Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Renata dos Santos Melro

Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?

São Gonçalo
2013

Renata dos Santos Melro

Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?

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

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

M528 Melro, Renata dos Santos.
TESE Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar? / Renata dos Santos Melro. – 2013.
155f. : il.

Orientadora: Profª Drª Maria Tereza Goudard Tavares.
Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação pré-escolar – Niterói (RJ) -Teses. 2. Cotidiano escolar – Niterói (RJ) -Teses. 3. Infância – Aspectos sociais – Teses. I. Tavares, Maria Tereza Goudard. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 372(815.3)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese / dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Renata dos Santos Melro

Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?

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

Aprovada em 24 de maio de 2013.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.ª Dra. Mairce da Silva Araújo
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.ª Dra. Rita Marisa Ribes Pereira
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.ª Dra. Marisol Barenco de Mello
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo
2013

DEDICATÓRIA

Às crianças, parceiras de pesquisas ou não, que fizeram e fazem parte da minha vida, crianças que estão por todos os lugares a dizerem e a mostrarem o que pensam e sabem, às que são escutadas e às que ainda não são. Especialmente, às que desordenaram minha cabeça para direcionarem o meu olhar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amparar nos momentos difíceis e me manter de pé ao longo desta caminhada.

Ao meu esposo Daniel, companheiro incansável de todas as horas, pelo apoio incondicional, pela força nos momentos de fraqueza, por acreditar e possibilitar que tudo desse certo, por fortalecer nossos laços de união. Obrigada!

À minha família: pais, irmãos e sobrinho, por torcerem por mim, pelo meu sucesso.

À amiga Janine, pelo incentivo para que eu desse mais esse passo importante na minha vida e pela ajuda constante durante toda essa trajetória.

Às amigas queridas e colegas de trabalho, pelas palavras de carinho e incentivo e por se mostrarem sempre prontas a me ajudar.

À Eliane de Oliveira, Valdenia e tantas outras colegas, por possibilitarem, de diferentes formas, a minha presença nas aulas do Mestrado e no campo de investigação.

À minha querida UMEI Rosalina de Araújo Costa, pelas experiências intensamente vividas, à sua equipe gestora, às professoras e amigas desta instituição que contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

À professora Paula Cristina, por compartilhar com generosidade o cotidiano de sua sala de aula e colaborar de forma significativa com esta investigação.

À querida professora orientadora Maria Tereza Goudard Tavares, pela verdadeira parceria construída, pelas palavras de carinho e incentivo que, muitas vezes, ultrapassavam as questões acadêmicas, pelas valiosas contribuições, pela dedicação e aprendizagem constantes.

Às professoras Inês Bragança, Marisol Barenco e Mairce Araújo, pelas contribuições importantes na qualificação, pela desestabilidade necessária que me possibilitou um olhar mais sensível para inúmeras questões.

À professora Rita Ribes, pela generosidade em aceitar o convite para compor e abrilhantar a banca examinadora desta dissertação.

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

Manoel de Barros

RESUMO

MELRO, Renata dos Santos. *Percursos de uma investigação com crianças*: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

A presente dissertação investiga os sentidos construídos pelas crianças no contexto da sala de aula de uma escola pública de educação infantil, considerando suas experiências com o mundo e compreendendo-as como sujeitos capazes de comunicar o que pensam, de serem parceiras da investigação. Desse modo, o trabalho dissertativo desenha-se de forma a construir uma compreensão sobre como a criança e a infância eram consideradas, principalmente no campo acadêmico, e como contemporaneamente as experiências infantis podem e devem ser legitimadas, como é o caso desta pesquisa. Nesse percurso, busca-se dialogar com as contribuições da Sociologia da Infância (CORSARO, 2009; PINTO, 2007; SARMENTO, 2009) que, entre outras questões, procura romper com o paradigma da criança como objeto, desnaturalizando a infância; são discutidas também diferentes abordagens encontradas sobre o lugar da infância, intencionando possibilidades de a olharmos como experiência, bem como as crianças e os adultos-pesquisadores como sujeitos de experiências (KOHAN, 2007; BENJAMIN, 2009; LARROSA 2002). Fundamentada em concepções e modos de olhar as crianças como sujeitos históricos, sociais e, portanto, de experiências, a pesquisa se dedica a problematizar quais seriam as melhores formas de compreender as crianças, valorizando e legitimando suas vozes, suas formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, alguns interlocutores, tais como: Graue e Walsh (2003), Campos (2008), Souza & Castro (2008), Ferreira (2009), Kramer (2002) e Barbier (1992, 2002) nos oportunizam discutir algumas questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças na Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa. Em uma das turmas desta UMEI, crianças de cinco anos colocaram-se como parceiras, protagonistas na investigação, revelando olhares diferenciados, repletos de experiências e informações, vivenciadas num tempo que não é sucessivo, mas que é de pura intensidade. Em encontros chamados de *conversas compreensivas* as crianças foram capazes de comunicar seus saberes e o modo como leram e interagiram com o universo pesquisado, nos mostrando caminhos para se pensar uma escola de Educação Infantil na qual adultos e crianças possam compartilhar a experiência educativa.

Palavras-chave: Infâncias. Sociologia da Infância. Pesquisa com crianças. Experiências infantis.

ABSTRACT

The present work investigates the meanings built by children in the context of a public school's classroom, considering their experiences of the world and understanding the children as subjects capable of communicating what they think, as investigation partners. The dissertation is designed in a way as to build understanding about how the infant and infancy were considered, especially in the academic field, and how contemporarily, the infants? experiences can and must be legitimized, as is the case with this research. In this effort is established a dialogue with the contributions of Sociology of Infancy (CORSARO, 2009; PINTO, 2007; SARMENTO, 2009) which, among other matters, attempts a rupture of the paradigm of the infant as object that undermines infancy; different approaches to the emplacement of infancy are also discussed, aiming possibilities to look at it as experience, as well as at the infants and adult-researchers as subjects of experiences (KOHAN, 2007; BENJAMIN, 2009; LARROSA 2002). Grounded on conceptions and ways of looking at infants as historical, social and, therefore, experience subjects, the research dedicates itself to problematize what would be the best ways to understand infants, legitimizing and valuing their voices and forms of being. In that direction, some interlocutors such as Graue and Walsh (2003), Campos (2008), Souza & Castro (2008), Ferreira (2009), Kramer (2002) and Barbier (1992, 2002) give us the opportunity to discuss some questions of theoretical-methodological nature regarding the research, with infants, in Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa. In one of the classes of that UMEI [Municipality?s Infants Education Unit], five-year old infants were took positions of partners, protagonists in the investigation, revealing different outlooks, filled with experiences and information, lived in a time that is not successive, but of pure intensity. In encounters called *understanding conversations*, the infants were capable of communicating their knowledge and the way they read and interacted with the researched universe, showing us ways to think an Early Childhood Education school in which adults and infants can share the education experience.

Keywords: Childhoods. Sociology of Infancy. Research with infants. Childhood experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ilustrações do Livro das Perguntas, de Pablo Neruda 28
Fotografia 1 - Em seu dia de pesquisadora, *Chayene* me fotografa ao lado de minhas anotações 48
Fotografia 2 - Diário de itinerância: pasta-catálogo com registros diversos e materiais de pesquisa 50
Fotografia 3 - Entrada principal da UMEIRAC 55
Fotografia 4 - Entrada principal da UMEIRAC 55
Fotografia 5 - Parque da frente 57
Fotografia 6 - Parque com vista para o pátio coberto 57
Fotografia 7 - Corredor que leva às salas, ao lavatório e ao *play* 58
Fotografia 8 - Um dos murais de azulejo do corredor 58
Fotografia 9 - Sala de aula 59
Fotografia 10 - Sala de aula 59
Fotografia 11 - Banheiros infantis que ficam entre as salas de aula 60
Fotografia 12 - Lavatório 60
Fotografia 13 - Play, espaço com brinquedos 61
Fotografia 14 - Play, espaço com brinquedos 61
Fotografia 15 - Pátio coberto com bebedouros e banheiros infantis 62
Fotografia 16 - Pátio coberto com bebedouros e banheiros infantis 62
Fotografia 17 - Crianças participando de uma atividade no espaço destinado à sala dos professores 63
Fotografia 18 - Um dos refeitórios que ficam ao lado da cozinha 64
Fotografia 19 - Um dos refeitórios que ficam ao lado da cozinha 65
Fotografia 20 - Escada que leva ao pavimento superior 65
Fotografia 21 - Corredor do 2º andar com salas de aula e sala de leitura 66
Fotografia 22 - Salas de aula do 2º pavimento 67
Fotografia 23 - Salas de aula do 2º pavimento 67
Fotografia 24 - Crianças brincando com as roupas disponibilizadas na arara da sala de leitura 68
Fotografia 25 - Quadro de atividades semanais ? arquivo pessoal 71
Quadro 1 - Horário do 1º semestre de 2012 ? de três das sete salas de aula/turmas do 1º turno, a título de exemplo 71
Figura 2 - Quadro de atividades semanais ? arquivo pessoal 72
Fotografia 26 - Crianças se divertem ao tirar fotos, enquanto outra as filma 98
Fotografia 27 - Duas fotos tiradas por *Patrícia* 98

Fotografia 28 - Momento do registro com a máquina fotográfica 100
Fotografia 29 - Foto tirada por Penha 101
Fotografia 30 - Foto tirada por Penha 101
Figura 3 - Lista da pesquisa com nomes ocultados, de acordo com a opção das crianças 102
Fotografia 31 - Crianças voltam para assistir ao vídeo da menina 105
Figura 4 - Texto coletivo sobre os vídeos 107
Figura 5 - Desenho sobre os vídeos 107
Figura 6 - Desenho de Carol sobre o vídeo da menina 108
Fotografia 32 - Conversa compreensiva com umas das crianças que assiste aos vídeos que fez 110

SUMÁRIO

	REVISITANDO OUTROS TEMPOS	11
1	**ESCOLHAS E PERCURSOS: INTRODUZINDO (E DESAFIANDO) OS CAMINHOS DA PESQUISA**	18
2	**INFÂNCIAS, CRIANÇAS: INVENTÁ-LAS OU DESCOBRI-LAS?**	23
2.1	**A complexidade da infância: as contribuições da Sociologia da Infância**	24
3	**À PROCURA DE CHAVES: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS**	34
3.1	**Escutando sensivelmente as vozes infantis**	41
3.2	**Meu querido diário... o diário de itinerância como fonte de produção do conhecimento**	44
3.3	**Meu querido diário II: da teoria à prática**	47
4	**ENTRADA NO CAMPO: CONSTRUINDO O CAMINHO AO CAMINHAR**	51
4.1	**O contexto da pesquisa: a UMEI Rosalina de Araújo Costa**	54
4.2	**A dinâmica de trabalho da UMEI e a escolha do espaço/tempo da pesquisa**	69
4.3	**Os *nativos* e eu: uma estrangeira na própria casa**	74
4.4	**Quem me autoriza a autorizar? Autorização e ética na pesquisa com crianças**	78
4.5	**A escolha dos nomes na pesquisa**	85
5	**CRIANÇAS PESQUISADORAS: O QUE AS VOZES INFANTIS ESTÃO A NOS COMUNICAR**	92
5.1	**A turma pesquisadora e sua rotina**	93
5.2	**Dançando conforme a música: *Quero fotocar e filmar também!***	95
5.3	**Conversa compreensiva sobre as imagens**	103
5.4	**Crianças pesquisadoras**	111
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS**	128
	REFERÊNCIAS	133
	ANEXO A - Termo de autorização	138
	ANEXO B - Plano de Ação UMEIRAC	139

REVISITANDO OUTROS TEMPOS...

Como começar um trabalho que traz a experiência infantil como seu principal foco? Seria possível falar da infância, das crianças de hoje, sem compreender alguns aspectos da minha infância ou da forma como hoje olho para este grupo etário geracional? Pelo sim, pelo não, o fato é que não é nada fácil a tarefa de escrever sobre nós mesmos. Assim é porque não se trata apenas de recordar momentos vividos, acontecimentos, experiências, mas de revivê-los por meio dessas lembranças alegres e muitas vezes incômodas. É como se revirássemos um velho baú a procura de algo que lá foi esquecido e, ao "caçarmos" uma coisa, encontrássemos outra e mais outra, desvelando momentos e sentimentos há muito deixados para trás. Essa autorreflexão sobre o passado é carregada de intensidade, saudosismo e muitas vezes de vazio, como se algumas lacunas não tivessem sido preenchidas.

3ª série. Mudança de escola. Novo ambiente, novas pessoas, novas experiências. Colégio no centro da cidade com muitos alunos, bem mais do que eu e minha irmã estávamos habituadas a conviver. Pedi para ir ao banheiro e ao voltar não encontrei o caminho pelo qual havia ido. Vaguei por praticamente toda a escola e minha reação, naquele momento, foi chorar, baixinho, até encontrar alguém que me levasse à sala de aula novamente. Caminhando ao lado desta funcionária, pensava apenas em ir para casa e nunca mais voltar àquele lugar. Ao reencontrar a professora, ela, com um ar sereno, compreensivo e consolador perguntou-me: *"Você está chorando porque se perdeu? É assim mesmo... o colégio é muito grande e é sua primeira vez aqui... não vai acontecer de novo"*. Lembro-me não só desta frase, mas a sensação que tive ao escutá-la. Naquele momento, me percebi mais segura e confiante. Alguém se preocupava comigo ali.

Ano seguinte: carteiras enfileiradas e alunos em silêncio absoluto, sempre exigido pela professora. A turma fazia uma atividade e a professora corrigia outros cadernos em sua mesa. Minha irmã apareceu na porta da sala, fazendo um sinal para que eu fosse até lá pegar o dinheiro do meu lanche. Receosa pela reação da professora, não me levantei; olhava para a porta ansiosa, sem saber como agir. Uma amiga, que sentava ao meu lado, se ofereceu para pegar a quantia na porta. Levantou-se e, antes de chegar, ouviu um grito da professora,

perguntando quem havia lhe dado autorização para fazer aquilo. Olhei para o seu rosto e vi a vergonha estampada nele. Eu permaneci imóvel e fui incapaz de defendê-la naquele momento. Na verdade, fui aprendendo a me silenciar cada vez mais diante da autoridade dos adultos e a me "ajustar" naquele ambiente escolar quase sempre repressor e pouco amistoso.

Duas cenas, duas lembranças nítidas em minha memória, diante de outras poucas que me recordo da minha infância, duas situações que de modos diferentes me marcaram e foram grandiosas para mim nos momentos em que se deram. Manoel de Barros (2010) já nos convidava a pensar que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com elas. Um acontecimento com a marca do carinho e da compreensão; o outro marcado por um ato de descontrole injustificável. O que para muitos poderia ser apenas mais um dia na rotina escolar, para mim tomou uma grande proporção, como aquela pedrinha do nosso quintal, que sempre nos parece maior do que todas as pedrinhas do mundo, tamanha a intimidade que temos com ela.

Até encontrar, na especialização[1], no ano de 2005, um motivo para escrever sobre mim, sobre minha infância, não havia pensado, verdadeiramente, de que modo ela havia se configurado, que "tipo" de criança fui e quais lembranças esse momento da vida me trazia. No decorrer daquele curso, nos foi proposto a escrita de um texto denominado "Memorial da Infância", no qual deveríamos narrar fatos que realmente tivessem nos marcado enquanto criança, os quais quiséssemos e nos sentíssemos a vontade para relatar. Foi durante a escrita desse texto, então, que tentei ativar minha memória e relembrar o que, de fato, me constituiu enquanto pessoa na infância. Quem eu era? Que tipo de lembranças trazia? O que ficou marcando em minha memória que eu pudesse compartilhar com outras pessoas?

Ao concentrar-me no exercício de rememorar minha infância, assustei-me. Queria iniciar meu relato pelo início, cronologicamente falando, queria contar como foi minha infância desde bem pequena, desde que entrei na escola, conheci meus primeiros coleguinhas, minha primeira professora. Queria contar o que todos normalmente contam, mas não consegui. Nada me vinha à cabeça, a não ser os dois acontecimentos relatados no início deste texto. Seria possível eu não me lembrar do "início"? Nada foi marcante nesse período? De fato, nada lembrei sobre minha primeira infância na escola e esse período continuou perdido (ou esquecido?) por mais alguns anos dentro do baú.

[1] Curso de Pós-Graduação Lato Sensu /Especialização em Pedagogia da Infância.

Em uma das disciplinas[2] do atual Mestrado, no qual ingressei no ano de 2011, participei de algumas discussões sobre narrativas de vida, autobiografias e pude compreender que uma narrativa pessoal deve contar sim com as experiências que individualmente nos marcaram, mas que também é possível contarmos com outras lembranças além das nossas, já que nossa memória, ao mesmo tempo em que é individual, também é coletiva.

Encaminhei-me, então, para a casa da minha mãe, em busca de informações sobre meus primeiros anos em casa, mas, principalmente, na escola. Escutar a minha mãe falar sobre mim, sobre minha infância foi bastante curioso. Não me recordo se esse momento aconteceu outras vezes, mas é indescritível o sentimento de escutar outra pessoa dizendo como você foi, quem você foi. Ela afirmou recordar-se pouco de algumas situações, mas disse-me que eu era uma menina questionadora, cheia dos "porquês", que adorava ir para escola e até chorava quando isso não era possível. Quando chegava a casa contava com alegria sobre as atividades realizadas e sobre o que aprendia.

Seguindo mais adiante no tempo, agora contando unicamente com minha lembrança, recordo-me que, na escola, um pouco mais crescida, sempre fui uma criança muito retraída, sem iniciativa, não arriscava comentários ou qualquer tipo de questionamentos, bem diferente da criança que minha mãe havia relatado. Não conhecia outro caminho a não ser o da sala de aula. Via as professoras e demais profissionais da escola como pessoas inatingíveis e altamente superiores, afinal, era assim que grande parte se apresentava. Nessa época, lembro-me que não era necessário falar: as professoras diziam, agiam e até "pensavam" por nós. Elas sabiam de todas as coisas, eram as detentoras do saber. Eu era o tipo aluna exemplar: constantemente quieta, jamais contrariava o que a professora dizia e aprendia passivamente todos os conteúdos. Foi assim que aprendi a ser aluna.

Em casa, já um pouco maior, gostava muito de brincar de escolinha, aliás, minha brincadeira favorita. Minha mãe, professora do 1º segmento do ensino fundamental, ou ensino primário na época, constantemente nos levava, a mim e a minha irmã, para a escola na qual trabalhava e sempre disponibilizava as famosas "folhinhas mimeografadas", que sobravam das aulas, para que brincássemos com as colegas. A escola, criada por mim, tinha mesas, cadeiras, quadro-negro e inúmeros outros artefatos que ajudavam a constituir um típico ambiente escolar.

Lembro-me que não gostava de usar bonecas ou ensinar a alunos imaginários. Eu queria o faz de conta mais real possível. Desejava ensinar de fato e, por isso, as alunas eram

[2] Disciplina *Representações, identidades e histórias de vida*.

reais, vizinhas, colegas que participavam com seriedade das aulas e faziam as atividades conforme o combinado. A professora Renata, segundo uma das alunas a quem recorri para auxiliar nestas lembranças, era “mandona”, exigia silêncio e disciplina. Bilhetes sempre eram enviados para casa quando alguém não realizava as tarefas ou aprontavam na aula. A correção dos cadernos era, para mim, a parte mais prazerosa. Eu planejava as aulas, nas quais a única voz a ser considerada era a minha.

Penso nessa situação e hoje percebo que tudo acontecia da mesma forma como aprendi, entretanto me via ali na posição inversa, ou seja, naquele espaço eu tinha a oportunidade de me sentir superior, a dona da palavra, e exigia das alunas uma postura passiva e obediente.

Cresci e me formei professora. Não houve uma razão especial para que eu escolhesse essa profissão. Recordo-me que até o final da 8ª série ainda tinha dúvidas sobre qual curso faria no antigo 2º grau. Acredito que a escolha pela Formação de Professores, que se deu meio que sem certezas, possa ter sido influenciada pela profissão da minha mãe, mas não sei ao certo. Durante o curso, aprendi muitas teorias, métodos, técnicas. Os estágios eram cansativos e as aulas que tínhamos que “aplicar” para as turmas observadas era uma espécie de “aula-modelo”, que pouco condiziam com a realidade vivenciada pelas crianças e professoras. Lembro-me de não ver muita diferença nos tipos de aula que observava e nos tipos de aula que tive. Transmissão de conteúdos, pouco dinamismo, quase nenhuma troca entre as professoras e os alunos.

Um ano depois de terminado o curso, fui aprovada em meu primeiro concurso público, para atuar da Educação Infantil ao 1º segmento do Ensino Fundamental, no município onde morava, minha primeira “experiência” como professora formada. A mim parecia uma tarefa fácil, pois permanecia com a mesma concepção de ensino: o professor é quem organiza, quem transmite o conhecimento e tudo deve sair como planejado por ele. Nesta escola, como em outras pelas quais passei nos primeiros anos de rede, pude confirmar minhas teorias sobre o que é ser professora e sobre como atuar com as crianças. Estava muito familiarizada com a maneira de trabalhar, afinal, era mais ou menos a maneira como muitas professoras atuavam, a maneira como eu havia aprendido.

Na Universidade, cursando Letras, continuei com minha postura passiva de aluna, postura esta que havia aprendido durante toda a minha trajetória escolar e que, contraditoriamente, não condizia com minha personalidade forte e decidida. Minha relação com os professores era de total respeito e distanciamento, afinal eu sabia qual era o meu lugar.

