos sugere:

- *Tia Renata, vamos tirar lá perto das montanhas.*

Renata pergunta a minha opinião e eu, na intenção de me deixar surpreender novamente pelas crianças concordo com Igor. Assim, reunimos as crianças e vamos para “as montanhas”. As montanhas eram os acúmulos de terra e entulhos tirados da demolição do parquinho. Não esperávamos que as *montanhas* fossem escaladas, roladas e esculpidas em outras *mini montanhas*, como de fato aconteceu. A sessão de fotos levou muito menos tempo do que nossa tentativa de organização das crianças após os retratos. Como um movimento de retomada do pátio, os/as pequeninos/as da Educação Infantil empreenderam uma “forte resistência” em parar suas brincadeiras com os entulhos e voltar para o aprisionamento da sala de aula. Somente após alguns muitos avisos de *Cuidado gente! Aí não pode brincar! Não sobe nos entulhos!* é que conseguimos reunir novamente as crianças e voltarmos à sala.



Observando a brincadeira das crianças do grupo da professora Renata, posso aprender mais um pouco sobre as intervenções que os/as pequeninos/as fazem no mundo no qual estão inseridos/as. Ao brincarem com as *montanhas*, ou com os entulhos da obra na escola, as crianças nos possibilitaram ver as formas como recriam a partir do que pode ser considerado lixo, reconstróem das ruínas ou refazem dos pedaços. Como nos afirma Benjamin:

as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, por meio daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior. (2009, p.104)

Penso, dialogando com Benjamin, que as crianças viram nos destroços do canteiro de obras, outras possibilidades de viverem a escola. Enquanto, eu e Renata só conseguíamos enxergar o perigo da terra, do resto de concreto e madeira, para as crianças os entulhos estavam cheios de substâncias capazes de despertar sua atenção – materiais que atraíam irresistivelmente aos pequeninos/as por apresentarem a possibilidade de transformá-los em construtores, em marceneiros, pedreiros, colecionadores, ou outros tantos papéis que poderiam ser imaginados pelas crianças...

Quando penso na brincadeira das crianças com os entulhos, na manipulação dos objetos descartados, entendo com Benjamin que a criança ao brincar não

realiza uma mera cópia da situação, mas um processo de reconhecimento e criação, tendo os resíduos com os quais brinca uma nova significação. Naqueles momentos a madeira, o papel, as pedras, os restos de concreto, tecidos, todos os detritos recolhidos se transformavam em brinquedos mais atraentes do que os fabricados nas indústrias especializadas.

Nós estávamos arrumando as crianças para descermos ao pátio para a sessão de fotos quando dois alunos de Tati nos escaparam e “descobriram” um modo para alcançar a parte mais alta do andaime entre o degrau da escada e os quadrados da ventilação. Ali colocavam seus pés, subiam como em uma escada e se penduravam na estrutura tubular do andaime. Para as outras crianças o aprendizado dessa técnica foi muito rápido.

Confesso, para além do receio em relação à segurança das crianças, ter sentido certo encantamento ao vê-las brincar no andaime transformado em trepa-trepa. As fotos do grupo de Tatiana aconteceram ali mesmo no andaime – com cuidado redobrado e com o apoio de outras professoras no entorno do trepa-trepa (re)inventado pelos/as pequeninos/as. Mas a brincadeira das crianças foi encerrada logo depois quando pedimos aos responsáveis pela obra que o andaime tivesse o acesso isolado.



Ser criança é... ou Das leituras possíveis de Ser criança... Considerações Finais ainda que provisórias.

Ao chegar ao final dessa dissertação, relembro alguns dos caminhos trilhados até aqui – caminhos esses permeados de sorrisos, lágrimas, *achadouros*, desconstrução de certezas e construção de leituras possíveis do que dizem as crianças da/na escola. Fazer esse movimento de *escuta sensível* (Barbier, 2007) e “compreensão ativa” (Bakhtin, 1999) às falas infantis e buscar nas lógicas dos/as pequeninos/as outras possibilidades de pensarmos a escola, se revelou um desafio não apenas teórico-metodológico, mas especialmente político-epistemológico, na medida em que, por mais que buscasse me aproximar das lógicas infantis, por vezes, meu olhar adulto, insistia em direcionar as reflexões para um sentido único e impregnado da lógica escolar.