Não me sentia segura e tão pouco autorizada a falar. Eu podia contar nos dedos os professores dispostos a escutar, compartilhar a voz e sair de sua posição de superioridade.

Já quase terminando a faculdade, inscrevo-me em mais um concurso público, desta vez para a Rede Municipal de Educação de Niterói - RJ. Por ter conseguido uma boa classificação, pude optar pela escola mais próxima à minha residência, uma escola de educação infantil com apenas uma vaga disponível e sobre a qual não tinha qualquer tipo de informação.

Virando a página... aprendimentos e achadouros numa escola da(s) infância(s)

A Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa é uma instituição que atende crianças de 3 a 5 anos de idade. Lembro-me de que, quando me apresentei na escola, em fevereiro de 2004, esta se encontrava em obras e que o início do ano letivo teve que ser adiado. Embora as crianças estivessem em casa naquelas primeiras semanas, nós professoras, íamos para a escola cumprir o nosso horário de trabalho e, ao invés de prepararmos atividades para as crianças ou cartazes para as paredes das salas como eu previa, nos reuníamos para ler e estudar textos que nos ajudariam em nosso fazer pedagógico com as crianças.

Terminado o turno da tarde, período no qual eu trabalhava, algumas professoras permaneciam na escola para estudar e escrever sobre o projeto desenvolvido no ano anterior, que teve como tema o universo artístico de Portinari. Fui tão bem aceita naquele grupo que, mesmo não tendo participado do projeto (visto que ainda não estava na escola), fui convidada para participar dos encontros e contribuir com reflexões, o que considero ter sido um verdadeiro aprendizado.

Nesse momento, percebi que a realidade desta escola era completamente diferente da que eu estava habituada, principalmente no que se refere à formação docente. Estudo, pesquisa, registro, troca, construção do conhecimento eram agora mais do que palavras soltas, eram ações, presentes no cotidiano de trabalho daqueles profissionais e na interação junto às crianças.

No ano seguinte, em 2005, já estava bem familiarizada e feliz com a forma de trabalho da escola. Planejamos e estudamos muito para desenvolvermos o projeto “Arte Naïf e outras

artes populares", trabalho este que rendeu à escola o *Prêmio Professores do Brasil*[3] no final deste mesmo ano. O reconhecimento deste trabalho, pelo Ministério da Educação e por outras fundações parceiras, e o convite da escola para que eu a representasse em Brasília foi para mim a certeza de que ali era o meu lugar.

Nesta escola descobri uma nova forma de ser professora, forma que levei para outros espaços nos quais lecionava. Aos poucos, fui trabalhando com as crianças de uma maneira diferente, percebendo que não era mais uma transmissora de conteúdos, mas uma parceira, mediadora da aprendizagem, ensinante, mas também aprendente. Eu não era mais a "dona da palavra" até porque, para que qualquer planejamento pudesse ser válido ali, era preciso contar com as vozes infantis, que nos encaminhavam para as demais atividades. Diferentemente de um fazer desvinculado da realidade daquelas crianças, eu as concebia como sujeitos de uma história, produtoras de conhecimentos, pessoas que ocupam e dominam o espaço da escola.

Nesse ambiente cheio de descobertas, fui me envolvendo num processo de reflexão sobre minha prática, tornando-me pesquisadora daquele fazer, procurando repensá-lo e reavaliá-lo continuamente. Aos poucos, fui rompendo com a visão monológica e adultocêntrica que fez parte da minha formação; fui vivenciando uma dinâmica de troca e analisando-me como aluna que fui, muitas vezes cerceada no meu agir, pensar e expressar.

Compreendo que repensar e refazer meu percurso de modo reflexivo e crítico só é possível porque vivenciei e estudei outra forma de educação. Trilhar um caminho inverso, retomando a minha voz enquanto aluna, num curso de Mestrado, no qual se exige autonomia e principalmente autoria, e compartilhando a voz com as crianças faz parte de um processo de riscos, encontros e desencontros.

O desafio de reviver minha infância, minha trajetória como professora da infância, atribuindo sentido a minha "voz escrita", ao meu passado, justifica de algum modo o meu interesse pela presente pesquisa, pois, ao escrevê-la, vou apurando ainda mais o meu desejo de olhar de perto as crianças com as quais convivo ano após ano, de compreender suas vozes, saberes e fazeres, suas formas de ser e estar no mundo, que muitas vezes passam despercebidas.

Por desejar que estas palavras não sejam engavetadas, porque a graça que elas têm é exatamente a possibilidade de percorrerem outros caminhos, mudarem de lugar, como

---

[3] O Prêmio Professores do Brasil tem como objetivo reconhecer o mérito de professores das redes públicas de ensino, pela contribuição dada para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio de experiências pedagógicas bem-sucedidas, criativas e inovadoras. O concurso consiste na seleção e premiação das melhores experiências pedagógicas desenvolvidas ou em desenvolvimento por professores das escolas públicas.

também nos dizia Manoel de Barros (2010), é que hoje as coloco no papel para que, do começo ao final deste trabalho, elas não fiquem *fatigadas de informar*, mas contribuam para apurarmos nossa escuta e nosso olhar com relação às crianças e para darmos conta de uma educação infantil que valorize seus saberes, suas experiências.

1 **ESCOLHAS E PERCURSOS: INTRODUZINDO (E DESAFIANDO) OS CAMINHOS DA PESQUISA**

> *Receamos que o mundo esteja a tornar-se num lugar mais hostil para as crianças e que a sociedade em que vivemos não saiba o suficiente acerca das crianças nem se mostre interessada em saber o suficiente para as ajudar a negociarem esse mundo. Uma sociedade que evita saber mais acerca das suas crianças tomou uma péssima decisão sobre as suas prioridades.*
>
> Elizabeth Graue e Daniel Walsh

Propus-me, nesta pesquisa, a trazer um pouco da experiência com os pequenos, mas senti, inicialmente, que era preciso buscar algo antes, contando "melhor" a história das crianças e as relações que a sociedade estabeleceu com a infância, para compreendermos ou, talvez, justificarmos o modo como hoje as compreendemos. Após preencher várias páginas sobre a relação histórica entre a criança e a sociedade, tive a intenção de trazer, não apenas a história da infância, da criança ou de sua educação, mas também as tensões decorrentes dessa relação, que se mostrou desde sempre conturbada. Longe de propor uma linearidade ou servir como mera fonte de informações, essa parte do texto a qual me refiro tinha a pretensão de considerar que a educação e a história da infância têm estreita relação com a história da sociedade de modo mais amplo e que o entendimento dessas questões é de fundamental importância para compreendermos a realidade social e cultural da infância atualmente.

Entretanto, ao assistir a uma reportagem na TV aberta[4], refleti por alguns instantes e alertei-me para o que acabara de escrever. Apesar de ter registrado a não ascendência dos acontecimentos, percebi que o texto não trazia um histórico, mas recortes históricos de crianças e infâncias, histórias que jamais poderiam ser descritas e entendidas de forma global.

O drama das crianças que trabalham nos garimpos em Mali, um dos países mais pobres da África e talvez do mundo, foi retratado por uma equipe de reportagem que, inicialmente, se aventurou a conhecer um vilarejo chamado Vila Dogon, lugar onde as casas são construídas com lama e localizam-se em uma montanha de pedras. Após mostrar um pouco da cultura local, a mesma equipe entra em uma mina de ouro, local disputado por

[4] Reportagem exibida em 22/05/2012. Parcialmente disponível em http://rederecord.r7.com/video/jr-mostra-o-drama-de-criancas-que-trabalham-em-garimpos-em-um-dos-paises-mais-pobres-da-frica-4fbc2f7ab61cee096ca37d3e/

grandes empresas multinacionais. Lá, crianças com aproximadamente 10, 12 anos trabalham junto às mães, enquanto as de menor idade ficam no entorno, absolutamente ignoradas por quem está com os olhos voltados para algo aparentemente bem mais valoroso. É uma imagem chocante: um bebê, completamente sujo de lama, debruçando-se a beira de um buraco, no qual a sua mãe, com uma espécie de cuia gigante, faz movimentos circulares revolvendo a água em busca de pontos dourados em meio à lama. Ele chora copiosamente, como se estivesse em meio a deficientes auditivos, sem nenhuma chance de ser ouvido ou levado em consideração. Dor? Fome? Como falar de negligência em um lugar onde a questão da sobrevivência e da luta pela vida parece ser a principal luta humana?

Assim também acontece com os crimes de guerra em vários países, dentre os quais crianças são recrutadas para formarem verdadeiros exércitos infantis, sofrendo e testemunhando maus tratos físicos e psicológicos. Seca, pobreza, abuso sexual. Quem mais sofre com isso? Como falar de um "sentimento de infância" nessas situações, tenha ele surgido na Modernidade, como defendia Phillipe Ariès (1981), ou na Idade Média, como já afirmaram outros autores? Vivemos no século XXI e muitas crianças, hoje consideradas sujeitos de direitos, permanecem silenciadas e desamparadas, têm seus direitos anulados, muitas vezes como seus pais ainda os têm.

Sendo assim, decidi por não retomar os importantes e valorosos "recortes históricos", já tão competentemente descritos por renomados autores em diferentes obras, mas discutir nos momentos oportunos os conceitos de infância e criança necessários à compreensão dos aportes teóricos que assumi durante a pesquisa. Ressalto também a relevância de estudos mais transdisciplinares no campo da infância: Filosofia da infância, Psicologia da infância, Geografia da infância, entre outros, porém, como todo trabalho dissertativo pressupõe escolhas, decidi optar por um diálogo maior com a Sociologia da Infância, campo sobre o qual discuto mais adiante.

Talvez não encontremos em nossas escolas crianças cobertas com lama, mas, certamente, encontraremos muitas delas sofrendo outros tipos de violência ou mesmo sendo verdadeiramente negligenciadas. As mães de Mali também estão aqui; embora sem cuias, mas com ouvidos e tempo destinados/focados ao trabalho, elas fazem com que, cada vez mais, seus filhos clamem por serem cuidadosamente escutados, simplesmente porque, sendo sujeitos de experiências, eles têm muito a dizer.

Sabemos que muitas práticas pedagógicas direcionadas às crianças pequenas estiveram baseadas, e muitas ainda se baseiam, em concepções que percebem a criança como um ser vazio, que precisa a todo tempo ser ensinado, moralizado. Essas concepções atravessam os

fazeres em muitas salas de aula da Educação Infantil e parecem configurar um ambiente controlador e autoritário. É possível afirmar que nessas salas de aula, tão marcadamente dominadas pela ação do professor, as vozes infantis têm o momento e o tempo certo para serem escutadas e consideradas. Podemos dizer que esses momentos de "legitimação" do que dizem as crianças, na maior parte das vezes, se baseiam naquilo que o professor planeja escutar, de acordo com o "conteúdo" que está a ser trabalhado.

Não podemos negar, entretanto, que em tantos outros cotidianos escolares, já se torna evidente a compreensão da criança como produtora de cultura, sujeito capaz de pensar e opinar sobre as coisas, como é o caso da escola investigada nesta pesquisa. Mas será que essa percepção da criança garante que as vozes infantis sejam escutadas em sua potencialidade? Se garante, que experiências elas nos comunicam? Isso se torna um problema de pesquisa quando percebemos que para compreender e visibilizar as vozes e os sentidos que as crianças atribuem as coisas e ao mundo não basta apenas mudanças de paradigmas teóricos ou nas práticas pedagógicas; requer, além disso, comprometimento, disponibilidade e principalmente tempo: tempo para parar e prestar atenção, tempo para ter sensibilidade de escuta, tempo para suspender o automatismo da ação (LARROSA, 2002), tempo para descobrir.

Independentemente da "filtragem" de escuta feita pelo professor, as crianças dizem. E o bom de ser criança é isso: ela conta sobre si, sobre as coisas e sobre o mundo quando sente vontade, sem perguntar se é a melhor hora ou o melhor lugar de fazê-lo.

Nesse sentido, o processo de pesquisa se apresenta como algo ainda mais desafiante quando já somos professores e trazemos conosco ideias de quem são essas crianças. Muitas vezes, corremos o risco de nos utilizarmos das nossas experiências, unindo-as a algumas teorias, e reforçarmos julgamentos que talvez nunca tenhamos parado para refletir. *Inventar* é o que, segundo Graue e Walsh (2003), fazem muitos pesquisadores quando, ao invés de disporem de seus tempos a olhar, apreender e conhecer de fato as crianças, apelam para uma atitude autoritária de traduzi-las de acordo com conceitos previamente definidos. Durante o processo de pesquisa, no entanto, tive a pretensão de a todo o tempo lutar pelo movimento oposto, o de não poupar esforços, mas dividi-los com as próprias crianças, por entender que não há pessoas melhores para informar sobre seu pensar e agir do que elas próprias.

Neste contexto, esta pesquisa se propôs a compreender, a partir das experiências infantis, os sentidos construídos pelas crianças nas mais diversas situações na sala de aula e orientou-se, inicialmente, pelas seguintes questões de estudo: Quem são as crianças da turma pesquisada? Como se posicionam diante da dinâmica da sala de aula e desta pesquisa

enquanto pesquisadoras? Que experiências trazem e constroem na sala de aula? Que sentidos atribuem a essas experiências e compartilham as demais crianças?

O objetivo geral da pesquisa possibilitou-me pensar em percursos mais específicos, tais como: conhecer teórico-metodologicamente o desafio da pesquisa com crianças; implicar as crianças como pesquisadoras no processo da pesquisa e visibilizar as experiências infantis no cotidiano da sala de aula pesquisada.

Nesse contexto, posso dizer que o meu desejo de conhecer ainda mais as experiências infantis se assemelhou ao de um etnólogo, ao conhecer novos povos, novas culturas. Sim, uma nova cultura. Nova no sentido de conhecimento e não de reconhecimento de sua existência. Uma cultura que se configura diferente da minha, mas que, ao mesmo tempo, traz muito de mim. Trago, nesta pesquisa, sujeitos históricos e sociais que existem em "lugares reais e em tempo real", afinal, a criança com quem falo "não é uma amostra representativa, intemporal e descontextualizada" (GRAUE e WALSH, 2003), mas alguém que se constitui nas interações e relações que estabelece em sua vida.

No presente trabalho investigativo busco reiterar meu compromisso ético, político e epistêmico de uma pesquisa com crianças e, para tanto, percorro caminhos que, a meu ver, são necessários para a compreensão destas como sujeitos históricos, que precisam ser escutadas e vistas em sua potencialidade. Nesse contexto, a dissertação foi organizada em quatro capítulos que se integram e vão se complementando na medida em que o leitor se apropria do modo como a pesquisa foi sendo construída.

No primeiro capítulo, intitulado: *Infâncias, crianças: inventá-las ou descobri-las?*, trago algumas discussões sobre o modo como a infância e as crianças eram consideradas, principalmente nos estudos sociológicos, e as contribuições que a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2009 e CORSARO, 2009) nos trouxe, rompendo o paradigma da criança como objeto e entendendo a infância como uma categoria socialmente construída. Com interlocutores importantes como Qvortrup (2010a, 2010b), Prout (2010), Pinto (2007) e Sarmento (2009), também proponho um debate acerca das diferentes abordagens encontradas dentro do próprio campo da Sociologia da infância sobre o lugar da infância e encontro em Kohan (2007), Benjamin (2009) e Larrosa (2002) possibilidades de olharmos a infância como experiência e as crianças como sujeitos de experiências.

No segundo capítulo - *À procura de chaves: questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças* - contextualizo a pesquisa com crianças de acordo com o referencial teórico defendido, dialogando principalmente com autores como Graue e Walsh (2003), Campos (2008), Souza e Castro (2008) e Ferreira (2009) que apontam caminhos para uma

investigação, cuja centralidade sempre deve estar voltada às crianças. Nesse percurso, entendendo que a escuta sensível das vozes infantis me possibilitaria a busca de sentidos e novas aprendizagens, me apropriei do conceito de escuta sensível, proposto por Barbier (1992), bem como lancei mão de uma ferramenta de caráter reflexivo e altamente formativa apresentada pelo mesmo autor: o diário de itinerância (BARBIER, 2002).

A seguir, no terceiro capítulo, intitulado: *Entrada no campo construindo o caminho ao caminhar*, apresento a Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (UMEIRAC), escola na qual trabalho e onde já havia estabelecido uma relação de cumplicidade não só com os sujeitos, mas com os fazeres e com a dinâmica da unidade, o que me fez a escolher com lócus da investigação. Na ocasião da pesquisa de campo, fui "acolhida" por um grupo de crianças de cinco anos (GREI 5 - Grupo de Referência da Educação Infantil) e também por sua professora, que se demonstrou bastante empenhada em dar todo o apoio necessário à pesquisa. Ainda neste capítulo, relato como se deu a escolha do espaço/tempo da pesquisa e, com base nas contribuições de Kramer (2002), levanto questionamentos sobre autorização e uso das imagens e nomes das crianças na pesquisa.

No quarto e último capítulo: *Crianças pesquisadoras: o que as vozes infantis estão a nos comunicar*, apresento como as crianças pesquisaram comigo seus próprios fazeres e como, no processo de investigação, colocaram-se como sujeitos que não admitiam ser coadjuvantes, mas protagonistas na pesquisa. Nesse contexto, trago, na medida do possível, a integralidade das vozes infantis, discuto o cuidado na escolha dos recursos desencadeadores dos discursos das crianças e o respeito aos seus pontos de vista.

Finalizando a escrita desta dissertação, compartilho algumas considerações importantes sobre todo o processo de investigação-aprendizagem pelo qual tive o privilégio de passar, sinalizo o quão importante é conhecer as crianças e escutá-las em sua potencialidade para que possamos encontrar elementos que contribuam verdadeiramente para uma melhor forma de atuarmos com elas. Considero que a importância de um estudo dessa natureza contribua, não só com o nosso entendimento sobre a criança como sujeito histórico e social, mas, principalmente, com relação às imagens que temos construído sobre as crianças e as decisões que tomamos a seu respeito nas instituições de educação destinadas à infância.

Desse modo, convido, não só os leitores interessados na educação das crianças pequenas, mas os leitores interessados na criança em primeiro lugar, para que possam se aventurar nesse texto, construído a muitas mãos, e repleto de discussões e diálogos que nos provocam a pensar.

2 **INFÂNCIAS, CRIANÇAS: INVENTÁ-LAS OU DESCOBRI-LAS?**

> *Estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se o não fizermos, alguém acabará por inventar. De fato, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afeta a vida das crianças; afeta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as.*
>
> Elizabeth Graue e Daniel Walsh

Esta parte do texto é iniciada com uma pergunta que logo se segue de uma resposta para não haver dúvidas do caminho que se pretende tomar aqui. Enfrentar a questão da pesquisa com crianças demanda encontrar um lugar legítimo para se olhar a infância e a criança, lugar onde estas possam ser reconhecidas e consideradas em sua potencialidade, caminho difícil, mas não impossível de ser percorrido.

Quando falamos de criança, logo nos vem à cabeça um ser de pouca idade, alguém a quem os adultos precisam prover sustento (alimentação, vestuário, educação, cuidado, etc.), alguém que tem vontades, opiniões, enfim, pensamos na criança enquanto indivíduo, mas dificilmente nosso foco está direcionado para o lugar que esta ocupa enquanto ser social, pouco pensamos em sua infância enquanto experiência vivida.

Nesse sentido, objetivamos trazer algumas discussões teóricas importantes sobre a infância e a criança, discussões que intencionam mais problematizar e ampliar do que simplificar ou naturalizar estes conceitos. Tais compreensões contribuirão para olharmos a infância como experiência e para pensarmos em modos mais legítimos e éticos de pesquisar com as crianças.

2.1 **A complexidade da infância: as contribuições da Sociologia da Infância**

Embora as crianças nunca tenham ficado completamente ausentes do pensamento sociológico, podemos afirmar a existência, na ciência ocidental, de uma longa ausência da infância nos estudos sociológicos devido à subalternidade da infância com relação ao mundo dos adultos. Assim, as crianças eram estudadas e cuidadas pela sua imperfeição e dependência; não faziam parte do discurso social porque não eram consideradas seres sociais plenos, mas "em vias de o ser". Encontrando-se numa relação de transição, não se constituíam num objeto de conhecimento válido. É na condição de aluno ou na condição de desvio que a Sociologia, tradicionalmente, irá estudar a criança e transformá-la num objeto científico, entendendo que é por este estatuto que será realizado o processo de socialização. A compreensão da infância como categoria social surge apenas no último quartel do século XX, ganhando mais força a partir da década de 90 (SARMENTO, 2009).

De acordo com Manoel Sarmento (2009, p.19), a Sociologia da Infância desenvolve-se numa necessidade de compreender a realidade social e interpretar as condições atuais de vida das crianças; busca compreender o que é "um dos mais importantes paradoxos atuais: nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento". Dessa forma, a Sociologia da Infância não se ocupa apenas com as crianças, mas com a realidade social de forma ampla e entende que as crianças são a porta de entrada para compreender tal realidade. Nesse sentido, é que o conceito de socialização passa a ser revisto científica e criticamente por alguns autores, dentre eles Corsaro (2009), e as crianças, antes ocultadas ou percebidas como seres passivos, passam a ser consideradas como atores no processo de socialização.