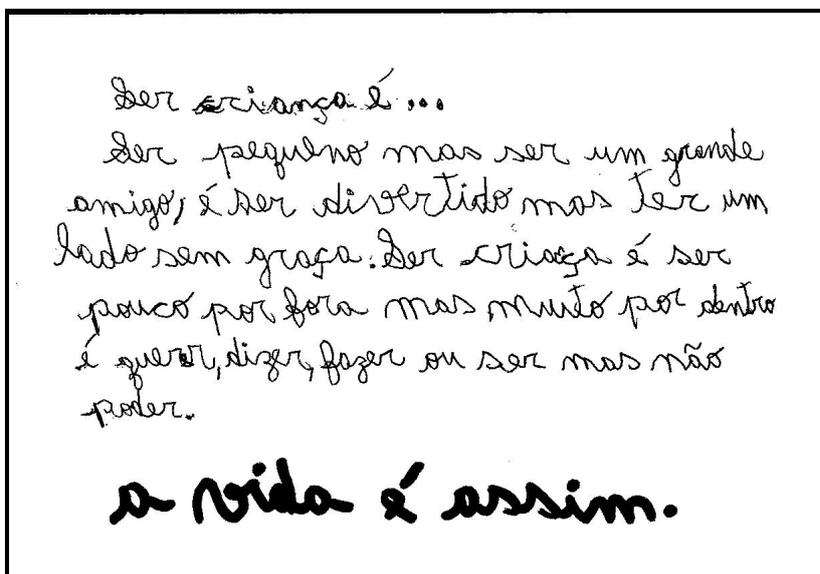
Por isso, gostaria de reafirmar o caráter provisório das ideias aqui discutidas, que como já disse anteriormente, tratam-se de alguns diálogos com as múltiplas lógicas das crianças, mas não os únicos possíveis. A partir das situações narradas neste trabalho, e de muitas outras vividas no cotidiano infantil, convido, os leitores dessa dissertação a outras leituras, outros olhares e outras possibilidades de diálogo em outros momentos.

Da mesma forma que fui tentando trazer situações cotidianas vividas por mim, pelas crianças e por outras professoras nos capítulos que constituem a dissertação, trago nas considerações finais, uma situação vivenciada na escola, para retomar algumas ideias que, penso eu, atravessaram esse trabalho e para problematizar a questão que dá título a essa dissertação: *Será que posso falar alguma vez aqui?*

Era um dia de outubro quando cheguei à escola e Alzenira, professora do 3º ano de escolaridade, se aproximava da secretaria com alguns cadernos de desenho na mão. Depois de me cumprimentar e perguntar sobre como andava a escrita da dissertação, Alzenira me mostrou, encantada, o trabalho de seus alunos sobre o Dia das Crianças: os/as alunos/as deveriam escrever sobre o significado de ser criança para eles/as.

- Olha só o que cada um escreveu... Alguns se colocam mais do que os outros... – diz Alzenira – Mas eu quero que você veja o que Guilherme escreveu. Eu achei tão bonito, profundo. Se ele não tivesse feito aqui na escola, eu diria que ele treinou em casa!

E Alzenira me apresenta a produção de Guilherme, criança de 07 anos, aluno da escola desde a educação infantil:



Escolhi trazer a produção de Guilherme, sobre o que significa ser criança, nas considerações finais dessa dissertação, pois, como Alzenira, fiquei encantada com suas reflexões. E é, dialogando com reflexões dessa criança de sete anos, que vou também construindo minhas considerações sobre os caminhos que foram sendo inscritos na minha formação, as aprendizagens tecidas com as crianças e as outras possibilidades de pensar com os/as pequeninos/as a educação infantil.