O termo *reprodução interpretativa* é utilizado por Corsaro (2005) para revelar a participação das crianças na sociedade a partir da apropriação que estas fazem do mundo adulto, porém atendendo aos seus próprios interesses enquanto crianças. Segundo o autor, as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros, mas

suas apropriações não seriam uma mera imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa na produção de suas culturas próprias, suas *culturas de pares*[5]. Assim, as crianças, além de internalizarem a cultura, contribuem para a sua produção e mudança. O conceito de cultura de pares é usado por Corsaro (2009) para definir "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares." (*idem*, 2009, p.32).

Segundo Sarmento (2009), o fato de a Sociologia ter aos poucos se ocupado das dimensões sociais do espaço privado e individual, fez com que o campo sociológico focalizasse "o ator social" e seus processos de subjetivação, antes destinados ao campo da Psicologia. Nessa reorientação e complexificação do campo sociológico, nos quais o "indivíduo social" tem sido apropriado, o trabalho da Sociologia da Infância encontra seu caminho, ou seja, a infância como problema social. Para o mesmo autor, a importância da criança na sociedade contemporânea, passa por um viés diferente da "prioridade dos valores": o viés do reconhecimento (econômico e estratégico) que mobiliza um mercado quase totalizante de mercadorias para as crianças assim como de pessoas (adultos) que trabalham com elas.

Com as mudanças ocorridas na Sociologia e a busca de consolidação dos princípios desse novo modelo da Sociologia da Infância é que, paulatinamente, vem sendo rompido o paradigma da criança como objeto.

Ao analisar os "objetos" de estudo da Sociologia da infância (a infância e as crianças), cabe-nos distinguir analiticamente os estatutos de ambos, visto que, a infância, por ocupar uma posição estrutural, torna-se relativamente independente das crianças, sujeitos que a integram, com seus modos de ser e estar no mundo. Nesta perspectiva, compreende-se a infância como uma categoria social do tipo geracional, ou seja, como socialmente construída e condicionada pela relação com outras categorias geracionais. A infância é, pois, uma categoria geracional dependente da categoria geracional dos adultos, a qual já está legitimada por seu poder e maior status social, o que faz da infância uma categoria subalterna, devido a sua condição etária, seja qual for o contexto social em que se apresente (SARMENTO, 2009).

Qvortrup (2010a) nos aponta todo esse contexto de reconhecimento da infância enquanto categoria na estrutura social como um modo de fazer justiça à infância e às crianças enquanto ainda crianças e membros da infância, ao invés de pensá-las por aquilo seriam futuramente; tratava-se de uma "modesta reivindicação analítica com o intuito de prover as

[5] A palavra "pares" na expressão "cultura de pares" é utilizada por Corsaro (2009) no sentido de "parceiros", de "iguais" e não de duplas, como poderia ser erroneamente interpretado.

crianças e a infância de *autonomia conceitual.*" (QVORTRUP, 2010a, p.634). Tal reivindicação fez com que houvesse uma demanda em relação à visibilização da infância e das vozes infantis, sem que se fizesse necessariamente referência ao futuro das crianças.

De acordo com as considerações de Qvortrup (2010a), ao pensarmos a infância em termos estruturais, passamos a pensar no desenvolvimento da infância e não mais no desenvolvimento da criança, de maneira periódica, com um começo e fim temporais, embora as duas noções coexistam. Para o autor, os modelos de desenvolvimento infantil (da imaturidade à maturidade, da incompetência à competência, etc.) representam movimentos de "aperfeiçoamento" e apresentam uma orientação antecipatória, marcando a transição de um período para o outro na vida da criança. Com o entendimento de que essa concepção preparatória para a fase da vida adulta não seria muito útil, Qvortrup, bem como outros estudiosos, partilharam da compreensão da infância enquanto categoria permanente, ou seja, como um espaço social no qual as crianças vivem, passam, mas que não desaparece quando estas se tornam adultas.

Nessa perspectiva, embora a infância se transforme constantemente, assim como outras categorias geracionais, e se desenvolva historicamente, em termos estruturais, ela não é transitória e não é um período. "O desenvolvimento da infância propõe um entendimento de infância que é completamente diferente do seu equivalente individual. É uma noção cuja dinâmica se encontra nos parâmetros sociais e não nas características individuais." (QVORTRUP, 2010a, p. 637). A infância passa a ser compreendida para além de uma natureza etária, mas como um espaço social de características diversas.

Não poderíamos deixar de destacar, entretanto, as considerações feitas por Prout (2010) em um de seus trabalhos sobre a nova Sociologia da Infância, o qual nos mostra que a construção de um lugar para a infância na Sociologia se deu de forma a reproduzir a tendência da Sociologia moderna, marcada por dicotomias. A Sociologia da Infância surge então, segundo Prout (2010, p. 733), com uma dupla tarefa: "criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável".

Dentre as dicotomias apontadas por Prout (2010) e estabelecidas pela Sociologia da Infância temos, por exemplo, oposições como *estrutura e ação, natureza e cultura, ser e devir*, ainda heranças de um pensamento moderno. Para o autor, tais dualismos traduzem-se em ideias unilaterais como: padronização em larga escala *versus* inter(ação) local, reducionismo biológico *versus* reducionismo sociológico e autonomia *versus* incompletude, muitas vezes desviando o foco das conexões e mediações existentes entre estas oposições e

ocultando aspectos importantes sobre o modo como as infâncias hoje são construídas. (PROUT, 2010, p. 738). A proposta de Prout é considerar a infância como um fenômeno complexo e não reduzi-la, antecipadamente, aos extremos. Para isso, exige maior atenção à interdisciplinaridade, ao hibridismo do mundo social, às suas redes e mediações, à mobilidade e à relação entre gerações.

De acordo com Pinto (1997), o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal, homogênea e óbvia, exatamente pela importante dimensão de construção social que esta possui.

> Quer do ponto de vista dos sujeitos e das suas competências e capacidades, quer do ponto de vista da sociedade em que eles se inserem e das respectivas exigências e expectativas, é razoável considerar não ser indiferente, por exemplo, pertencer ao sexo masculino ou feminino, ter três, sete, ou doze anos, tal como não é a mesma coisa nascer num bairro de lata ou num "berço de oiro", crescer numa sociedade desenvolvida ou num país do Terceiro Mundo, num meio urbano ou numa zona recôndita da montanha, numa família alargada ou numa família monoparental, ser filho único ou ter mais irmãos, etc. (PINTO, 1997, p.63)

Em *A tentação da diversidade e seus riscos*, Qvortrup (2010b) levanta discussões sobre duas abordagens propostas pela Sociologia da Infância: uma que passa pela questão da diversidade e outra que prioriza a categoria geracional nos estudos da infância. Para o pesquisador, a tentação de escolher uma metodologia focada na diversidade da infância implicará levar em conta infinitos marcadores de identidade que pouco ajudam a pensar a infância como categoria social. Para Qvortrup (2010b), o principal para os sociólogos da infância é focalizar a identidade da infância, já que as posições diferentes que as crianças ocupam com relação à classe, idade, etnia, valem para qualquer outro grupo, como, por exemplo, os adultos. Para o autor, não se pode começar a multiplicar as infâncias sem que se compreenda o que é infância, e um bom começo é admitir que as crianças sejam uma coletividade ignorada pelos adultos, o que levaria, inevitavelmente, a adoção de uma perspectiva geracional (*idem*, p. 1132). Assim, considerando a infância como parte de uma ordem geracional, esta poderia ser, em seguida, organizada em subcategorias.

> Meu principal argumento é que, antes de tomar o caminho da verificação de nossas diversas *infâncias*, precisamos chegar a um acordo quanto ao que é a *infância como categoria.* Infância como categoria pressupõe uma pluralidade de infâncias, que são agrupadas sob a categoria. Em outras palavras, a infância como categoria não se dissolve porque existe uma pluralidade de infâncias; ao contrário, confirma-se por meio destas. Qualquer categoria é caracterizada ou parcialmente determinada pela categoria oposta ou complementar. (QVORTRUP, 2010b, p.1133)

Voltamos a Sarmento (2009, p.25) quando este nos diz que as Ciências Sociais não são "um campo liso de geração de consenso" e que a controvérsia é um dos seus traços

definitórios. Assim também o é o campo da Sociologia da Infância, no qual as diferenças de ênfase, foco, método, etc., variam, segundo o autor (*idem*, 2009), variam de tipo, intensidade e consequência. Qvortrup enfatiza a dimensão estrutural da infância, historicamente construída, e a relação da categoria infância com a estrutura social e econômica; Prout nos propõe pensar a infância a partir de sua desestabilização e pluralização. Embora os enfoques sejam distintos, na investigação sociológica da infância, estas abordagens não nos parecem antagônicas, mas complementares; o caráter histórico e social da categoria infância é priorizado em contraposição ao pretenso caráter natural da mesma.

De acordo com Sarmento (2009), a condição social da infância é, ao mesmo tempo, homogênea e heterogênea: homogênea enquanto categoria social e por sua relação com outras categorias geracionais e heterogênea por ser cruzada por outras categorias sociais. O mesmo autor (*idem*, 2005) ratifica a importância de considerar as diferentes condições de vida das crianças e seus efeitos e consequências sociais, entendendo que estas condições são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. A Sociologia da Infância vai, nesse sentido, assinalando a presença das variações intergeracionais como também intrageracionais, recusando uma concepção uniformizadora da infância e considerando as relações de alteridade das crianças diante dos adultos; reserva à criança o lugar de um ser ativo no processo de socialização e não alguém que absorve passivamente as influências da realidade em que vive.

A experiência da infância...

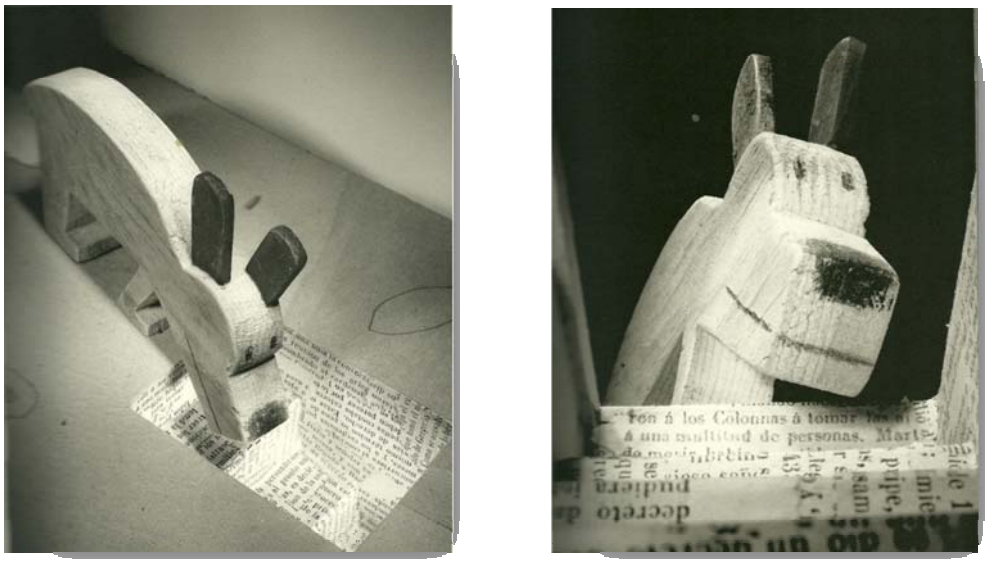


Figura 1 - Ilustrações do Livro das Perguntas, de Pablo Neruda

Ao longo dos anos, muitos estudos, em diferentes áreas do conhecimento, contribuíram para compreendermos melhor a criança, desconstruindo imagens estereotipadas a seu respeito. A partir dos referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa, somos levados a conceber a infância, não mais como uma categoria universal, como uma etapa de vida marcada por sua natureza etária, mas como uma categoria social e compreender que a criança é alguém que vai se constituindo e estabelecendo relações na cultura, um ser diretamente afetado por sua situação social.

A compreensão da criança a partir do viés histórico e social nos permite reconhecê-la em sua totalidade; considerar seu modo de ser e estar no mundo e respeitá-lo é dar importância à significação social da criança, é vê-la como autora de sua própria história, alguém que dirige seu olhar à realidade a partir do que vivencia. Assim, reconhecemos que adultos e crianças, embora pertencentes a uma mesma cultura, possuem percepções diversas do mundo e que ambos saberes são complementares e igualmente importantes.

Mais do que trazer conceitos ou representações, o que intencionamos aqui é a possibilidade de compreender a infância como experiência, marcada histórica, social e culturalmente, e também como presença, durante todo o período da vida, infância que jamais nos deixa, sobre a qual refletimos, interpelamos e para a qual sempre voltamos. Pensar a infância como experiência nos leva, inevitavelmente, a pensar nas múltiplas experiências das crianças: a experiência da pobreza, da violência, do consumismo insaciável, da superproteção... a experiência do brincar, do descobrir, do interagir, do conviver em família, etc., sem com isso desconsiderar a identidade da infância.

Kohan (2007) compreende a infância para além de uma questão cronológica, alargando, desse modo, os horizontes da temporalidade; considera a infância como uma condição da experiência. Assim, o tempo *chrónos* (tempo sucessivo) e *kairós* (“momento crítico, temporada”), é acrescido de *aión*, que designa a intensidade do tempo da vida humana, uma temporalidade que não é sucessiva e nem numerável. O autor nos lembra de que a palavra “infância” está marcada, desde a sua etimologia, por uma falta - *infantia* “incapacidade de falar” e o que precisamos é inverter esse olhar que se tem dela, ou seja, considerá-la a partir de sua potencialidade, do que ela tem: “como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade.” (*idem*, 2007, p. 101)

Benjamin (2009) nos traz a ideia de que a experiência humana tem a dimensão da

surpresa, do inesperado. As duas ilustrações de Isidro Ferrer [6] no início desta seção, traduzem a dimensão da experiência no sentido em que pretendemos compreender aqui: um olhar, uma perspectiva, que só pode ser significada quando (ou por quem) se está em determinado lugar, com determinado ponto de vista; assim será com a proporção das coisas, com os sentimentos e com os sentidos produzidos. Essa é a experiência que produz a diferença e não o consenso; que tem a dimensão de incerteza, a abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, para o imprevisto (LARROSA, 2002).

Larrosa (2002) concebe experiência como aquilo "que nos passa, que nos acontece, ou que nos toca" e nos faz refletir sobre o mundo em que vivemos hoje, no qual a correria e o imediatismo fazem com que nada nos aconteça, nada nos toque de fato. O autor nos fala da importância de separarmos a experiência da informação, sendo esta última, vista por ele, como uma antiexperiência. Mas o que tem acontecido com nossas crianças hoje? Ao quê estão expostas: às experiências ou a uma enxurrada de informações?

Benjamin (2009) reforça a importância de considerarmos a significação social da infância, de modo a pensarmos nela como algo que existe em si mesma e pode ser (re)vivida continuamente. Segundo o autor, pensar a infância como um espaçotempo anterior ao espaçotempo do adulto faz parte de uma lógica que sugere considerar a criança como alguém que "não é", mas que será no futuro, compactuando com a abreviação da infância.

> E, cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que a nossa juventude não passa de uma curta noite (...) depois vem a grande experiência, anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso. (BENJAMIN, 2009, p. 22)

Ribes & Souza (2007) trazem, em um de seus trabalhos, a referência feita por Benjamin (1987) à obra "Angelus Novus", de Paul Klee, que representaria, segundo o autor, o anjo da história, com o rosto voltado ao passado, mas com as asas abertas, pois a tempestade do progresso empurra-o para o futuro. Para estas autoras, a criança representaria este anjo no mundo atual, apressado e seduzido a amadurecer, com rotinas cada vez mais regradas, exposta ao consumismo exacerbado e a todo tipo de violência. Não é a toa que Benjamin (2009) nos propunha a pensar numa educação baseada na experiência e no sentido, em contraposição a uma educação que dicotomiza os estudos, os fazeres, o campo pedagógico. Segundo Ribes & Souza (2007, p.33), as visões linear e cronológica que marcam as práticas sociais do mundo

---

[6] Ilustrador do *Livro das perguntas, de Pablo Neruda.*

moderno ocidental, embora sejam predominantes, não são fixas nem tampouco imutáveis, e devem ser abertas "à criação de novas manifestações de acordos intersubjetivos e compreensões inovadoras".

Voltemos a *aión* (KOHAN, 2007). Tempo não sucessivo. Passado, presente e futuro entrecruzados, como propõe Benjamin, ao romper com a linearidade da vida humana. Entendemos, assim, que a infância continua em nós, adultos, através das releituras que fazemos dela, das reflexões do passado, a partir do olhar do presente, como forma de desenvolver a sensibilidade e constituir a nossa subjetividade, ressignificando-a a partir da memória. Mas, e as crianças, por que ainda são excluídas quando falamos de memória, como recuperação de experiências? Por que sempre nos remetemos às pessoas com mais idade, numa compreensão de que somente nos adultos e mais velhos está a fonte da sabedoria? Provavelmente, porque ainda tenhamos como base uma concepção de criança que a compreende como um ser "da falta" e imaginemos que esta só possa se colocar na posição de ouvinte e nunca de narradora.

De acordo com o conceito de história proposto por Benjamin e retomado por Ribes & Souza (2007), a criança reconstrói o mundo a partir do que ouve, criando sentidos e significações que lhe permitem encontrar caminhos, fazer história. A criança é um ser histórico e tem uma forma própria de olhar o mundo, portanto, também tem memória, mas uma memória que se configura como significação das coisas e não como depósito de informações. Para Benjamin (2009), cada experiência possui conteúdo e é, portanto, carente de sentido.

> Mal entra ela [a criança] na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais o seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. (BENJAMIN, 2009, p. 107)

Sendo assim, a criança também pode passar sua experiência, a partir de seu olhar sobre o mundo. Ao fazer uma pergunta para o adulto, por exemplo, relacionada a um assunto sobre o qual este nunca havia pensado, a criança ensina, compartilha a sua experiência. A pergunta infantil nos mostra que a criança pode ensinar, apesar de sua pouca idade, aos mais velhos. Por ser curiosa, inventiva, transgressora e produtiva, a criança busca sentido para as coisas a todo o momento.

Ao contrário de encararmos a infância como minoridade e distanciá-la do mundo adulto, consideramos importante pensá-la numa perspectiva da complementaridade, onde adultos e crianças possam juntos narrar e construir uma nova história. De acordo com Kramer

(2007, p. 278), é preciso “trabalhar numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva e se apropriar das diversas formas de produção da cultura”. É preciso não ser mais autômato, repetidor, mas produtor, autor de nossa própria história.

Para finalizarmos esta discussão, buscamos ainda em Larrosa (2002) uma possibilidade de compreender-nos, enquanto pesquisadores, como *sujeitos da experiência*, os quais se definem, ao contrário de posturas de superioridade, pela passividade, receptividade e disponibilidade. Tal possibilidade nos parece plausível, visto que o autor traz uma concepção de passividade anterior à oposição ativo e passivo, uma passividade na qual paixão, paciência e atenção colocam-se como essenciais.

Recuperando a etimologia da palavra experiência, do latim *experiri*, que significa provar, experimentar, Larrosa (2002) nos lembra de que o radical *periri* encontra-se também na palavra perigo – *periculum*. Assim, o autor define o sujeito da experiência como alguém “que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (*idem*, p.25). Heidegger (*apud*, LARROSA, 2002), também contribui com esta reflexão quando aponta que o sujeito da experiência não é aquele que permanece de pé, seguro de si mesmo, mas é um sujeito alcançado, derrubado, que perde seus poderes porque “aquilo de que faz experiência dele se apodera”.

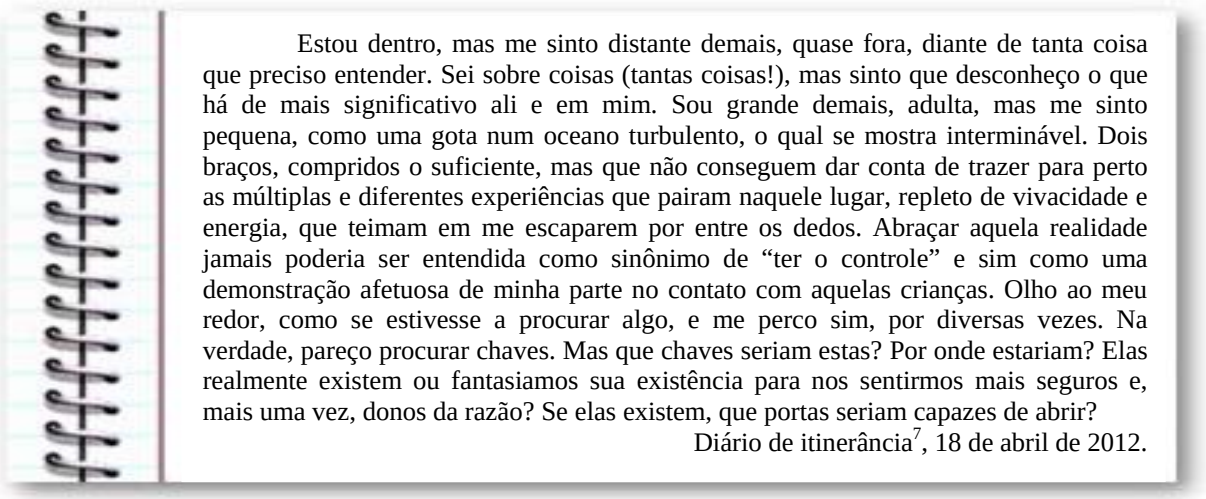
Nesse contexto, o sujeito alcançado, derrubado parece ser aquele que está preparado (ou despreparado?) para o imprevisto, aquele que sabe que não sabe tanto, aquele que tem ciência de que pode ser, a qualquer momento, “desbancado” por uma frase infantil, pois “a criança, na sua fragilidade, aponta ao adulto verdades que ele já não consegue ouvir ou enxergar” (RIBES & SOUZA, 2007, p. 36).

A pergunta de uma criança, da qual falamos anteriormente, ao mesmo tempo, que demonstra a experiência infantil sobre determinado assunto, também mostra o quanto os adultos ainda precisam aprender com as crianças. Assim, reconhecemos que é preciso olhar para a criança, mas numa perspectiva de um olhar-ver, considerando-a como um *legítimo outro*, escutá-la e dialogar com ela de forma a *querer* compreender suas lógicas e suas apropriações, suas formas de ser e estar no mundo.

Acreditamos que, anteriormente à mudança de olhar com relação à criança, deva haver um reconhecimento por parte do pesquisador da sua própria condição: enquanto adulto diante de uma criança, e de pesquisador diante do *sujeito* da pesquisa. Despir-se de toda uma concepção hegemônica, a qual pressupõe a superioridade do adulto/pesquisador, sem dúvida não é uma das tarefas mais fáceis. Por isso, a generosidade e a disponibilidade de aprender

com o outro e lidar com o imprevisto devem ser entendidas como fundamentais no processo da investigação. Dessa forma, tanto pesquisador quanto a crianças são entendidos como *sujeitos da experiência* e vão se descobrindo no exercício do encontro, com o outro e consigo mesmo.

3 **À PROCURA DE CHAVES: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS**



> Estou dentro, mas me sinto distante demais, quase fora, diante de tanta coisa que preciso entender. Sei sobre coisas (tantas coisas!), mas sinto que desconheço o que há de mais significativo ali e em mim. Sou grande demais, adulta, mas me sinto pequena, como uma gota num oceano turbulento, o qual se mostra interminável. Dois braços, compridos o suficiente, mas que não conseguem dar conta de trazer para perto as múltiplas e diferentes experiências que pairam naquele lugar, repleto de vivacidade e energia, que teimam em me escaparem por entre os dedos. Abraçar aquela realidade jamais poderia ser entendida como sinônimo de "ter o controle" e sim como uma demonstração afetuosa de minha parte no contato com aquelas crianças. Olho ao meu redor, como se estivesse a procurar algo, e me perco sim, por diversas vezes. Na verdade, pareço procurar chaves. Mas que chaves seriam estas? Por onde estariam? Elas realmente existem ou fantasiamos sua existência para nos sentirmos mais seguros e, mais uma vez, donos da razão? Se elas existem, que portas seriam capazes de abrir?
>
> Diário de itinerância[7], 18 de abril de 2012.

Talvez as perguntas de Neruda (2008) sejam mais fáceis de serem respondidas. Este não é o *Livro das Perguntas*[8], mas concordemos que, assim como ele, mesmo que tentássemos, não conseguiríamos elaborar respostas únicas, padronizadas para as perguntas apresentadas. Por quê? Porque somos gente, lidamos com gente e mais do que isso: pesquisamos com gente. E cada pessoa (que é gente) tem a sua maneira particular de ser e interpretar as coisas e o mundo.

O trecho inicial deste texto traduz o início da minha entrada no campo de pesquisa, agora não mais como professora daquelas crianças, mas como pesquisadora, com disponibilidade, tempo e atenção imprescindíveis para tal tarefa. Encontro-me diante de uma turma com a intenção de falar menos e escutar ainda mais, prever menos e, consequentemente, me desestruturar mais.

---

[7] Proposto por René Barbier (1992), o diário de itinerância é utilizado nesta pesquisa como instrumento metodológico. Tratarei sobre o assunto ainda neste capítulo.

[8] NERUDA, Pablo. *Livro das perguntas.* São Paulo: Cosac Naify, 2008.

> Deixo o sentimento mais puro invadir-me e, com muita humildade, decido mergulhar nas incertezas, no desconhecido... Resolvo tentar me despir de qualquer atitude que possa parecer superior ou autoritária.
>
> Diário de itinerância, 18 de abril de 2012.

Estou a pesquisar com crianças. Estou num universo no qual *apanhar disperdícios* e *catar pensamentos* parece ser, muitas vezes, uma pretensão utópica, cabível apenas aos poetas. O que fazer então para compreender as crianças e seus mundos? De que vale tanta experiência quando o assunto é a criança, esse ser que hoje concluímos não ser ingênuo e passivo como um dia chegou-se a afirmar? Um ser que, muitas vezes, supomos estar pronto a ser moralizado e disciplinado, do modo como nós, adultos, julgamos ser o mais indicado, de acordo com a nossa lógica, nossa experiência.

Como sabemos, a importância dada à infância ao longo do tempo ficou, por muitas décadas, restrita a estudos e descrições sobre a criança; pouco se cogitava em ouvi-las, saber o que pensam e o que compreendem do mundo. Imergir no mundo infantil e tentar compreendê-lo a partir de suas lógicas é tarefa bastante recente. Descobrir como agem as crianças, o seu aqui e agora, sem apelar para uma atitude autoritária de "inventá-las" ou traduzi-las é um processo complexo e minucioso que, muitas vezes, é dificultado devido a percepções pouco críticas que têm muitos investigadores diante de teorias que passam a dominar discursos e práticas.

Graue e Walsh (2003) nos mostram que o processo de *descobrir* é trabalhoso, demanda tempo, empenho, atenção e sensibilidade aos olhos e ouvidos; é intelectual, física e emocionalmente mais difícil quando se trata das crianças e talvez seja esse o nosso maior desafio enquanto investigadores.

> A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um "outro" bem definido e prontamente identificável. (GRAUE e WALSH, 2003, p. 10).

Em contraposição, a ação de "inventar", como vimos, é bem mais simples, segundo esses autores: requer apenas que se reproduza o que outros já disseram, aceitando certezas antes colocadas. Sabemos, entretanto que, na investigação com crianças, o conhecimento não nasce da certeza, mas da dúvida, da insegurança em relação ao que estas pensam.

Especialmente nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a infância e as crianças vêm se tornando campo de inúmeras discussões teórico-metodológicas,

principalmente no que se refere à maneira como é reconhecida na pesquisa científica. O entendimento da criança na condição de objeto (mensurável, descritível, passível de ser analisado e interpretado) fez parte de uma tendência adotada por pesquisadores que, no contexto da educação escolar, geralmente pensavam a criança como aluno e a relacionava, *a priori*, aos objetivos da escola (CAMPOS, 2008).

Diferentes campos das Ciências Sociais e Humanas como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Pedagogia e a Geografia têm se proposto a estudar a infância de maneira mais sistemática e contribuído para compreendermos como a infância tem sido concebida e como as crianças têm sido consideradas ao longo dos anos. Alguns autores destes campos têm corroborado para complexificarmos de que forma as concepções tradicionais sobre a infância e as crianças ainda hoje influenciam nossa forma de vermos e tratarmos esse grupo geracional.

Campos (2008) nos encaminha para uma discussão fundamental quando retoma em seu texto as críticas feitas por algumas minorias com relação aos modelos de pesquisa científica, como foi o caso, por exemplo, dos movimentos negros indígenas sobre a história, centrada no homem branco. A autora nos indica que as crianças parecem ser mais um grupo a ingressar nesse movimento de revisão do conhecimento dominante, entretanto, com a seguinte diferenciação: as críticas não partem das próprias crianças, mas são feitas em nome delas; são conduzidas por pesquisadores adultos, que atuam no campo da Sociologia da Infância. Tal crítica mostra-se bastante pertinente, visto que “introduz uma mudança radical na abordagem do pesquisador adulto junto às crianças: o objetivo de dar voz à criança e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz” (CAMPOS, 2008, p.36).

Outras reflexões acerca da pesquisa com crianças trazidas por Campos (2008) merecem ser discutidas. Segundo a autora, as tentativas de captar as vozes das crianças pobres, que são atendidas e creches e pré-escolas precárias, são vistas como necessárias, porém problemáticas. De acordo com Campos (2008), essas instituições pouco contribuem ou mesmo privam as crianças do contato com formas mais ricas da cultura popular brasileira o que acaba contribuindo para que estas fiquem limitadas em seu potencial expressivo e respondam de forma estereotipada. A autora nos mostra que trabalhos importantes, que contestaram as teorias do déficit cultural, compararam as crianças em ambientes diversos e mostraram que estas apresentaram comportamentos diferentes na escola, família, brincando nas ruas, etc. Os questionamentos que emergem são os seguintes: “Será que não deveríamos também procurar ouvir as crianças nos diferentes contextos em que circulam? Estaremos mesmo captando a cultura infantil justamente onde ela costuma ser mais reprimida, isto é, na

escola?" (CAMPOS, 2008, p.42).

Não há dúvidas de que muitas instituições de educação infantil empobrecem o repertório cultural de nossas crianças, não só quando deixam de trabalhar a riqueza da cultura popular, mas também, quando em lugar disso, priorizam aprendizagens pouco relevantes e significativas. Também já é de ciência de todos que o caráter reprodutor, de controle e disciplinamento do contexto escolar não se compara ao caráter libertador e divertido das ruas ou acolhedor e afetivo da família, o que de fato fará com que as crianças se apresentem de forma diversa nos diferentes contextos. Se pensarmos um pouco mais, veremos que essas são formas de comportamentos que se aplicam a todos nós e não somente às crianças; nós adultos também nos comportamos de formas diferentes nos diversos contextos nos quais nos apresentamos: no trabalho ou na universidade certamente de uma maneira mais sóbria, diferentemente se estivermos em um grupo de amigos ou com a nossa família. A pergunta que faço caminha, então, no sentido de complementar/problematizar a pergunta feita por Campos (2008): será que ao invés de deixarmos de tentar captar as culturas infantis na escola, não está na hora de fazermos com que nossas pesquisas contribuam, de alguma forma, para tornar o contexto escolar menos hostil e repressor, um lugar onde crianças possam compartilhar o que há de positivo em outros contextos?

Assim, a relação que se estabelece com a criança, no contexto da pesquisa, deve ser orientada e organizada a partir da compreensão que se tem sobre o lugar social que esta assume na interação com o adulto, agora vista não mais como um objeto a ser descrito, mas como um sujeito com um saber que deve ser reconhecido, legitimado. Sendo assim, diante de realidades pouco confortantes e de respostas consideradas estereotipadas dadas pelas crianças, talvez devêssemos, enquanto pesquisadores, fazer menos "perguntas" e assumirmos junto com as crianças as experiências vivenciadas por elas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, uma melhor forma do adulto-pesquisador conhecer a criança seria pesquisar *com* ela as experiências sociais e culturais que ela compartilha, colocando-a como parceira, com a compreensão das limitações específicas relacionadas ao lugar social que cada um dos parceiros ocupa (SOUZA e CASTRO, 2008).

A partir de uma trajetória de investigação com a infância, Ferreira (2009) traz em seus estudos quatro modos de pesquisar as crianças e conceitualizá-las. Para a autora, nas pesquisas conduzidas por adultos o que emerge dos estudos e do conhecimento produzido sobre as crianças é, muitas vezes, um olhar para elas de cima para baixo, nos quais se busca referenciá-las como objetos de estudo. Nessa perspectiva, a criança é vista como alguém influenciada por outros, dependente e vulnerável, e não como sujeito que interage no mundo,

dando margem a dúvidas com relação à veracidade e a competência de suas informações.

Outro modo de compreender as crianças na pesquisa, mas que converge para a mesma perspectiva das crianças como objeto, é concebê-las como sujeitos em desenvolvimento, onde traços como a irresponsabilidade, a infantilidade e a incompetência fazem com que as crianças sejam estudadas de modo restrito. Dessa forma, muitos adultos-pesquisadores evitam o envolvimento direto com as crianças, julgando-as a partir de suas capacidades cognitivas e competências sociais, conforme o critério de idade, e restringirem-se à simples observação da criança e sua avaliação sobre ela em situações particulares.

Para Ferreira (2009, p.149), levar adiante o reconhecimento das crianças como sujeitos é adotar uma concepção de pesquisa *com* crianças de forma a considerá-las atores sociais, pessoas capazes de informar o seu aqui e agora, sujeitos que mudam e são mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem. Nesta concepção de pesquisa, adultos e crianças possuem uma "simetria ética", embora com competências diferentes. Isso significa que, mesmo considerando as diferenças e os poderes desiguais entre adultos e crianças, a autonomia e a equidade aparecem como questões centrais e, diferentemente de compreensões segmentadas dos mundos das crianças, contribuem para desfazer sua menoridade social, considerando o direito conceitual das mesmas.

A concepção de pesquisa na qual as crianças são entendidas como atores sociais, ganha complementaridade e intensidade à medida que estas são vistas como participantes ativas neste processo. Segundo Ferreira (2009), ao incluirmos as crianças no processo de pesquisa e reconhecermos as suas capacidades e competências, estamos cumprindo à realização dos direitos de participação consignados na Convenção dos Direitos das Crianças da ONU:

> De acordo com as novas metodologias das Ciências Sociais que advogam a pesquisa como uma coprodução para a qual contribuem tanto o/a investigador/a como o/a informante, as crianças devem ser envolvidas, informadas, consultadas, ouvidas e crescentemente implicadas como copesquisadoras (cf. ALDERSON, 2000; CHRISTENSEN & PROUT, 2002: 480-481) (FERREIRA, id., p. 150).

As diferenças e aproximações que emergem dos quatro modos de compreender a criança na pesquisa nos fazem considerar que possa haver um trânsito possível entre eles em determinada investigação, como a própria autora confirma. Entretanto, independentemente da natureza dessas concepções, há de se compreender e interpretar as ações e mundos conceituais das crianças de um modo mais coerente e respeitoso e, por isso, nos aproximamos das duas últimas perspectivas apontadas por Ferreira (2009) e também em nosso referencial teórico, nas quais as crianças são consideradas como atores sociais, sujeitos ativos, capazes de expor

suas ideias e experiências.

De acordo com Alderson (2005), reconhecer as crianças como sujeitos e envolvê-las diretamente nas pesquisas pode protegê-las de pesquisas invasivas e encobertas, pesquisas que as compreendem como objeto passivo e muitas vezes só reforçam ideias sobre sua incompetência. As pesquisas que levam em conta a participação das crianças, segundo a autora, podem resgatá-las do silêncio e da exclusão, à medida em há respeito pelo seu consentimento informado e voluntário.

Nesse contexto, o trabalho investigativo em questão traz uma abordagem qualitativa, entendendo que o que se pretende investigar aqui vai muito além de quantificações ou estatísticas, mas o próprio sujeito, seu contexto sócio-cultural e, principalmente, seus valores sentimentos e formas de ser e pensar o mundo. De acordo com Minayo (1996, p. 21), uma pesquisa qualitativa deve possibilitar a valorização do "[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Bogdan e Biklen (*apud* Lüdke e André, 1986, p.11) nos ajudam a compreender as características das pesquisas qualitativas, resumindo-as em cinco princípios: o ambiente natural é a fonte direta de dados na pesquisa qualitativa; o pesquisador é o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; os significados que os diversos sujeitos atribuem às coisas são objeto de atenção do pesquisador; a pesquisa é indutiva, ou seja, não há a preocupação em buscar a comprovação de hipóteses definidas *apriori*; os focos de interesse do pesquisador vão se refinando e reelaborando durante o processo de pesquisa.

Considerando que se trata, nesta pesquisa, de "sujeitos" e não "objetos" de investigação, não nos cabe utilizar a expressão "objeto de pesquisa" por não considerá-la adequada a pesquisa que aqui se configura. Do mesmo modo, não nos cabe aqui considerar uma relação independente entre pesquisador e crianças, bem como um estudo reducionista com o objetivo de generalizar resultados ou mesmo comprová-los, mas compreender subjetividades, interações e pensar a formação do sujeito social para além do que está posto, para além do que é perceptível. Segundo os autores Devechi e Trevisan (2010), a participação do sujeito torna-se fundamental no processo da pesquisa qualitativa que, ao contrário da neutralidade proposta pela abordagem quantitativa, supõe sempre uma interação entre conhecedor e conhecido, neste caso, entre pesquisadora e crianças.

Ao utilizarmos a Sociologia da Infância como referencial teórico e ao assumirmos

nossa participação ativa e direta no cotidiano das crianças com quem pesquisamos, nos aproximamos da perspectiva etnográfica da pesquisa aqui delineada. Não se trata, obviamente, de uma completa investigação etnográfica, visto que não utilizamos os preceitos clássicos da etnografia, mas uma pesquisa qualitativa *de cunho* etnográfico, que utiliza a etnografia como base teórico-metodológica. “O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p.28)

A partir de alguns de seus trabalhos, Dauster (2003, p.13) tece reflexões sobre a prática etnográfica no campo da educação e entende que a apropriação de atitudes do campo antropológico pelos profissionais da educação é “mais do que pertinente, pois indispensável”, já que possibilita a construção de um saber híbrido sobre os fenômenos educacionais. Refere-se à produção do conhecimento a partir da observação participante e do olhar relativizador, de forma a estabelecer outra forma de problematização, na qual o aluno (ou a criança, como preferimos chamar aqui) será encarado a partir de outras perspectivas.

> Este movimento flexibiliza o afã homogeneizador, próprio do estilo de certos profissionais da educação, através do distanciamento de posturas reificadoras e etnocêntricas, pelo exercício do estranhamento, no qual são afastados os conhecimentos estereotipados provenientes do senso comum e exercitada a postura antropológica. (DAUSTER, 2003, p.13)

Influenciado pelo modelo de etnografia do antropólogo Shirley Heath, Corsaro (2009) nos traz outras contribuições para pensar em métodos etnográficos com crianças, embora, como já falamos anteriormente, não estejamos fazendo etnografia em seu sentido estrito. O autor (*idem*, p.84) considera três as características-chave da pesquisa etnográfica: ser sustentável e comprometida; microscópica e holística e, por último, ser flexível e corretiva. Tais compreensões contribuíram bastante para este trabalho, visto que nos deram algumas pistas para pensarmos caminhos possíveis a serem construídos durante a pesquisa.

Para Corsaro (2009), a investigação etnográfica pode ser considerada sustentável e comprometida porque o período no campo deve ser prolongado o suficiente de modo que o pesquisador possa ter acesso à rotina do grupo e saber seus cotidianos, ou seja, saber o que fazem e o que falam os participantes. As informações geradas, no caso desta pesquisa, são registradas sistematicamente em notas de campo e gravações de vídeo. A observação participante, opção defendida por muitos etnólogos e constantemente utilizada nesta pesquisa, também é considerada sustentável e comprometida, segundo Corsaro (2009, p. 85), porque requer que o pesquisador participe como um membro do grupo, o que torna a aproximação mais efetiva quando o pesquisador toma “a compreensão dos sentidos e da organização social

como tema da pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo". A segunda característica da pesquisa etnográfica é ser, simultaneamente, microscópica e holística, ou seja, as especificidades do cotidiano devem estar sempre contextualizadas mais holisticamente. Por fim, o caráter flexível e corretivo da pesquisa etnográfica deve-se a sua própria essência dialética e interativa, que permite o pesquisador revisar seus procedimentos e se adaptar às demandas de uma situação no campo de pesquisa.

De acordo com Redin (2009), na observação etnográfica, quanto mais detalhados e disciplinados forem os procedimentos utilizados (captura de dados, instrumentos adequados como vídeos, fotos) maior a possibilidade de se aproximar do grupo pesquisado. Para esta autora (*idem*, p. 116) "tudo é importante e depende muito do olhar e da escuta do pesquisador". Nesse sentido, Barbier (1992, 2002) nos auxiliará duplamente: possibilitando-nos o desafio ético e epistêmico de escutar as crianças e, a partir dessa escuta, utilizarmos outro recurso metodológico que a complementa: o diário de itinerância. Dessa forma, os procedimentos metodológicos são muito mais do que meios de conhecer a realidade, mas ferramentas de produção de conhecimento e de sentidos compartilhadas junto às crianças.

3.1 **Escutando sensivelmente as vozes infantis**

Neste trabalho de pesquisa tivemos contato com inúmeros aportes teórico-metodológicos que poderiam nos auxiliar, entretanto, os recursos apresentados por René Barbier (1992, 2002) como a escuta sensível e o diário de itinerância (sobre o qual trataremos a seguir) nos fizeram buscar relações mais próximas com o nosso processo de investigação. Ao intencionarmos utilizar o paradigma da pesquisa-ação, apresentado pelo mesmo autor, entendemos que era preciso imergir na práxis do grupo social a ser estudado e escutar as vozes dos sujeitos, não apenas para posterior interpretação, mas para a busca de sentidos e de novas aprendizagens, num processo de ação-reflexão-ação coletivo.

Nossa investigação acerca da infância demanda compreendê-la, não mais como uma experiência universal, de duração fixa, mas como uma construção, na qual as particularidades das crianças se apresentam num todo complexo e heterogêneo. Sendo assim, escutar as

experiências infantis exige estar sensível ao outro, para penetrar em seu mundo e buscar compreender suas representações. Isso só é possível a partir de uma escuta ativa, que circula, exige uma escuta sensível, como defende Barbier (1992).