Guilherme começa suas reflexões afirmando que ser criança é *ser pequeno, mas é ser um grande amigo*. A partir da frase de Guilherme, reflito sobre os caminhos de pesquisar com os/as pequeninos/as. Durante a investigação, nossa tentativa foi de pensarmos os/as pequeninos/as como sujeitos integrantes da sociedade, sendo capazes de refletir sobre o mundo à sua volta, fazendo interações com seus pares e contribuindo para repensarmos a lógica adultocêntrica que nos habita. Entretanto, inúmeras vezes as crianças sinalizaram que, minhas perguntas prontas e direcionadas, como aconteceu com Kaike, não me possibilitariam construir um diálogo mais profícuo com elas. As crianças eram sim pequenas, mas não menores em suas percepções de mundo e da escola que temos oferecido a elas.

Aprendi com os/as pequeninos/as que, se eles/as parecem ser pouco por fora, suas ideias, pensamentos e considerações trouxeram enormes contribuições para esta pesquisa. Ser criança é ser muito por dentro!

Em um segundo momento, Guilherme nos diz que ser criança é *ser divertido, mas ter um lado sem graça*. Nesta pesquisa, as crianças me convidaram a outros olhares, escutas atentas e leituras possíveis, com seus saberes e fazeres, com suas formas próprias de pensar e interagir com o mundo. Para além dos gracejos das falas infantis ou de suas tiradas rápidas e divertidas, o que percebi, ao longo do processo de investigação, é que muitas de suas considerações sobre a vida, o mundo e as interações que fazem com seus pares (Corsaro, 2009a), arrisco-me a dizer, além de não serem nada *sem-graça*, como afirmou Guilherme, são dotadas de uma certa seriedade sobre a qual autores, tais como Khoan (2008), Larrosa (1999) tem nos ajudado a pensar. As crianças falam *na* e *sobre* a escola utilizando-se de múltiplas formas de linguagem: seus desenhos, como apresentado por Gabriel (a escola tem parede, brinquedo e criança), suas falas, como a trazida por Kauê (*Tem uma mesa só pra ela!*), brincadeiras, como a de Maria Isabel (*Deus que me livre de ser a tia*), questionamentos, como o de Luis Felipe (*Será que alguma vez eu vou falar aqui?*) dentre as que consigo listar agora e, tantas outras, que não consegui perceber, nem mesmo registrar, ao longo da investigação.

Quando Guilherme escreve que ser criança é *querer dizer, fazer ou ser mas não poder*, encontro, em sua fala, marcas da consciência de suas limitações ou das limitações que o mundo e a sociedade, impõem às crianças. Acompanhada pelos *achadouros* da(s) infância(s) que encontrei durante esta pesquisa, a frase de Guilherme nos ensina que a vida dos/as pequeninos/as está para além de uma visão romântica de infância. Ser criança, na auto-definição de Gui, bem como nas situações de pesquisa, é estar inserido num contexto de contradições que se apresentam ora nas delícias das brincadeiras (correr e gritar sem parar), ora na seriedade de outras atividades (*tem um lado sem-graça/ Tá bom se você quiser, você pede lá embaixo. Mas não sei se você vai ganhar...*), ora nas ideias criativas e nos seus pensamentos sobre os seus cotidianos (*Eu sei tudo sobre o vento!/ Eu olho no espelho e vejo eu!*), ora no sentimento que, às vezes, não se é ouvido/a (*querer dizer*), é entendido/a como não-capaz (*querer fazer*) ou como incompleto/a, um vir-a-ser (*querer ser e não poder*).

Por último, Gui traz uma frase que, ao ser lida isoladamente, pode parecer um tanto conformista: “*a vida é assim*”. Mas fazendo uma releitura da produção de Guilherme, posso pensar em outro sentido para ela... Ele parece nos falar e manifestar suas impressões sobre a vida, sobre suas maneiras de pensar e sentir a infância. Guilherme nos remete a *criança-filósofa* que reflete sobre o sentido de sua própria vida no mundo, como nos fala Khoan (2008). De acordo com esse autor, ao pensar e manifestar o que pensam, as crianças nos abrem a possibilidade de pensarmos junto com elas, de *aprendermos* e nos transformarmos nesse encontro com a criança-filósofa.