Antes de direcionarmos nosso olhar para a escuta sensível proposta por Barbier, acreditamos ser importante apurarmos, brevemente, o conceito de escuta que Barthes (1990), em companhia da psicanálise, nos aponta. Segundo o autor, *escutar* se diferencia de *ouvir*, visto que este último fenômeno é puramente fisiológico, enquanto o primeiro se refere a um ato psicológico, que só se pode definir por sua intenção. Distanciando-se a escuta moderna do que o autor chama de escuta dos *índices* (uma escuta fisiológica, um alerta, que nada distingue o homem do animal) e dos *signos* (que é a captação dos códigos pelo ouvido, uma espécie de decifração), esta é desenvolvida num espaço intersubjetivo e inaugura a relação com o outro.

A escuta da voz supõe intimidade; nos aproxima e nos faz penetrar no modo de ser do outro. “A escuta é esse jogo de captação dos significantes pelo qual o *infans* torna-se um ser falante” (BARTHES, 1990, p. 225). Para Barthes (1990), não há mais, no ato da escuta, a rigidez das sociedades tradicionais, na qual havia dois lados: o de quem simplesmente falava, numa atitude de confissão e entrega, e o de quem apenas escutava, se calava, julgava e sancionava, numa atitude superior e arrogante. Nas sociedades modernas, o ato da escuta leva a percepção, ao reconhecimento do desejo do outro, de sua complexidade; inclui o que é implícito, suplementar e por isso não analisa o outro através de dispositivos teóricos ou por meio de objetividade.

> A escuta comporta, então, um risco: não pode ser realizada através de um dispositivo teórico, o analisando não é um objeto científico em relação ao qual o analista, do alto do seu pedestal, pode usar de objetividade. A relação psicanalítica é estabelecida entre dois indivíduos. O reconhecimento do desejo do outro não poderá, em hipótese alguma, ocorrer na neutralidade, na benevolência ou no liberalismo: reconhecer esse desejo implica nele penetrar, perder o equilíbrio, e terminar por encontrar-se nele. A escuta só existirá com a condição de se aceitar o risco, e se esse risco deve ser afastado para que haja análise, nunca será com a ajuda de um escudo teórico. (BARTHES, 1990, p. 226)

O conceito de escuta trazida por Barthes nos inspira a pensar o que vem a ser a escuta sensível proposta por Barbier (1992). Diferentemente da abordagem dos neurofisiologistas, que priorizam os mecanismos sensório-motores, para Barbier (1992) a sensibilidade é mais do que um jogo complexo de sinais eletroquímicos de comunicação. O autor nos mostra que *sentir* é compreender intuitiva e afetivamente a complexidade da realidade que está posta, é alcançá-la com a inteligência e perceber intenções e sentidos. Quanto mais afinada a sensibilidade, mais se desenvolve na pessoa a “faculdade de entrar no sentir” (*idem*, 1992, p.

199). Na complexidade sistêmica da situação, trata-se de agir e compreender imediatamente por simpatia e, nesse contexto, não podemos prever que comportamento resultará dessa ação.

Considerando a assertiva de Barbier (1992), parece não haver nada mais pertinente no campo educativo do que agirmos por meio da escuta sensível na interação com as crianças. Ela nos traz a possibilidade de conhecer o *ser* "em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora, antes mesmo de situar a pessoa em *seu lugar*" (BARBIER, 1992, p.209). Dessa forma, se compreendermos que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros e que suas apropriações não são uma mera imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa na produção de suas culturas próprias (CORSARO, 2009), poderemos, enquanto pesquisadores, escutar-lhe a palavra, utilizando a escuta sensível para apreciar esse "lugar" diferencial delas no campo das relações sociais.

Penetrar no mundo perceptual do outro, suspendendo qualquer juízo; buscar compreender os sentidos e deixar se surpreender pelo caos; entender que cada experiência, que cada contato são únicos; apoiar-se na totalidade complexa do outro e desenvolver os cinco sentidos para saber sentir o universo afetivo e imaginário e compreender o interior do outro. A escuta sensível é isso e mais do que isso. Ela supõe confiança nas possibilidades de evolução do indivíduo, não mede, não compara; busca sentidos.

> A atitude requerida pela escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se de entrar numa relação com a totalidade do outro, considerado em sua existência dinâmica. A pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente. A audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível. (BARBIER, 1992)

A escuta sensível não é uma mera interpretação de fatos, mas a compreensão destes por meio da empatia e da sensibilidade. Ela se apoia na empatia. A identificação com o outro se torna a chave para compreensão de seu mundo. Quando se trata de crianças, sabemos que os seus processos de desenvolvimento ocorrem quando estas são colocadas em contato com outras pessoas, nas suas relações sociais. Entrar no mundo da criança, portanto, demanda cuidado, respeito, empatia. O pesquisador deve se sentir à vontade e esse movimento empático certamente irá gerar aceitação e confiança, fazendo com que cada criança se sinta acolhida, valorizada e única. Escutar sensivelmente é reconhecer no outro um indivíduo complexo, mas também se reconhecer incompleto. A escuta sensível pressupõe envolvimento e transformação de ambas as partes: de quem escuta e de quem é escutado. Os vínculos construídos suscitam pensamentos, reflexões, sentimentos valiosíssimos que não devem se perder em meio a tantas descobertas. Nesse sentido, a percepção do pesquisador sobre os

fenômenos cotidianos, precisa ser registrada, não para uma simples análise posterior, mas como forma de rememorar e repensar de forma compreensiva o vivido e construir significações com uma maior coerência interna.

3.2 *Meu querido diário*... o diário de itinerância como fonte de produção do conhecimento

Ao falarmos de escuta sensível, apontamos que esta não é uma ação com resultados previsíveis, delimitados, mas um mergulho no desconhecido, no não-saber. A escuta sensível, como vimos, está carregada de sentimentos, espontaneidade, imparcialidade de julgamento e imerge na complexidade do ser. O diário, no modo como concebemos aqui, traz dimensões bastante próximas, visto que o entendemos para além de uma mera descrição de fatos ou acontecimentos. Não há dúvidas de que o diário de campo é uma ferramenta valiosa e quase indispensável à pratica da investigação, entretanto, contemplar apenas o caráter utilitário desse recurso seria entendê-lo como uma simples técnica, desconsiderando seu caráter reflexivo e altamente formativo.

O diário é um importante instrumento que vai se delineando e ganhando sua forma própria a partir das impressões do pesquisador. Segundo Souza (2009, p. 3), “mais do que permitir a análise, o diário produz dados. Não é mero diletantismo teórico ou delírio estilístico do seu autor. O diário é um produtor de dados da pesquisa”. Assim não falamos em coleta, mas em produção de dados. A escuta sensível, por exemplo, produzirá dados que, certamente, se diferenciarão de dados oriundos de um ouvir regrado, ensaiado, planejado, através do qual apenas coletaríamos informações previsíveis. Assim como na escuta sensível, o diário promove um envolvimento pessoal inevitável, que possibilita a análise qualitativa da subjetividade e o exercício da construção de significações. Segundo Warschauer (2002), o registro nos permite ver a historicidade do processo de construção dos conhecimentos e auxilia a criação do novo a partir dos desafios e dificuldades anteriores.

> A vivência do registro, sob esta perspectiva, nos remete ao campo da humildade, através do aprendizado de conviver com a dúvida, com as incertezas, o que não significa insegurança. E com isso favorece uma apropriação do crescer com a coragem necessária para abandonar as certezas antigas e caminhar na direção do novo da criação (WARSCHAUER, 2002).

O ato de escrever sobre o vivido nos permite adquirir certa distância da situação e refletir de forma consciente e profunda, possibilitando nos ver e ver as coisas em perspectiva, favorecendo a produção de conhecimentos durante a pesquisa. O pesquisador deixa seu papel de ator para transformar-se em narrador e passa a transitar entre a teoria e a prática com certa naturalidade.

Chamado de *diário de itinerância* por René Barbier (2002), este recurso é bastante comum entre os pesquisadores em pesquisa-ação. O pesquisador busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa e, assim como acontece na escuta sensível, a imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado.

> Desde que se suponha a pesquisa como coisa viva e o diário como elemento dinâmico da pesquisa viva, é necessário pensar a investigação como uma trilha não traçada, como um caminho a se construir – esta é a óptica da pesquisa-ação: construir o caminho no próprio caminhar (SOUZA, 2009, p. 2)

A técnica do diário de itinerância se estabelece por uma rede de vínculos e referências. Segundo Barbier (2002), o diário de itinerância é um instrumento de investigação sobre si em relação ao grupo, um "bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida" (*idem*, p. 133).

Percebemos que, mesmo sendo um instrumento de investigação, o diário de itinerância possui grande flexibilidade, possibilitando diálogos e relações com o "mundo exterior". Ele representa a busca de sentidos, sentidos estes que só podem ser encontrados quando relacionamos a situação observada a pensamentos aleatórios, sentimentos, à nossa memória, ao que nos faz livres de toda e qualquer formalidade.

> Em alguns trechos do Diário de Itinerância o leitor poderá interrogar-se sobre o porquê de determinadas narrativas, descrições, reflexões (digressões, transgressões, devaneios), estarem ali, aparentemente desconexas frente ao tema pesquisado. Embora me prendendo ao tema da pesquisa, não posso me furtar de deixar transparecer, minhas implicações, vinculações e transversalidades com o mundo "fora da pesquisa", expor minhas "linhas de fuga". As "linhas de fuga" tecem uma intricada rede de relações dos meus compromissos existenciais e suas implicações com a pesquisa (SOUZA, 2009, p. 4)

O diário de itinerância, tal como propõe Barbier (2002), tem suas especificidades enquanto instrumento metodológico e se diferencia de outras formas de diário, pois, como o próprio nome aponta, fala da "itinerância" de um indivíduo, grupo ou comunidade mais do que uma "trajetória". O autor parece entender a itinerância como um percurso, com caminhos não-determinados, contraditórios, inacabados e a trajetória como algo delimitado, com

caminhos mais previsíveis. Apesar das particularidades, o diário de itinerância se aproxima de outras formas de diário como, por exemplo, o *diário íntimo*, o *diário de "bordo"*, o *diário institucional* e o *diário de pesquisa*. Esses quatro tipos de diários possuem componentes importantes que o diário de itinerância toma emprestado.

No caso do *diário íntimo*, os pensamentos, desejos, lembranças, sentimentos que são relatados com certa liberdade (já que este possui um caráter singular e privado) podem também fazer parte de um diário de itinerância. A combinação de intimidade com afetividade no diário de itinerância precisa, entretanto, resguardar a característica de ser publicável no todo ou pelo menos em partes. A escrita diária, sem adiamentos é também tão importante para o diário de itinerância quanto para o diário íntimo. Com toda liberdade proposta por esse tipo de diário, a disciplina da escrita se faz importante, pois garante a reflexão constante sobre todos os momentos da pesquisa: "uma disciplina de alternância entre as atividades do cotidiano e a reflexão; disciplina de viver a alternância entre a cidade e a montanha que habitam em nós" (WARSCHAUER, 2002, p.63).

O diário de itinerância é também comparado por Barbier ao *diário de "bordo"*, utilizado pelos etnólogos, pois o pesquisador tentará através dele construir um material que revele o máximo dos indivíduos e da cultura em questão e, ao registrar e analisar esse material, acabará agindo sobre si mesmo a partir da ligação pessoal que estabeleceu com os observados. Já a semelhança entre o diário de itinerância e o *diário institucional* passa pela dimensão da transversalidade, assim como o *diário de pesquisa* com o seu método de ação existencial.

Parece-nos que o diário de itinerância recolhe de outros tipos de diário a dimensão criadora de cada um deles, de modo a formar uma "referência" bastante completa e uma rede de relações que favoreça a reflexão, cumpra assim o seu papel de produto e produtor de significações e sentidos. O diário de itinerância abre um leque de possibilidades de reflexão e escrita, nos convida a pensar para além do que é visto, nos mantendo afastados de regularidades, pressões ou qualquer outra coisa que não parta do nosso interior.

3.3 **Meu querido diário II: da teoria à prática**

Lorena vê que estou escrevendo e pergunta:
- *Tá copiando?* (Ela se refere às preferências do boneco da turma ditadas pelas crianças e escritas pela professora no quadro)
- *Não, to registrando o que acontece aqui, a votação, para a nossa pesquisa...* Explico para Lorena.
- *De novo?* – Ela pergunta.
- *É, todo dia que eu venho eu registro.*
- *De novo? Não sei como você aguenta...*
E sai.

Diário de itinerância, 28 de agosto de 2012.

Realmente não é fácil. Se não é simples para quem vê muito menos é para quem escreve. Iniciei este capítulo com um parágrafo marcante do meu diário de itinerância, no qual fica claro o caráter reflexivo que este apresenta; nele exponho meus sentimentos, diante das incertezas que se colocavam para mim naquele momento. No trecho acima, entretanto, pode-se notar uma escrita que se difere da anterior, com um enfoque mais descritivo, detalhando uma situação de pesquisa. Embora se refira a momentos diferentes da pesquisa, não foram poucas as vezes em que essas duas escritas apareceram simultaneamente em meu diário, e esse "encontro" possibilitou-me ver uma única situação por diferentes perspectivas.

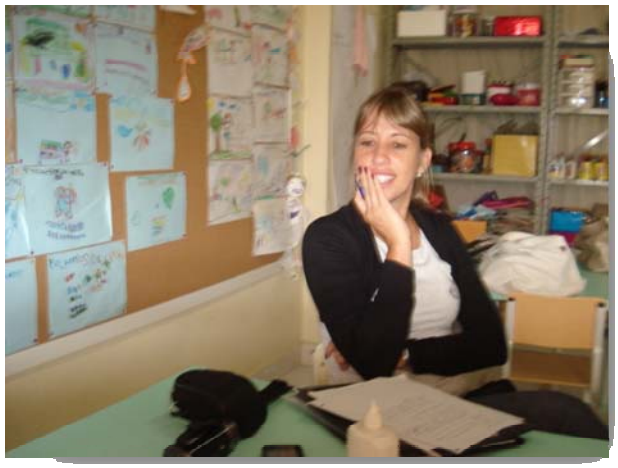
Aos poucos, fui encontrando o caminho, mas no começo tudo parece bem mais complicado. Obviamente, já trazia comigo algumas ideias acerca do papel de pesquisadora que queria exercer junto às crianças. Despida de julgamentos, ou pelo menos sem a intenção de fazê-los, e decidida a "caçar" vozes que pudessem me ensinar o caminho, fui a campo, com meu caderno e caneta.

Mas como dar conta de tudo o que acontece numa sala de aula? Sim, porque tudo que acontece naquele ambiente parece importante e, no início, o desejo de anotar tudo, de forma rápida e no calor dos acontecimentos, é inevitável. Assim, as situações, as falas, os comportamentos eram imediatamente transcritos por mim para o caderno, mesmo que de forma abreviada ou pouco legível. Aos poucos fui percebendo que não podia dar conta de tudo. Às vezes tinha que pesar as coisas: escrever ou viver a situação? Eu sabia que em

determinados momentos usar todos os sentidos valeria muito mais do que usar só dois: o tato, para pegar a caneta e escrever, e os ouvidos para ouvir. Ouvir? Sim. Nesse sentido, a palavra ouvir se aplica perfeitamente. Quando registramos no momento em que acontecem as situações dificilmente conseguimos estabelecer uma reflexão imediata sobre o que ouvimos. Nossa preocupação é tão grande com a memória das palavras que a escuta, no sentido em que nos ensinou Barthes (1990), fica em segundo plano.

Por conta dessa compreensão é que, algumas vezes, optei por tentar guardar determinada situação em minha memória para tentar registrá-la brevemente em algum tempo livre, mesmo que fosse na própria escola ou mesmo quando chegasse a casa.

No retorno da merenda, as crianças fazem um desenho. Sento a mesa onde estão Ana Clara e *Rosário*, que demoram a concluir a atividade. A maior parte da turma já se prepara para descer e ensaiar no pátio o Xote Ecológico que apresentarão no dia seguinte para as outras turmas. Antes de descer, *Kauã* se aproxima de Ana Clara para implicar com ela. (Os dois vivem brincando juntos; inúmeras vezes os vi piscando os olhos um para outro, mandando beijinhos...) Ana Clara comenta: "*Kauã* adora me irritar!" Eu pergunto o porquê, mas ela se esquiva e responde: "Nada não...". Acho a conversa interessante e corro até meus pertences para pegar meu bloco de anotações. Lorena corre atrás de mim e pergunta:
- *Tia, você vai anotar o quê?*
- *Vou anotar o que a Ana Clara disse.*
Ela volta comigo até a mesa. Eu acabo me dispersando com a conversa na mesa e não escrevo. Lorena me cobra:
- *Você vai assinar o que elas tão falando?*
- *Agora não dá porque eu to conversando com elas. Depois eu escrevo.*
- *Mas você não esquece?*
- *Não, eu chego a casa e anoto logo!*



Fotografia 1 - Em seu "dia de pesquisadora", *Chayene*[9] me fotografa ao lado de minhas anotações

[9] *Chayene* é nome fictício escolhido por uma das crianças da turma pesquisada.
Sobre a escolha dos nomes e dinâmica da pesquisa, falarei nos capítulos seguintes.

Há momentos que não podem ser registrados com simples descrições; é preciso vivenciá-las para posteriormente descrevê-las; em outras, cada palavra dita torna-se fundamental para a compreensão de determinado contexto. De algum modo, registrar ficou mais fácil com as gravações em vídeo, principalmente as gravações feitas pelas próprias crianças. Com a participação delas tive um olhar diferenciado sobre as situações, além de me sentir mais tranquila diante dessa dinâmica, a qual detalharei mais adiante.

As folhas do caderno de anotações, que logo em seguida tornavam-se avulsas, passaram a se misturar com as folhas de papel ofício, também escritas, traziam, em meio à desorganização, uma "cronologia" dos acontecimentos e o que de mais importante eu pudesse ter vivenciado durante um dia de pesquisa.

Com o passar dos dias, houve, de minha parte, a necessidade de uma organização, não só visual, mas principalmente de uma organização de ideias, a necessidade de um momento em que eu pudesse reescrever aquelas situações, colocando-me à distância dos fatos e pudesse trazer elementos novos para a escrita, feita, inicialmente, de forma pouco elaborada e reflexiva. Bussab e Santos (2009, p.110) consideram que a participação e trocas diretas com o grupo estudado no contexto "de dentro" são importantes, mas que não basta "estar dentro" para que o entendimento seja alcançado. O autor assinala que é também necessário um exercício de distanciamento, que é possível com a sistematização do que é vivenciado no campo de pesquisa, através de registros de vários tipos: cursivos, filmados, gravados.

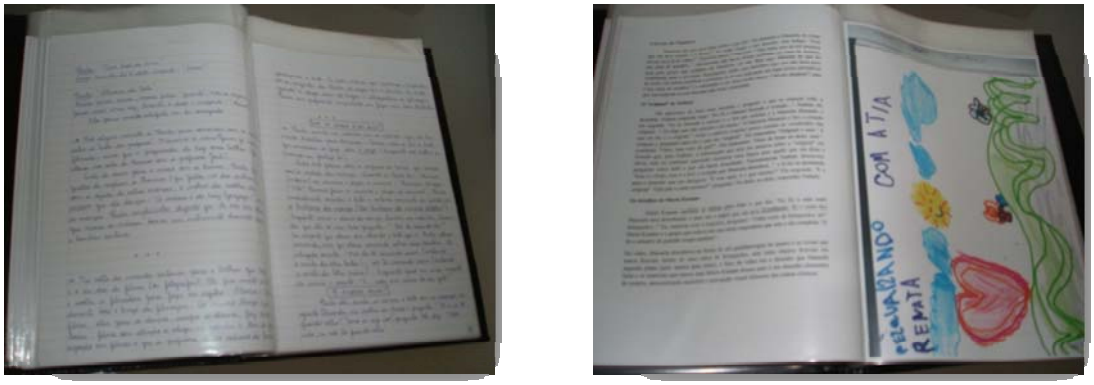
Foi exatamente o que aconteceu. Após alguns dias e com o início das gravações em vídeo, vi que precisava me disciplinar para não me perder diante da diversidade e da quantidade de materiais: folhas de caderno, folhas avulsas escritas por mim e pelas crianças no momento da pesquisa de campo, materiais que a professora distribuía na turma e que também me entregava e ainda as transcrições dos vídeos, feitas, na maioria das vezes, diretamente no computador. Cheguei à conclusão que a análise desse material (digitação das folhas avulsas, transcrição dos vídeos e organização dos materiais) precisava ser diária, ou pelo menos não acumular de um dia de pesquisa para o outro. Quando optava por registrar posteriormente alguma situação importante, a sinalizava na folha do caderno com alguma frase e, logo que podia a registrava de forma mais detalhada no próprio caderno ou no computador.

Depois da merenda *Lorena* e *Cida* foram até a sala de aula e me encontraram digitando algumas coisas. Elas me perguntaram o que eu estava fazendo e eu disse que estava vendo as imagens da nossa conversa hoje. Expliquei para elas que eu registro tudo o que eles me falam. *Lorena* perguntou:
- Mas você vai ver todas as imagens hoje, até a dos outros dias?
Eu respondi que não, que algumas eu já havia registrado e que outras estavam atrasadas e que eu ainda precisava fazer. Parei o que eu estava fazendo e digitei esse parágrafo na frente das duas e elas foram me ditando o que disseram.
- Nossa... tudo isso você já escreveu? Disse *Lorena* que, curiosa, sempre quer saber os passos da pesquisa.

Diário de itinerância, 23 de agosto de 2012.

Essa dinâmica foi fundamental para apurar o meu olhar de pesquisadora, pois me possibilitou reviver com certo distanciamento as situações, buscando compreender e refletir sobre comportamentos e ações minhas e do grupo. Muitas falas que passaram despercebidas, só puderam ser notadas com a transcrição dos vídeos. Além disso, ao reescrever um dia vivido pude não só descrevê-lo, mas refletir sobre ele, sobre os objetivos de minha pesquisa, pude rever caminhos.

A cada dia que me colocava a rever os materiais de um dia de pesquisa, me sentia como uma criança, diante da complexidade de montar um grande quebra-cabeça. Ao analisar cada peça, me via diante de inúmeras possibilidades de encaixá-la. Tentativa e erro. Tentativa e acertos. Refletir para agir.



Fotografia 2 - Diário de itinerância: pasta-catálogo com registros diversos e materiais de pesquisa

Meu “quebra-cabeça” foi montado com diferentes peças e numa pasta-catálogo reuni registros manuscritos, digitados, reflexões avulsas, textos construídos pelas crianças, desenhos; nada previsto, mas imaginado, refletido. Um diário que foi tomando forma de acordo com o encaminhamento da pesquisa.

4 ENTRADA NO CAMPO: CONSTRUINDO O CAMINHO AO CAMINHAR

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele um caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs. E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. [...]

Manoel de Barros

Inspirada por Manoel de Barros (2010) em seus *aprendimentos*, venho aprendendo no processo de autoconhecimento provocado pela pesquisa, que produzir conhecimento no campo da educação, cuja natureza da investigação envolve sujeitos e, portanto, subjetividades, é uma tarefa bastante complexa. Dar conta de uma investigação científica, trabalho cheio de tensões e embates, demanda motivações que se apresentem além das obrigatoriedades acadêmicas, algo que verdadeiramente nos mobilize, nos leve ao desejo de conhecer, da ousadia e da curiosidade epistêmica, tão cara aos sujeitos infantis. Assumir-se como alguém disponível a aprender com e no cotidiano pesquisado é assumir também o compromisso de superar a tendência hegemônica que vê nas pesquisas no cotidiano uma forma de reforçar o senso comum, é buscar a existência *não documentada* (ROCKWELL & EZPELETA, 2007), na qual podemos perceber formas diversas de apropriação da realidade que teoricamente está colocada.

"Sócrates fez seu o seu caminho de cultura e ao fim afirmou que só sabia que não sabia nada". Alice, aquela que se aventurou no País das Maravilhas (CARROLL, 2002), também percebeu que pouco sabia quando se deparou com um mundo novo, cheio de surpresas e acontecimentos inesperados. Assim acontece com todos nós: a experiência de nos adaptar ao novo e encarar o imprevisível é sempre difícil. Eu experimentei a dor e a delícia de imergir no "mundo da pesquisa com crianças". Crianças com a mesma faixa etária que já estava habituada a trabalhar, escola mais do que conhecida, porém com um objetivo novo e desafiador: aprender com as crianças sobre elas mesmas. A partir do momento que decidi não ser o *voyeur* descrito por Certeau (2008, p.171), aquele que se coloca à distância e desconhece

as práticas, fazendo-se estranho a elas, mas aquela que se enlaça nos comportamentos do dia-a-dia, me vi novamente procurando chaves para as portas que, inicialmente, a meu ver, somente as próprias crianças conseguiriam abrir.

Uma escolha. Ao querer encontrar, Alice se perdeu (CARROLL, 2002). A escolha não foi tropeçar, cair na toca de um coelho e entrar em um mundo desconhecido. A escolha foi o desejo de descobrir algo novo, diferente, estranhar o familiar. Um coelho de colete? Como pode? Mas como podemos querer descobrir algo diferente sem sermos afetados por ele? Assim como Alice, também fiz minha escolha. Crianças pesquisadoras? Não, em nenhum instante me pareceu absurdo. Optei por descobrir, desvendar, correr atrás e saber mais sobre aquelas crianças, mas, de repente, me vi diante de um mundo sobre o qual não tinha o controle esperado, estava diante de um ambiente tão familiar e ao mesmo tempo difícil de compreender a partir do ponto de vista das crianças. A posição (ou o peso?) de pesquisadora me trouxe inquietude ou, simplesmente, a vontade de fazer valer meu objetivo de colocar a voz das crianças a frente da pesquisa; não havia, de fato, pensado em "estratégias de atuação".

Lembro-me que, logo após minha qualificação do Mestrado, fui questionada pelas professoras da banca, em uma conversa informal durante o lanche, como agiria com as crianças no momento da pesquisa, já que me propunha a fazer, pelo menos teoricamente, uma pesquisa com crianças. Sem muitas certezas, respondi de coração aberto: "Pretendo começar observando-as". Essa resposta, entretanto, pareceu não ter agradado muito. É claro que não agradou. Como alguém que se propõe a fazer uma pesquisa com crianças pode querer simplesmente observá-las? Minha resposta, apesar de ter parecido contraditória à teoria a qual eu mesma defendia, revelava apenas que eu precisava sentir, desvendar o grupo de crianças, precisava criar, descobrir como fazer. As discussões teóricas, que eu mesma havia estabelecido, eram para mim pistas e não caminhos prontos a serem percorridos.

Com o passar do tempo, a compreensão com relação àquela pergunta ficou tão clara para mim quanto uma fonte de água cristalina, mas naquele momento eu realmente ainda não sabia. E esse não saber, que poderia ter me impedido de continuar, ou simplesmente ter me levado a *inventar* uma pesquisa (GRAUE & WALSH, 2003), no sentido de buscar soluções prontas, me fez construir, diante das dificuldades e da instabilidade do mundo infantil, modos de descobrir e me descobrir diante da pesquisa, me fez estar preparada para encarar o imprevisível e o inesperado, me fez dançar conforme a música das crianças. Alguma relação com a Alice, de Lewis Carroll (2002)? Talvez. A diferença é que não fui conduzida pelo auxílio dos rótulos "beba-me" ou "coma-me". Talvez tenha optado por isso. Reconhecer a

potência do cotidiano demandava, em meu modo ver, experimentar a cada dia junto às crianças a melhor forma de conduzir a pesquisa ou me deixar ser conduzida por ela.

Victorio Filho (2007, p. 102) contribui com minhas reflexões ao apontar que seria impensável explorar o cotidiano a partir de uma metodologia concebida e estruturada em procedimentos regulares, pois "não levaria além da ilusão de uma tradução limitadora de algo que prima pelo constante transbordamento de seus próprios limites". Em um de seus trabalhos, esse mesmo autor assinala que o caminho tomado por ele foi destituído da rigidez teórica, o que o fez criar as metodologias mediadas pelos acontecimentos cotidianos com os quais se deparava. Dessa forma, o cotidiano foi entendido como lugar de criação e não só de reprodução e consumo.

Dessa forma, minha compreensão de que precisava *ler* e perceber o grupo pesquisado, antes de qualquer coisa, me levava a direcionar também minhas reflexões aos apontamentos de Tavares (2003), quando do momento de sua entrada no campo de pesquisa. A autora assinala que não há receitas prontas ou princípios generalizáveis para fazer uma leitura complexa do que se deseja investigar, mas um longo processo de preparação e convivência íntima e profunda com os sujeitos de investigação. A *investigação cúmplice,* da qual trata Tavares (2003), era um compromisso estabelecido por mim comigo mesma, de modo a garantir um trabalho de pesquisa coerente com meu modo de pensar a infância e as crianças.

Era hora então de colocar em prática minha *escuta sensível* (BARBIER, 1992), que há tantos anos vinha sendo utilizada no contato com as crianças em sala de aula e que agora precisava, mais do que nunca, ser apurada na busca de sentidos. E por que não retomar e considerar a assertiva de Barthes (1990) que, embora no campo psicanalítico, nos convida a reflexões importantes, nos ensinando que para reconhecer o desejo do outro e percebê-lo em sua complexidade é preciso escutá-lo sem escudos teóricos ou objetividade, para que, de fato aja uma atitude de entrega, de encontro, de aprendizagem.

Desafiei-me, assim, a ver "diferente" o que vejo todos os dias e a me distanciar da rotina já tão embrenhada no meu fazer com as crianças. Caminhos incertos, marcados sempre pela provisoriedade, mas que propiciam novas formas de conhecer e aguçam meus sentidos para o singular, para o imprevisível. Ao assumir uma pesquisa com crianças no cotidiano da instituição onde atuo há quase 10 anos, a qual costumo chamar de "minha escola", é estar ciente do desafio de me considerar uma estrangeira em minha própria casa.

4.1 **O contexto da pesquisa: a UMEI Rosalina de Araújo Costa**

> Depois de 8 anos atuando como professora na Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa, retorno hoje como pesquisadora, alguém ávida a conhecer um pouco mais das crianças com as quais convivo durante esses anos. Cheguei pela manhã à escola e, em meio a tantos professores novos, procuro alguma professora que já me conheça e que conheça o meu trabalho para que possa "me acolher" em sala de aula e possa dividir comigo esse momento. Confesso minha insegurança diante da novidade: como a professora da turma se sentirá com a minha presença? Como agir diante daquelas crianças sem perder o foco de que a minha pesquisa também é delas, deve ser realizada com elas e não somente sobre elas?
>
> (Diário de Itinerância, 17 de abril de 2012)

Aprender. Mais que uma palavra, uma experiência. Experiência vivida enquanto professora, quando me deparei com uma infância que é pensada a partir de suas experiências e não como preparo, infância na qual a criança é considerada a partir de sua potencialidade e não a partir da falta. Experiência que vivo agora enquanto pesquisadora, alguém com o objetivo de investigar e contribuir com novos olhares e conhecimentos. É nesse campo, antes "seguro" e conhecido, que agora peço licença para entrar, com espaços, sujeitos e práticas bem familiares, só que agora não mais na função de professora, com uma turma já pré-determinada e pronta a me aceitar, mas como pesquisadora do campo acadêmico, condição antes ocupada por mim somente no campo teórico. Estou agora sob os olhares da equipe diretiva, das professoras, das crianças e dos demais funcionários como "visita", já que minha presença na escola não se dá diariamente e nem no turno de costume. A expectativa de ser uma visita bem quista pelas pessoas que trabalham na escola foi bem grande.

A relação de cumplicidade, já descrita no inicio deste trabalho, com a Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa, que será chamada nesta pesquisa de UMEI Rosalina ou simplesmente UMEIRAC, fez com que eu a escolhesse como lócus da investigação, já que foi esta escola que pude orientar e direcionar o meu olhar para as crianças pequenas, vendo-as como sujeitos experientes e com espaços garantidos de participação.

Localizada no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, a UMEI Rosalina está situada em uma das esquinas de um quarteirão, no bairro Barreto. Em um primeiro momento, o que desperta a atenção para a escola é seu amplo espaço físico, o que sempre foi motivo de satisfação para toda a comunidade escolar.

Fotografia 3 – Entrada principal da UMEIRAC

Assim que entramos pelo grande portão da frente nos deparamos, à esquerda, com a casinha de bonecas, nomeada há anos atrás pelas próprias crianças de “Casinha Coração”. A casinha é um dos espaços da escola mais apreciado pelas crianças. É toda construída em alvenaria, com varanda, sala, quarto, cozinha e ainda um quintal que a circunda.

Fotografia 4 – Casinha de bonecas com mobiliário e brinquedos

Pela própria arquitetura do espaço (tamanho, proporção dos cômodos, altura das janelas e sacadas da varanda), e tamanho dos móveis que a integram (sofá, estante, beliche, guarda-roupas, penteadeira e fogão), nota-se, de imediato, que não é um lugar para adultos, pois, de certa forma, nos sentimos pouco confortáveis neste espaço que não foi projetado para

pessoas maiores e sim pensado especialmente para as crianças. Bater com a cabeça na entrada ou saída da casinha, devido a sua altura, não é somente mera distração; talvez seja a uma forma de nos lembrar de que ali é o espaço dos pequenos.

Sendo a casinha, portanto, um espaço projetado para as crianças, é indiscutivelmente um ambiente propício para que elas, ao organizarem suas brincadeiras, ao interagirem com seus pares e retratando, muitas vezes, formas de viverem seus cotidianos, se vejam como sujeitos, autoras do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda na entrada principal, à direita, conseguimos ver o parque da frente[10], que circunda a lateral da escola, estendendo-se até os banheiros externos no pátio coberto. Uma estrutura em gradex separa este parque do outro, que fica na parte de trás da UMEI. Ambos os parques têm o chão coberto de areia, que é trocada periodicamente. Nela as crianças brincam com seus baldinhos, pás, peneiras, constroem, reconstroem... enfim, são crianças! Descalças, com sapatos... mas, se não tem graça usar sapatos na areia, eles logo passam a machucar: *"Tia, posso tirar? Tá machucando muito..."* Se a areia está seca e a professora permite pegar água é uma farra, mas se a areia já está molhada e a farra tem que ser feita: mais uma tática. Sim, bem ao estilo da tática certeauniana: *"Tia, posso beber água?* E logo vem outra: *"Também posso?"* E outro: *"E eu?"* Sede coletiva? Não, só um "jeitinho" de conseguir água para brincar no parque, mesmo que para isso esta tenha que chegar "de boca em boca".

Assim como a casinha, o espaço dos parques com os brinquedos (escorrega, balanço, trepa-trepa) também proporciona às crianças momentos de interação, experimentação, descoberta, de escolha de papéis e de exercício da autonomia. Também há nos parques árvores que proporcionam sombra e outras que disponibilizam um "lanchinho" fora de hora para algumas professoras e crianças. Em tempo de goiabeira cheia não há quem resista!

[10] Na ocasião da pesquisa de campo e da escrita do trabalho, a UMEI Rosalina apresentava o espaço físico descrito neste trabalho. Ao finalizar a escrita e retomar às minhas atividades como professora da UMEI, em 2013, pude notar que a Unidade passava por algumas mudanças estruturais que não puderam ser consideradas nesta escrita. As obras em questão referem-se à construção de um espaço para a secretaria a esquerda do portão principal, diminuindo o espaço do parque, e a mudança da sala de recursos para a antiga secretaria. Assim, onde funcionava a sala de recursos, agora acomodará mais uma sala de aula.

Fotografia 5 - Parque da frente

Fotografia 6 - Parque com vista para o pátio coberto

Ao entrarmos no espaço interno da UMEI e virarmos à esquerda, caminhamos por um corredor com murais de azulejos brancos, onde as crianças fazem pinturas com tinta e expõem seus trabalhos com a ajuda da professora. Esses murais estão afixados nas paredes das salas de aula do térreo, as quais possuem portas coloridas que facilitam a identificação das turmas.

Fotografia 7 - Corredor que leva às salas, ao lavatório e ao *play*

Fotografia 8 - Um dos murais de azulejo do corredor

Dentro das salas de aula, grandes murais com atividades das crianças cobrem as paredes, além dos quadros (alguns ainda de giz), espelho e outros objetos. Tanto os murais quanto os quadros estão a uma altura aproximada de 70 cm do chão, assim como as janelas das salas, que ficam à altura do olhar das crianças. Em cada sala de aula, há cinco conjuntos de mesas e cadeiras infantis.

A cada duas salas de aula do térreo há um banheiro infantil em comum, cujo acesso é feito por dentro das mesmas; é possível, portanto, passar de uma sala à outra pelo banheiro. Não é à toa que, hora ou outra, crianças de uma sala, que dizem ir ao banheiro, não resistem a olhar ou mesmo a entrar na sala ao lado para brincar com os colegas da outra turma ou

simplesmente observar suas atividades. A última sala (sala rosa), por ficar sozinha no final do corredor, tem um banheiro específico. Todos os banheiros têm vasos sanitários, bancadas, pias e espelhos de acordo com a altura das crianças.

Fotografia 2 - Sala de aula

Fotografia 3 - Sala de aula

Fotografia 4 - Banheiros infantis que ficam entre as salas de aula

À direita das cinco salas de aula há um espaço onde está instalada uma longa bancada de mármore com 10 pias infantis, nas quais as crianças fazem a higiene das mãos e a escovação dos dentes. Há, inevitavelmente, nessas atividades uma interação entre as crianças, que se observam, ajudam umas as outras e também se descobrem (e aprontam!), diante do espelho que está instalado em toda a extensão da bancada.

Fotografia 5 - Lavatório

Seguindo até o final do corredor que leva às salas de aula do térreo e virando à esquerda, encontramos o chamado *play*, pátio mais estreito que fica atrás das salas e da casinha de bonecas; nele há jardineiras e árvores e as crianças costumam brincar com sementes e folhas que delas caem.

Fotografia 6 - *Play*, espaço com brinquedos

Neste espaço, as crianças também brincam livremente com brinquedos plásticos diversos: túnel, traves de futebol, cestas de basquete, casinhas, escorrega, etc. É também neste espaço que as professoras fazem brincadeiras dirigidas como jogar boliche, pular amarelinha, brincar de pique, etc. Algumas professoras combinam com as crianças que no dia do *play* elas podem levar para a escola seus brinquedos, cujas brincadeiras possam ser compartilhadas com os colegas.

Fotografia 7 - Play, espaço com brinquedos

Ao retornar pelo mesmo corredor que nos levou ao *play*, nos deparamos com um espaço aberto e, logo à frente, com um pátio coberto, bastante amplo, onde as crianças fazem

atividades de recreação com a professora de Educação Física ou com a professora regente, reúnem-se com as demais turmas, às quartas-feiras, ou brincam em dias chuvosos. À direita deste pátio está um pequeno conjunto de salas, onde ficam a secretaria, a sala da direção e o banheiro dos professores. Um pouco adiante, encontramos dois banheiros infantis externos, também com pias e vasos sanitários adequados às crianças. Os bebedouros deste pátio foram modificados por torneiras para que fosse obrigatório o uso de copos individuais.

Fotografia 8 - Pátio coberto com bebedouros e banheiros infantis

Fotografia 9 - Pátio coberto com bebedouros e banheiros infantis

O outro parque, que é cercado por gradex, encontra-se à frente desse pátio coberto e fica ao lado da escada que leva às salas do segundo andar. Abaixo dessa escada há mais uma sala que precisou ser dividida em dois espaços: sala dos professores e sala de recursos. Essa

divisão foi feita por exigência da Fundação Municipal de Educação e ocorreu dentro da instituição de modo improvisado, visando transformar a sala de professores, que funcionava no andar superior, em sala de aula e acomodar a nova sala de recursos, que antes não existia.

A separação dos dois espaços dentro da mesma sala foi feita com armários, formando dois reduzidos espaços que não atendem de forma adequada às atividades ali desenvolvidas. E porque digo dois espaços e não dois ambientes? Porque, ao relembrar as considerações feitas por Oliveira-Formosinho (2007), entendo que, da mesma forma que nem todo conjunto de salas de aula compõe uma escola, nem toda sala de aula pode ser considerada um ambiente. Segundo a mesma autora, um contexto físico por si só não faz uma escola, já que esta é compreendida como um contexto social constituído por pessoas que compartilham metas e constroem intencionalidade educativa. Pensemos, então, por outro ângulo: desenvolver uma atividade intencional sem um ambiente pensado, arquitetado para tal também não seria descaracterizar a ação desenvolvida naquele lugar? Não seria, ao contrário de favorecer, interferir no trabalho? Por mais que a equipe gestora e os docentes se empenhem para potencializar o trabalho realizado, a configuração do espaço físico, a exemplo da sala de recursos/professores, acaba não estimulando os indivíduos que ali frequentam a ousarem, criarem.

Fotografia 10 - Crianças participando de uma atividade no espaço destinado à sala dos professores

Ao lado da sala de recursos/professores, no espaço aberto citado anteriormente, estão a despensa, um banheiro para adultos, uma sala onde são guardados os materiais de recreação e os dois refeitórios separados e interligados pela cozinha. Os refeitórios possuem mesas e bancos baixos e acomodam até três turmas cada um. As janelas que dão para o pátio são baixas e permitem que as crianças observem o lado de fora. Nos refeitórios, as crianças são

estimuladas a experimentarem a merenda da escola (desjejum, almoço, sobremesa) e a agir com autonomia; comem sozinhos, levam seus pratos e canecas até a bancada da cozinha quando terminam, arrumam suas coisas. Entretanto, a cozinha, ou pelo menos a bancada desta, parece não ter sido pensada como um lugar para as crianças utilizarem, visto que está bem acima da altura delas e muitas vezes as crianças precisam se pendurar para pedir algo às cozinheiras.

Interessante perceber como espaço físico interfere no trabalho pedagógico desenvolvido. Enquanto a proposta da UMEI Rosalina é de valorização da autonomia individual e coletiva das crianças, ao chegarem à bancada da cozinha, muitas crianças, principalmente as menores, têm que entregar seus pratos nas mãos de um adulto porque não conseguem dar conta dessa tarefa sozinhas. Não há como não lembrar da pequena Alice[11] numa hora dessas! Ao ver aquelas crianças na pontinha dos pés, dependuradas no mármore, para pedir algo às cozinheiras ou mesmo para conseguir enxergá-las, me vêm à cabeça a imagem da menina de apenas 25 cm, tentando pegar as chaves em cima de uma mesa (uma grande mesa para ela) para abrir a porta. Sem o bolo do crescimento de Alice, entretanto, resta às crianças pedir ajuda aos adultos.