Nesse sentido, a pesquisa me apresentou *pistas quentes* nas contribuições que o olhar dos/as pequeninos/as pode nos trazer para que (re)pensemos a legitimidade de uma escola que, hegemonicamente, tem tratado as crianças como *infans*, ou como aqueles/as que não são ouvidos/as. Dialogando novamente com Kohan, busquei, nesses encontros com as crianças, não uma explicação das razões de suas falas, desenhos, brincadeiras. Como afirma o autor, seria esse também um caminho para colocarmos os/as pequeninos/as no lugar de falta, objeto de interpretação ou de ausência(s). Nossa intenção foi de, a partir das lógicas das crianças, aprendermos com elas a *ouvir o que não se ouve, a pensar o que não se pensa, a viver o que não se vive*. (KOHAN, 2008 p. 59) Essa parece ser, segundo Kohan, uma das forças da infância: *a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros* (p.59).

Em resposta à pergunta de Luis Felipe: *Será que posso falar alguma vez aqui?*, posso afirmar que as crianças não apenas falam, mas desenham, brincam e vivem a/na escola e que as considerações que fazem da escola de educação infantil que temos oferecido a elas, nos ajudam a pensar em outros tempos/espacos de aprendizagens e outras lógicas de produção do conhecimento. É preciso, no entanto, que sejam destinadas às considerações das crianças uma *escuta sensível*, um olhar atento e uma *compreensão ativa* (Bakhtin, 1999). Acredito que, como Guilherme nos mostrou em sua produção, também temos dois lados nessa questão: *Sim*, as crianças falam da/na escola e *não*, elas *nem sempre* são ouvidas pelos adultos que vivem essa escola com os/as pequeninos/as.

Destaco a expressão *nem sempre*, pois percebi, em algumas situações de pesquisa, professoras ouvindo seus/uas alunos/as, conversando com eles/elas (*Ué, eu não vou ver o filme com vocês?*), participando de suas brincadeiras (*é melhor eu*

ir pra casa ser filha do meu pai!), atentando para suas produções (*Ele tirou a gente do processo!*). A pesquisa me ajudou a compreender que, ainda que tenhamos um bom caminho a percorrer no que diz respeito a ouvir as crianças na escola, as professoras de educação infantil tem se aproximado dos/as pequeninos/as e feito tentativas de encontro com suas falas, idéias e considerações, ainda que essas ações não sejam hegemônicas.

Para finalizar, trago Barros, poeta que me acompanhou em todos os inícios de capítulo dessa dissertação e que agora me acompanha no encerramento da mesma.

Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela (a estrada) bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado. Eu sinto que ela me reconhece agora, tantos anos depois.

O trecho da obra de Barros que escolhi para encerrar este trabalho pertence à poesia *Caso de amor* e fala de uma estrada abandonada que reconhece o andarilho que nela está retornando. Esse fragmento traz algumas ideias que me acompanharam no caminho, algumas vezes solitário, outras vezes solidário, da pesquisa com as crianças: *estrada, sentido, escola, reconhecimento*.

Enquanto escrevo estas linhas finais, penso nestas palavras... Parafraseando Barros, eu ando na estrada da escola pública desde criança e sinto que, muitas vezes, ela (a escola) *bota* sentido em mim. Ela me (re)constrói como professora da infância e como estudante, me forma e me transforma na medida em que caminho *com* ela. Sinto também que ela não tem indiferença pelo meu passado, mas que esse passado, de estudante da escola pública, é integrante da história que nós temos e nos faz ainda mais próximos.