Fotografia 18- Um dos refeitórios que ficam ao lado da cozinha

[11] Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll.

Fotografia 19 - Um dos refeitórios que ficam ao lado da cozinha

Acima da sala de recursos/professores e dos refeitórios foi construído, posteriormente, outro pavimento com três salas. O acesso para este andar é feito pelo pátio, por uma escada não muito adequada às crianças, principalmente as que possuem algum tipo de necessidade especial. Neste andar, estão a sala de leitura e duas recentes e, de certa forma, improvisadas salas de aula. Antes disso, esses espaços foram pensados, pela equipe gestora, para funcionar como “sala da comunidade” (onde trabalhos manuais eram realizados com a participação de pessoas da comunidade) e sala dos professores.

Fotografia 20 - Escada que leva ao pavimento superior

Fotografia 11 - Corredor do 2º andar com salas de aula e sala de leitura

Toda essa mudança com relação às salas se deu por uma exigência da Fundação Municipal de Educação para criar mais salas de aula e aumentar o número de crianças atendidas na escola. Com isso, o esforço da escola para adaptar as salas à realidade da instituição e às necessidades das crianças foi bem grande e ainda continua causando alguns transtornos a professores e crianças. Uma das problemáticas é a questão do banheiro, que fica em apenas uma das salas e as outras crianças precisam descer e subir escadas para utilizar os banheiros externos, bebedouros e lavatórios para não atrapalhar a professora da turma. Outra problemática é a acústica das salas, já que o telhado muito alto, revestido por lambris, e a ausência de laje faz com que o barulho na sala seja ampliado. Nessas salas de aulas os quadros ainda são improvisados; em uma delas trata-se de um quadro antigo que, por ser pequeno, não pode ser colocado à altura das crianças; na outra sala há um pequeno quadro branco que não funciona bem e a saída encontrada pelas professoras foi utilizar biombos para escrever. Ambas as salas possuem conjuntos de mesas e cadeiras infantis, murais baixos e espelho para as crianças.

Fotografia 12 - Salas de aula do 2º pavimento

Fotografia 13 - Salas de aula do 2º pavimento

A sala de leitura, que também fica no mesmo corredor, é um ambiente organizado de modo que as crianças possam se movimentar com autonomia, desenvolver seu imaginário de forma participativa e criativa. Ela está dividida em cantinhos: há um cantinho com espelho e uma arara com roupas diversas para as crianças vestirem-se e representarem papéis e personagens; outro cantinho com máscaras de bichos, fantoches, livros de pano e duas grandes paredes com prateleiras repletas de livros infantis. Há ainda, nessa sala, conjuntos de mesas e cadeiras para que as crianças possam sentar para ler seus livros ou desenvolver alguma atividade combinada no grupo.

Fotografia 14 - Crianças brincando com as roupas disponibilizadas na arara da sala de leitura

O espaço, a arquitetura, a disposição dos móveis e os materiais disponibilizados dizem muito sobre o modo como as infâncias e as crianças são pensadas e consideradas, ou seja, refletem a pedagogia adotada no contexto educativo. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p.22), um dos maiores desafios colocados pela pedagogia da infância "provém de ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação". Nesse sentido, o contexto físico se coloca como parte integrante e fundamental para se pensar a qualidade do trabalho que é desenvolvido na instituição.

A UMEIRAC atende a aproximadamente 280 crianças de 3 a 5 anos de idade, divididas em 7 turmas em cada turno. Trabalham nesta instituição aproximadamente 20 professoras: 14 professoras com turma, 6 professoras atuando como apoio especializado de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), além de 2 professoras na sala de recursos.

Como quase toda instituição pública de educação, todos os anos, a escola recebe novos professores, muitos deles pouco habituados com o fazer pedagógico da UMEI Rosalina, a qual procura colocar a criança como centro do processo de aprendizagem, como parceira, participante, produtora de conhecimento. Mesmo com o grande número de profissionais e com a rotatividade de professores habitual, a UMEIRAC procura manter uma unidade no trabalho, buscando em suas reuniões de planejamento e/ou estudo reafirmar as concepções que acredita e promover a reflexão e avaliação sobre trabalho realizado. Através de um planejamento participativo e de estudos que fundamentam e trazem maior consistência aos projetos e atividades, a instituição acredita contribuir para uma educação de qualidade para as crianças as quais atende.

4.2 **A dinâmica de trabalho da UMEI e a escolha do espaço/tempo da pesquisa**

Falar do trabalho pedagógico da UMEIRAC é considerar toda a sua história, desde sua inauguração até os dias atuais, levando em conta os sujeitos envolvidos e conhecendo não só suas histórias e as trajetórias individuais de professores, mas também as histórias das propostas e das equipes institucionais que a integraram. Pesquisar em uma instituição na qual trabalhamos nos traz a vantagem de conhecermos um pouco mais sobre como se deu a dinâmica de trabalho nos últimos anos e explicar o porquê de determinados fazeres.

Por muito tempo a UMEIRAC foi a única escola pública de educação infantil da região, atendendo a crianças de 3 a 5 anos e, por isso, a procura por vagas sempre foi muito grande. Assim, não era possível atender a grande demanda e muitas crianças não conseguiam vaga. Para tentar reduzir esse problema, a UMEI Rosalina adotava, desde a sua fundação, o sistema de rodízio e com isso conseguia atender a aproximadamente 400 crianças, em horário parcial. Antes de 1990, sempre prevaleceu o caráter administrativo no sistema de rodízio, ou seja, ele surgiu e permaneceu como uma forma de atender melhor a comunidade, diminuindo o número de alunos excedentes. A partir de 1990, o tempo e os espaços educativos começaram a ser pensados de forma diferenciada, a partir de um princípio organizativo, com base na qualidade do trabalho com as crianças. Dessa forma, embora o grande número de alunos fosse o principal critério para o rodízio, outros aspectos fundamentais sobre o trabalho com as

crianças passaram a ser considerados.

Na época, a escola possuía apenas cinco salas de aula, que eram ocupadas por 20 turmas, 10 no turno da manhã e 10 no turno da tarde. As professoras, com suas respectivas turmas, se revezavam em duas horas de atividades dentro da sala de aula e outras duas horas em atividades nos espaços externos (incluindo, neste horário, higiene das mãos, merenda e escovação).

O sistema de rodízio ocorria da seguinte maneira: enquanto cinco turmas ficavam nas salas, realizando as atividades planejadas, as outras cinco ficam divididas nos espaços externos: parques, casinha de boneca, pátio pintado (atualmente o chamado *play)* e recreação no pátio coberto. Depois de duas horas era realizada a troca: quem estava na sala iria para um desses espaços, após a higiene das mãos, merenda e escovação, e quem estava do lado de fora, também depois da higiene das mãos, merenda e escovação, retornava para a sala.

Na mesma época em que foi exigida a transformação das salas do 2º pavimento em sala de aula, houve a exigência do término do rodízio pela Fundação Municipal de Educação, sob a alegação de que cada turma deveria ter a sua disposição uma sala durante todo o turno. Com isso, muitas crianças ficaram fora da escola desnecessariamente, visto que, no entendimento dos profissionais que atuam na UMEIRAC, o tempo dentro da sala e o tempo em atividades externas eram adequados para o trabalho ali realizado.

Mesmo com a extinção do rodízio, os professores e a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) decidiram continuar com a mesma dinâmica de tempo e de utilização dos espaços externos, entendendo que as crianças de educação infantil precisam ter, na mesma proporção, atividades dirigidas e planejadas dentro as salas de aula e atividades de brincadeira, interação com outras crianças em outros ambientes. A interação e a brincadeira são compreendidas pela instituição como eixos importantes na educação das crianças pequenas. Esse modo de conceber o tempo e os espaços na UMEIRAC favoreceu a organização do chamado “Quadro de atividades”, que surgiu como um modo de organizar e garantir que todas as turmas frequentassem e usufruíssem de todos os espaços da escola durante a semana.

	HORÁRIO	LARANJA	AMARELA	AZUL
		GREI 3	GREI 3	GREI 4
2ª	8h as 10h	RECREAÇÃO 08:15h/ 8:55h	RECREAÇÃO 08:55h/9:35h	RECREAÇÃO 09:35h/10:15h
	MERENDA	10h/10:30h	10h/10:30h	10:15h/10:45h
	10h as 12h	SALA	SALA	SALA
3ª	8h as 10h	SALA	SALA	SALA
	MERENDA	10h/10:30h	10h/10:30h	10h/10:30h
	10h as 12h	SALA DE LEITURA E PLAY	CASINHA E PARQUE DA FRENTE	PARQUE FUNDOS
4ª	8h as 10h	Atividade no Pátio + Parquinho		
	10h as 12h	Estudo e planejamento		
5ª	8h as 10h	SALA	SALA	SALA DE LEITURA E PLAY
	MERENDA	10h/10:30h	10h/10:30h	10h/10:30h
	10h as 12h	CASINHA E PARQUE DA FRENTE	PARQUE FUNDOS	SALA
6ª	8h as 10h	SALA	SALA	SALA
	MERENDA	10h/10:30h	10h/10:30h	10h/10:30h
	10h as 12h	PARQUE FRENTE	SALA DE LEITURA E PLAY	CASINHA E PARQUE DA FRENTE

Quadro 1 - Horário do 1º semestre de 2012 – de três das sete salas de aula/turmas do 1º turno, a título de exemplo

No exemplo acima, o tempo de “Recreação” apresenta um horário mais definido, pois se refere ao tempo disponibilizado pela profissional de Educação Física que, normalmente, tem sua carga horária estabelecida de modo diferenciado, contabilizada por hora/aula. Os dias e horários desta profissora precisam ser adaptados à realidade da UMEI. Nos anos em que não há professora de Educação Física na instituição é o próprio professor da turma quem faz as atividades de recreação, geralmente planejadas no grupo às quartas-feiras.

Do modo como foi pensado o quadro de atividades, cada turma tem seus dias e atividades semanais programados. Certamente, com apenas uma turma por turno ocupando a sala, esses horários ficaram bem mais flexíveis que nos anos anteriores, com exceção do

horário da merenda. Esse quadro de atividades e horários, o qual é previamente pensado pelos adultos, é logo nos primeiros dias de aula vivenciado pelas crianças, que semanas depois, constroem os seus próprios quadros nas turmas. Assim, quando chegam à sala, as crianças, ao invés de perguntarem à professora qual será a dinâmica do dia, vão até o quadro elaborado por elas para ver qual ambiente frequentarão naquele dia.

Figura 15 - Quadro de atividades semanais – arquivo pessoal

De acordo com essa organização de atividades e horários, já previamente conhecida por mim, intencionei escolher como espaço/tempo de investigação o período em que as crianças ficavam dentro da sala de aula, ou seja, as duas horas em que participavam de atividades mais dirigidas com a professora da turma. A escolha do espaço/tempo de pesquisa (sala de aula) justifica-se pelo fato de que naquele contexto investigativo as interações das crianças com seus pares e com os adultos ficariam mais bem evidenciadas no que diz respeito aos saberes e práticas infantis, onde as atividades planejadas têm por base procedimentos pedagógicos que conduzem professores e crianças ao diálogo, ao confronto de ideias, ao questionamento, fazendo com que estas se envolvam no seu processo de aprendizagem, construindo-o e significando-o pela descoberta, pela resolução de problemas, pela organização de ideias e planejamento de ações.

Com base nesse fazer interativo e diante da demarcação do espaço da sala de aula como lugar *praticado* de investigação, alguns questionamentos me acompanharam desde o

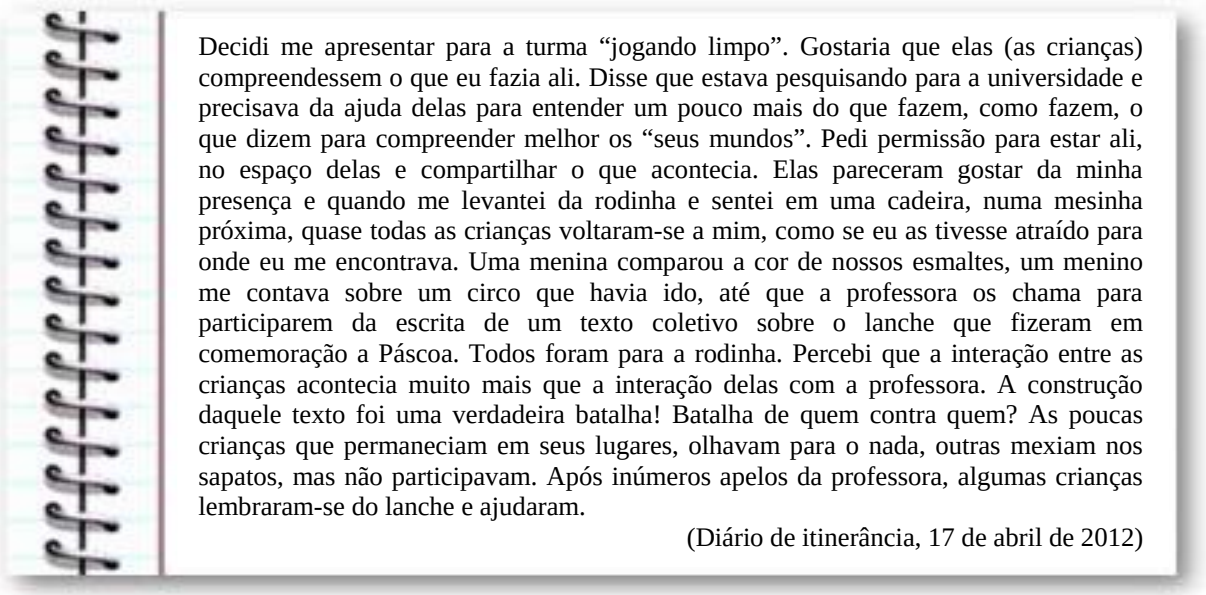
início da pesquisa no intuito de compreender os sentidos construídos pelas crianças nas mais diversas situações na sala de aula. Que experiências trazem e constroem as crianças num ambiente que ainda é predominantemente dirigido pelo adulto? Que sentidos atribuem a essas experiências e compartilham com seus pares e com os adultos? Essas respostas podem ser dadas pelas próprias crianças ao se posicionarem como pesquisadoras de seus próprios fazeres?

Na realidade investigada, os discursos, os atos, os saberes que emergem produzem sentidos e refletem as imagens que as crianças constroem de si e dos outros. Essas imagens são produzidas a partir de experiências singulares que se confundem num todo dinâmico e cheio de contradições. Nesta direção, as contribuições de Kramer (2006) nos ajudam a pensar nas interações e tensões entre crianças e crianças e adultos, que se configuram hoje como um grande desafio.

> [...] É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças é essencial para a intervenção e a mudança. (KRAMER, 2006, p.21)

Quando se trata de uma pesquisa com crianças o desafio de compreender experiências é lançado também para elas, que passam a construir um modo diferente, crítico de compreender as coisas, o que ajuda a redefinir as relações entre adulto e criança, principalmente pela forte concepção adultocêntrica que ainda fundamenta as relações de educabilidade no universo da educação das infâncias.

4.3 **Os “nativos” e eu: uma estrangeira na própria casa**



> Decidi me apresentar para a turma “jogando limpo”. Gostaria que elas (as crianças) compreendessem o que eu fazia ali. Disse que estava pesquisando para a universidade e precisava da ajuda delas para entender um pouco mais do que fazem, como fazem, o que dizem para compreender melhor os “seus mundos”. Pedi permissão para estar ali, no espaço delas e compartilhar o que acontecia. Elas pareceram gostar da minha presença e quando me levantei da rodinha e sentei em uma cadeira, numa mesinha próxima, quase todas as crianças voltaram-se a mim, como se eu as tivesse atraído para onde eu me encontrava. Uma menina comparou a cor de nossos esmaltes, um menino me contava sobre um circo que havia ido, até que a professora os chama para participarem da escrita de um texto coletivo sobre o lanche que fizeram em comemoração a Páscoa. Todos foram para a rodinha. Percebi que a interação entre as crianças acontecia muito mais que a interação delas com a professora. A construção daquele texto foi uma verdadeira batalha! Batalha de quem contra quem? As poucas crianças que permaneciam em seus lugares, olhavam para o nada, outras mexiam nos sapatos, mas não participavam. Após inúmeros apelos da professora, algumas crianças lembraram-se do lanche e ajudaram.
>
> (Diário de itinerância, 17 de abril de 2012)

Não, não foi tão simples assim. No dia do relato descrito anteriormente, primeiro dia como pesquisadora, chego a UMEI Rosalina com muitas expectativas para começar a pesquisa com as crianças. Mas quais crianças? Qual turma? Melhor contar essa história desde o início.

Ao iniciar o Mestrado, no ano de 2011, e já trabalhando com matrícula de professora em duas redes municipais, consegui, por conta dos horários das disciplinas, atuar na função de auxiliar da Coordenação de Educação Infantil do município vizinho, trabalhando na Secretaria de Educação com a mesma carga horária, porém com horário mais flexível. Assim, ora trabalhava pela manhã, ora à noite o que favorecia meus horários das aulas e de estudo. No município de Niterói tudo continuava como antes: trabalhava com uma turma de Educação Infantil na UMEI Rosalina de Araújo Costa.

No ano de 2012, período em que iniciei a pesquisa de campo, requeri no município de Niterói, uma Licença para Estudos para que eu pudesse realizar a investigação, já que o outro município não garantia este tipo de licença para profissionais que cursavam a Pós-Graduação dentro do Estado do Rio de Janeiro.

Embora já soubesse que a realidade da UMEI Rosalina é receber novos profissionais todos os anos, não imaginei que a escola teria em seu quadro de professores tantos profissionais desconhecidos no ano de minha pesquisa, principalmente no turno da manhã, período escolhido por mim para fazer a investigação. O retorno à escola depois de alguns meses, o contato com os novos profissionais e a responsabilidade com a realização da

pesquisa me conduziram a buscar alguma professora que abraçasse comigo a proposta da investigação, alguém que, de alguma forma, se sentisse a vontade com a minha presença[12].

A pesquisa começou em abril e, com a licença para estudos, consegui definir um horário vertical no outro município: dois dias inteiros e mais um turno. Essa flexibilização do horário facilitou, por um lado, minhas idas ao trabalho e meus horários de estudo, porém, por outro, diminuiu os dias disponíveis para realizar a pesquisa no turno da manhã. Com duas manhãs ocupadas, escolhi as terças e quintas como dias de pesquisa, para que também a professora da turma pudesse ter seus dias "sozinha" com as crianças.

Dias escolhidos, me faltava agora o principal: as crianças. Por não ter formalizado uma metodologia de pesquisa rígida, não estava preocupada com a idade das crianças com as quais pesquisaria. Não estava em jogo o perfil da professora, da turma ou das crianças; meu objetivo de escutar e evidenciar as vozes e as experiências infantis se configuraria como um desafio com qualquer que fosse o grupo.

Dessa forma, assim que cheguei à escola, procurei alguma professora conhecida que me desse abertura para pesquisar com sua turma. A primeira professora que encontrei, a qual já havia trabalhado alguns anos, era professora do Grupo de Referência 4, com crianças na faixa etária de 4 anos. Expliquei a esta professora rapidamente sobre minha pesquisa e perguntei se poderia ficar até o horário da merenda com o seu grupo. Ela foi bastante solícita e permitiu que eu entrasse na turma, já me avisando a dificuldade de lidar com o grupo, segundo ela, bastante agitado. Pedi também para que eu pudesse me apresentar às crianças, contar o que estava a fazer ali, até porque, ao entrar na sala, algumas crianças começaram a perguntar quem eu era, enquanto muitos outros estavam numa farra só. O trecho do diário de itinerância, no início desta seção, retrata como se deu essa primeira experiência.

Terminadas as duas horas do horário em que as crianças ficam na sala, era o momento de se prepararem para a merenda. Outras turmas, nesse horário, já saiam do refeitório para escovar os dentes e seguirem para a sala de aula. Seria o horário invertido da primeira professora. Nesse momento, me encontro com Paula, professora do Grupo de Referência 5 (crianças de 5 anos). Esta professora foi professora de apoio de uma criança com necessidades educativas especiais que fazia parte da minha turma no ano anterior. Convivemos durante um ano na mesma sala de aula, trocando experiências e nos ajudando nas dificuldades que surgiam.

---

[12] Mesmo ciente de que a UMEIRAC é uma instituição aberta à pesquisas e ao olhar "de fora", sei que não há presença mais familiar que não se torne "estranha" ou incômoda em determinado momento.

Como era o primeiro dia e eu ainda estava me ambientando na pesquisa, decidi não acompanhar a primeira turma durante todo o dia. Despedi-me do grupo e segui para a turma da professora Paula. Fui muito bem recebida por todos e as crianças ficaram curiosas para saber quem eu era e o que fazia ali. Agi do mesmo modo que na turma anterior: expliquei às crianças que estava ali para pesquisar junto a elas e que precisaria da ajuda delas para conhecê-las melhor. Disse que, assim como elas, já tinha sido criança e que naquela época eu não queria pesquisar porque tinha outros interesses, mas que agora, adulta, eu precisava delas para entender um pouco mais sobre as crianças. Perguntei ao grupo se eles sabiam o que era pesquisar, mesmo tendo ciência de que muitos deles saberiam a resposta, visto que o trabalho de pesquisa é bastante presente nos projetos desenvolvidos na escola. Ao ouvirem minha pergunta, alguns responderam: *"Pesquisar é observar, é aprender..."*. Arthur me perguntou se eu também iria pesquisar sobre as abelhas (projeto realizado pela sua turma no ano anterior) e eu respondi que não, que meu interesse era mesmo no que eles faziam e falavam.