Que meu *caso de amor* com a escola pública de educação infantil continue. Que, assim como na poesia, tantos anos depois, a escola/estrada me reconheça como parte dela e que eu a reconheça como parte de mim. Que eu não apenas volte para revê-la, mas que nossos caminhos nos levem a lugares menos solitários e mais solidários. Para lugares onde as crianças não precisem perguntar: *Será que alguma vez eu posso falar aqui?*

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Mairce da Silva. Ambiente Alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar da culturas. In: GARCIA, Regina Leite. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 139-160.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROYO, Miguel G.. Ciclos de Formação. O que pensar e refletir? In: FETZNER, Andrea Rosana. **Ciclos em Revista vol.2: implicações curriculares de uma escola não seriada**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. p. 17-34.
- AZEVEDO, Jose Clovis de. Ciclos de Formação: Uma nova escola é necessária e possível. In: KRUG, Andréa Rosana Fetzner. **Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola possível**. 2ª Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. p. 13-30. (Vol. 1).
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007
- BARBOSA, Silvia. “E quando a gente brinca lá fora?” – Dicotomias nas tramas do cotidiano. In: KRAMER, Sônia (org). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **Reflexões sobre a criança o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- _____. Quando as crianças brincam de ser adultos: Vir-a-ser ou experiência da infância. In: LOPES, Jader Janer Moreira e MELLO, Marisol Barenco de.(org.) **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. 2

CARIA, Telmo H. A construção etnográfica do conhecimentos em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. IN: CARIA, Telmo H. **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: 1- Artes do fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORSARO, Willian. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. IN: MÜLLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria de Almeida. (org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. IN: MÜLLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria de Almeida. (org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das Crianças. *Educação, Sociedades e Culturas*, nº17, 2002, 113-134.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de Encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-36

FERNANDES, Luís. Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. IN: CARIA, Telmo H. **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco Demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa *com* crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. *A Paixão de Conhecer o Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Regina Leite. Dominância da escrita - Livro Dominância da tela - imagem. E a escola o que faz com isso? In: GARCIA, Regina Leite; SERRALHEIRO, José Paulo. **Afinal onde está a escola?** 1ªed. Porto: Profedições, 2005a. Cap. 1, p. 17-27.

_____. Discutindo a escola pública de Educação Infantil – a reorientação curricular. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 11-20.

GARCIA, R. L. & ALVES, Nilda. Escola nossa de cada dia reinventada. In: GARCIA, R. L., SAMPAIO, C. S. e TAVARES, M. T. G.(Orgs.) **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: Profedições, 2006, p. 15-19.

GOBBI, M. A. . O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a Educação. In: LEITE, MARIA ISABEL. (Org.). **Ata e desata: partilhando uma experiência de formação continuada**. Rio de Janeiro: Ravil, 2002, p. 93-148.

GOMES, Denise Barata. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 123-141.

JOBIM E SOUZA, Solange. Pré-escola: em busca de suas funções. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 48, p.74-76, 1984.

KOHAN, W. Infância e filosofia In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, 41-59, julho/2002.

_____. A Política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo. Cortez. 2003.

KUHLMANN JR., M. Pedagogia e Rotinas no “Jardim de Infância”. In: KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.103-164.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITE, Maria Isabel. Desenho Infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S. e LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. p.131-150

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

NITERÓI(RJ). Fundação Municipal de Educação. Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo. 1999.

_____. Proposta Pedagógica Escola de Cidadania. 2006.

_____. Referencial Curricular para a Rede de Ensino de Niterói: Educação Infantil – Uma construção coletiva. 2010.

PEREZ, C. L. V. Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p.101-112.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, G. & SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, G.& SOLIGO, R. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: SP: Graf, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. 1ª Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. Progressão Escolar e Ciclos: Fundamentos e implantação. In: KRUG, Andréa R. F. **Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola possível**. 2ª Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. p. 31-51. (Vol. 1).

VILLAS BOAS, B. M. de F. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY, L. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 p. 105-118.

ZACCUR, E. (Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: GARCIA, Regina Leite. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 29-54.

Anexos

- 1- Proposta Pedagógica Educar para o nosso Tempo (Seção Educação Infantil)
- 2- Proposta Pedagógica Escola de Cidadania (Seção Infância)
- 3- Autorizações de Participação na pesquisa