A todo o momento Arthur repetia a mesma pergunta e eu respondia, além de outras coisas, que pretendia conhecê-los melhor. Após uma longa explicação, Arthur me olha e pergunta: *"Só isso?"*. Eu e as outras professoras (Paula, professora do grupo de referência e Carminha[13] professora de apoio de uma criança com necessidades educativas especiais) nos entreolhamos e logo retruquei: *"Só isso? Você acha pouco?"*. Sem pensar duas vezes, Arthur segue: *"Então você vai ter que ter um cérebro muito grande, um cérebro que controla tudo, porque, se for pequeno, vai explodir!"*. Ficamos surpresas com a colocação do Arthur e logo em seguida tentei indagá-lo mais sobre o que havia dito. Como a conversa na rodinha já havia se estendido demais, as crianças começaram a se dispersar e não consegui estabelecer mais nenhuma conversa com o Arthur.

Obviamente, aquela frase instigante dita pelo Arthur provocou em mim várias reações, inclusive fez com que eu tomasse a principal decisão naquele momento: escolher a turma na qual iria pesquisar. A colocação do Arthur, embora, por si só, muitíssimo interessante, somou-se ao fato de que a primeira professora (a do grupo de 4 anos) se ausentaria nos próximos meses por conta de sua gravidez, o que, inevitavelmente, "obrigaria" a professora substituta a me aceitar em sua turma, no meio do trabalho de pesquisa.

Depois de toda a conversa com as crianças, continuei observando-as nas atividades que realizavam até final da aula. Despedi-me da turma naquele dia, mas meu pensamento insistia em entender o que o Arthur havia falado e, é claro, comecei a fazer conjecturas sobre

[13] Nome fictício escolhido pela professora

o que foi dito. Fui para casa e às minhas suposições somou-se a de uma amiga, que se remeteu ao um filme infantil, o qual, segundo ela, poderia ter sido usado como referência para o Arthur.

Figura 3 – Pensamentos sobre a fala do Arthur

Fiz-me inúmeros questionamentos naquele dia, mas em nenhum momento queria sobrepor a fala do Arthur ao meu ponto de vista, tinha ciência de que não podia cair na tentação de traduzir o que ele havia dito. A partir do momento em que me propus a fazer uma pesquisa com crianças, em que busquei estabelecer um diálogo com elas, apostei no potencial delas em responder e defender o que pensam e assumi o compromisso ético de não costurar com minhas palavras, ou minha lógica, o que estas dissessem. Mais do comprovar hipóteses esta investigação tinha a intenção de possibilitar às crianças falarem sobre o que pensam, legitimando estes saberes. Assim, restava-me esperar o próximo dia de pesquisa para eu e Arthur conversarmos sobre o assunto.

No encontro seguinte, procuro um momento oportuno para retomar a minha conversa com Arthur. Da forma mais espontânea que encontrei (como se fosse possível ser espontânea, retomando uma conversa que já havia cessado) perguntei se ele lembrava da nossa conversa sobre a pesquisa, sobre o que eu estava a fazer na turma e ele balançou a cabeça afirmativamente. Relembrei ao Arthur o seu comentário, palavra por palavra, e perguntei se ele também se lembrava. Dessa vez ele foi categórico e respondeu: *"Ah, lembro sim"*. Neste momento perguntei o porquê dele ter dito isso, de cérebro, de controlar tudo, se ele tinha a ver com algum desenho, filme... e terminei perguntando: *"O que você quis dizer?"* Sua última

resposta foi ainda mais categórica: *"Eu não vi filme, eu só falei isso... eu não quis dizer nada ué!"*.

Ele não quis dizer nada, pesquisadora! Contente-se com isso. E é assim; já nos ensinava Graue e Walsh (2003) no início desta pesquisa: *descobrir*, no processo de pesquisar com crianças, é ainda mais desafiante: "é intelectual, física e emocionalmente, mais difícil". Tantos pensamentos, tantas suposições e Arthur, para concluir, ainda me pergunta: *"Sobre o que você vai pesquisar mesmo?"*. Não é implicância nem tampouco brincadeira. Ele quer saber mais. Eu explico tudo novamente e pergunto se ele tem alguma dica de como posso fazer. Ele responde prontamente: *"Você segue a gente e pode gravar, aí a gente toda hora te ajuda!"*. Desta vez quem balançou a cabeça afirmativamente fui eu, mas preferi não ir além do que acabara de ouvir.

4.4 **Quem me autoriza a autorizar? Autorização e ética na pesquisa com crianças**

Mais um dia na UMEIRAC. Assim que chego à escola e entro na turma, a professora Paula comenta: *"Já estavam perguntando por você!"*, referindo-se às crianças. Paula também me disse que uma das mães comentou que seu filho chegou a casa falando sobre uma pesquisadora que estava na turma. Achei interessante a forma como a criança se apropriou da conversa que tivemos ao ponto de contar dessa forma para a mãe. Ao mesmo tempo, vi que era hora de também me apresentar para os pais, contar que tipo de relação terei com seus filhos ao longo deste ano. Pensei então em contar, resumidamente, meu trabalho de pesquisa e trazer em seguida um pedido de autorização para o uso dos materiais que pudessem ser produzidos.

(Diário de itinerância, 19 de abril de 2012)

A questão ética na pesquisa com crianças vem sendo tratada com interesse por inúmeros estudiosos da infância, principalmente no que se refere ao uso das informações, imagens e nomes (verdadeiros ou fictícios?) das crianças na pesquisa. Porém, antes de qualquer discussão, é de ciência de todos (pais, professores, pesquisadores) que qualquer trabalho de pesquisa com crianças demanda a autorização de um responsável legal para que esta seja feita e, posteriormente, divulgada. Mas esse é só o primeiro ponto. A questão ética, contudo, está para além disso, ela precede uma outra discussão que perpassa concepções de infância e criança.

Nunes (2012), em sua Tese de Doutorado, assinala a grande responsabilidade dos pesquisadores ao fazerem pesquisa com crianças e, apoiada nas discussões de Deleuze (2009)

sobre a produção de paradoxos, afirma que vivemos mais um: o paradoxo da autorização. Segundo a autora, mesmo quando temos em mãos um "termo de consentimento" dos responsáveis nunca sabemos o nosso limite ético com relação às questões que pretendemos discutir:

> Se o objetivo é captar sentidos em curso nas redes que compõem as relações com as crianças nas instituições de educação infantil, posso explorar tudo o que elas querem dizer? Posso dar vazão àquilo que não é possível dizer a um adulto-disciplinador? (NUNES, 2012, p. 116)

Comecemos então a discutir o consentimento dos pais, primeiro passo para iniciar a pesquisa. Primeiro passo? Será mesmo que deve ser este o primeiro passo, perguntei-me assim que cheguei a casa e comecei a elaborar o termo de autorização dos pais e terminar de escrever o trecho do diário de itinerância com o qual iniciei esta seção.

No primeiro dia em que estive na "turma pesquisadora" apenas me apresentei, expliquei minha intenção, mas em nenhum momento perguntei a cada criança, em particular, assim como fazemos com seus pais, se elas realmente gostariam de fazer parte daquela pesquisa. Minha concepção de infância insiste em pensá-la como presença, como capacidade; minha concepção de criança aponta que ela é capaz de falar sobre o seu aqui e agora, e como, numa pesquisa *com* as crianças, os primeiros a serem ouvidos são os adultos, ou seja, os indiretamente interessados?

Ainda em casa, entrei em contato com a professora da turma e conversei com ela sobre a questão; perguntei se no próximo encontro com o grupo ela me disponibilizaria um tempo de sua aula para que eu perguntasse às crianças sobre o interesse delas em participar da pesquisa. Minha intenção era elaborar um "termo de compromisso", uma espécie de registro, no qual as crianças interessadas assinariam se quisessem fazer parte da pesquisa. Somente após as crianças demonstrarem seu interesse pela pesquisa é que os responsáveis receberiam o termo de autorização.

> Se as relações de poder são inegáveis (e reconhecidamente inevitáveis), as ações junto às crianças devem ser, logo de início, pelo menos centradas na opção, no desejo, no querer participar por parte delas. Pesquisar com crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objetos de estudo; que as mantém sob a égide do adulto-que-manda versus a criança-que-obedece. Portanto, centrar-se no querer da criança, por si só, já marca uma mudança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade. (LEITE, 2008, p.123).

Conforme combinado, cheguei à turma com a intenção de fazer o termo com as crianças. Após as atividades da rodinha, a professora me possibilitou um tempo com as crianças e assumiu as filmagens para que eu pudesse conversar com a turma sobre a pesquisa.

Na própria rodinha, conversei com as crianças novamente sobre a pesquisa, disse que eu estava ali para conhecê-las mais de perto, saber como agem, enfim, saber mais a respeito delas. Nesse momento, *Bela* completa: *"Vai fazer uma pesquisa para ganhar muito dinheiro!"*. Professoras e crianças riram e perguntei a *Bela* porque ela achava isso. Ela apenas riu e desconversou. Seria uma espécie de trabalho o que eu estava a fazer ali, o que me renderia dinheiro ou, aos cinco anos de idade, ela já teria informações sobre grandes e importantes pesquisas valorizadas financeiramente? Minha imaginação insiste em procurar respostas, mais uma vez. Prossegui a conversa dizendo que precisava da ajuda de todas, pois não havia ninguém melhor do que elas para me mostrar como são as crianças. Expliquei, então, que elas seriam pesquisadoras também, visto que me ajudariam a registrar o que considerassem importante ali. Elas pareceram bastante animadas. Deixei bem claro que só participaria da pesquisa quem quisesse; neste caso, assinaria o nome na folha que iríamos preparar. *"Assinar é escrever o nome?"* – me perguntaram. Eu disse que sim e que só fariam isso se realmente quisessem. Ressaltei que as assinaturas seriam uma espécie de compromisso e que quem assinasse estaria se comprometendo a ajudar. Também expliquei para as crianças que, como são menores de idade, eu precisaria da assinatura de seus responsáveis posteriormente, mas que isso só aconteceria com as crianças que quisessem participar.

Ainda na rodinha, pegamos uma folha de papel em branco e hidrocores coloridos. As crianças ditaram o que poderia ser escrito ali e assinaram em seguida. Todas, sem exceção, quiseram participar.

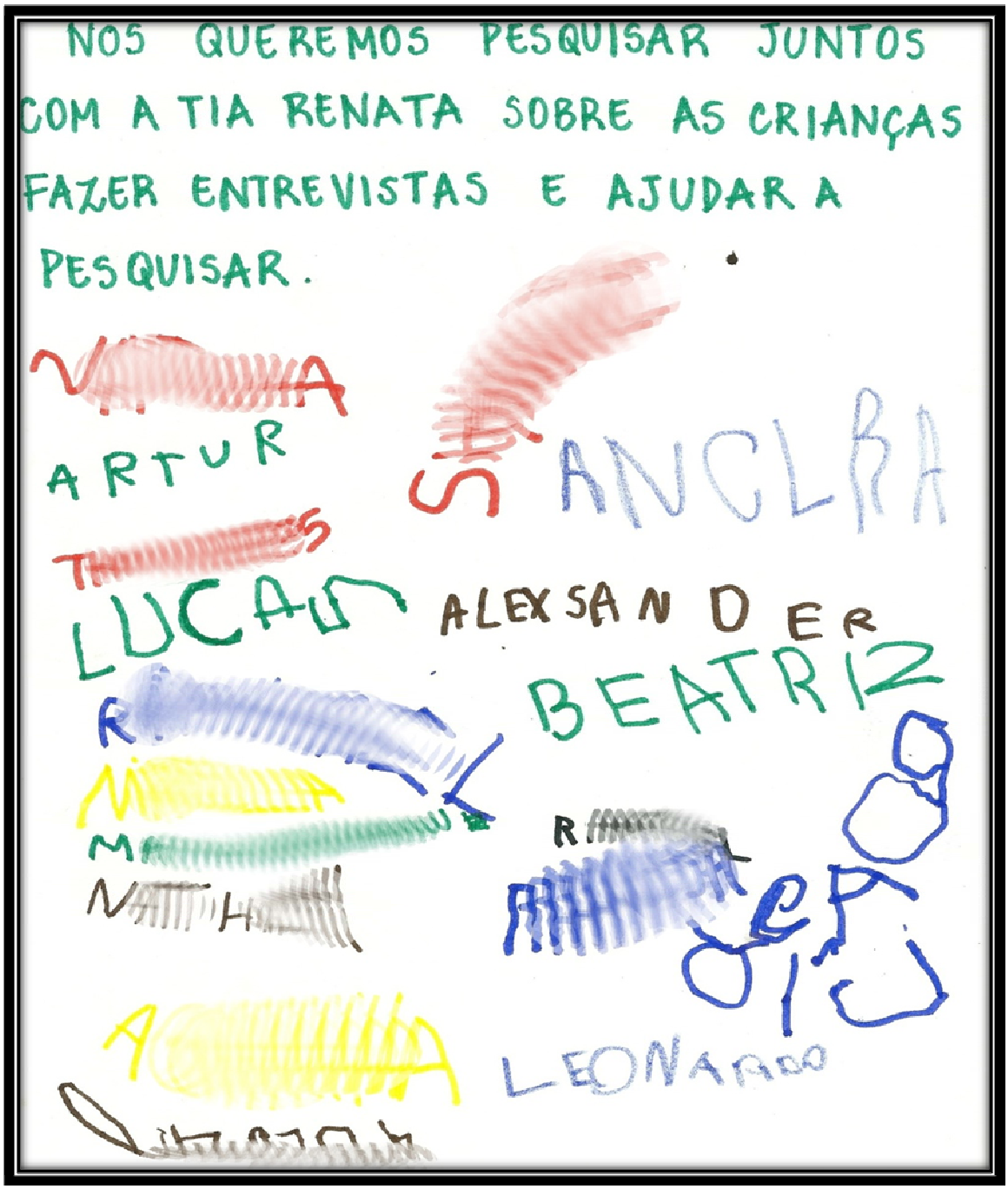


Figura 3 – "Termo de compromisso" assinado pelas crianças[14]

Após ter confirmado com as crianças o desejo delas em participarem da pesquisa, elaborei um pequeno texto, contando a intenção da pesquisa e também o porquê de ter pedido primeiro o aceite das crianças. Ao final deste texto, pedi a autorização dos responsáveis para a utilização de imagens, depoimentos e materiais reunidos durante a investigação. A intenção inicial, na verdade, era conversar com todos os pais sobre a pesquisa, para que eles também pudessem me conhecer pessoalmente, entretanto, como a maior parte das crianças utilizava o

[14] Na imagem, alguns nomes foram borrados de acordo com a opção da pesquisadora e das crianças.

transporte escolar ou ia para a escola com parentes e vizinhos, essa estratégia não seria válida. Por essa razão, decidi não só pedir a autorização, mas também explicitar um pouco do trabalho a ser realizado com as crianças na carta de autorização[15].

As autorizações foram enviadas para casa na agenda das crianças. Muitas delas voltavam dias e dias sem nenhuma resposta, o que nos deixava sem saber se não foi autorizada ou se simplesmente a agenda não havia sido aberta. Em outros casos, o papel era arrancado da agenda e não retornava à escola. Nessas situações, a professora da turma enviava outro recado, pedindo para o responsável enviar o termo assinado (caso autorizasse) ou com algum bilhete, caso não autorizasse. Enfim, depois de alguns dias, as autorizações foram dadas.

A minha posição de colocar a escolha das crianças em primeiro lugar na pesquisa foi, a meu ver, bastante coerente com o referencial teórico-metodológico que orienta esta investigação, contudo, esta posição nem de perto resolve a questão ética sobre o uso das imagens, nomes e informações das crianças na pesquisa.

Kramer (2002), a partir de questões surgidas na orientação de monografias, dissertações e teses, traz algumas discussões relevantes no que se refere às questões éticas na pesquisa com crianças. A autora destaca em seu trabalho algumas soluções encontradas pelas pesquisadoras que, na contramão de posturas arbitrárias, buscaram considerar as crianças como sujeitos da pesquisa, de modo a não expô-las demais e, ao mesmo tempo, não torná-las ausentes na investigação.

> Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? (KRAMER, 2002, p. 42).

No caso da utilização ou não dos nomes verdadeiros das crianças na pesquisa, a questão parece não estar bem definida para muitos pesquisadores. Kramer (2002) e seu grupo logo perceberam que a utilização de alternativas como, por exemplo, mencionar as crianças utilizando-se de números ou pelas letras iniciais de seus nomes negaria a identidade e a condição de sujeitos destas, além de não ser coerente com o referencial teórico que utilizavam. Outras alternativas precisaram ser pensadas, no entanto, quando os depoimentos das crianças traziam críticas à escola ou às professoras, ou quando denunciavam situações

[15] Termo de autorização em anexo.

conflitantes em suas casas ou comunidades, situações reais de risco, que demandavam que essas crianças fossem protegidas.

Uma das autoras citadas por Kramer (2002), cuja pesquisa trazia depoimentos das crianças sobre trabalho, brincadeira, mas também sobre violência, optou por omitir o nome da escola e tratar as crianças pelo primeiro nome; outra pesquisadora, cuja pesquisa foi desenvolvida em área rural e que, aparentemente, não trazia riscos com relação à exposição das crianças, decidiu omitir os nomes das crianças e da localidade estudada e teve a iniciativa de pedir às crianças que escolhessem o nome com que gostariam de aparecer no trabalho. Uma terceira pesquisadora, investigou crianças de 7 a 14 anos internas e semi-internas em uma escola pública, com o objetivo de conhecer suas histórias e a visão delas sobre a escolas, as famílias e o projeto no qual estavam inseridos. Neste caso, a pesquisadora propôs que as crianças escolhessem os nomes para serem usados na pesquisa e optou por utilizar as três primeiras letras desses nomes. “Neste caso, além da dimensão ética, colocava-se um aspecto jurídico: os meninos estão protegidos pela lei, especialmente por se encontrarem sob a proteção e tutela do Estado, em uma instituição pública” (KRAMER, 2002, p. 49). Por último, outra pesquisadora, que realizou sua investigação com crianças de 8 a 13 anos, moradoras de uma favela no Rio de Janeiro, diante dos relatos sobre violência e escola, também pediu às crianças que escolhessem os nomes que gostariam de ter na pesquisa.

Analisando as opções das autoras na forma final de seus textos, Kramer (2002) aponta que, se por um lado a omissão dos nomes verdadeiros das crianças as protege, de outro esse anonimato impede que as crianças tenham uma identidade na pesquisa, a qual as compreendeu como sujeitos, ou seja, estas não se reconhecem nos trabalhos que são feitos com elas e sobre elas, não aparecem como autoras.

> Eles contaram suas histórias, riram e se emocionaram com elas, revelaram segredos, fizeram denúncias, mas embora considerados autores pelo marco referencial que orientou a pesquisa, tiveram sua autoria negada e, no lugar desta importante autoria, mais uma vez foram mantidos anônimos. (KRAMER, 2002, p. 50)

De acordo com a autora em questão, a forma mais sensata de utilização dos nomes foi tomada pela primeira pesquisadora, a qual recorreu à opção de revelar os primeiros nomes das crianças e omitir o nome da escola. O fato é que grande parte das pesquisas feitas em escolas tem origem na escola de atuação das pesquisadoras ou em instituições nas quais estas mesmas pesquisadoras já construíram uma trajetória, uma relação de cumplicidade, seja com o trabalho pedagógico, seja com as crianças, ou com os professores. Sendo assim, da mesma forma que ocultar o nome das crianças pode ser entendido como negação de sua autoria, me

parece que ocultar o nome dessas escolas, que acolheram e incentivaram o trabalho de investigação, sugeriria certa falta de consideração e respeito, tanto com a instituição, quanto com a história que se construiu junto a ela.

Autoras como Andrade (2011) e Silva (2007) manifestaram, em suas dissertações de Mestrado, seus desejos em não revelarem o nome verdadeiro das crianças, porém evidenciaram o nome das escolas nas quais trabalham e que serviram de inspiração para as suas pesquisas. A primeira pesquisadora optou por pedir a ajuda das crianças para a escolha dos nomes e a segunda parece os ter definido por seus próprios critérios.

> [...] por uma questão ética, a fim de não expor as crianças, já que no trabalho citamos o nome da escola e a turma a que pertencem, mas ao mesmo tempo não querendo tirar a autoria delas, uma vez que seria incoerente e iria contra o nosso referencial, resolvemos pedir a cada criança que escolhesse um nome para aparecer em suas produções. (ANDRADE, 2011, p. 78)

> Ainda que apresentar os nomes verdadeiros das crianças pudesse ser apenas uma decorrência da concepção de infância e do referencial teórico-metodológico adotados, optei por não revelá-los, o que fiz também com o nome da professora da turma, uma vez que os questionamentos a respeito dessa temática, tais como os apresentados por Kramer (2002), ainda não se mostraram bem resolvidos para mim. Desse modo, usei nomes fictícios para as crianças. (SILVA, 2007, p. 45)

Convém ressaltar que estas autoras, bem como tantas outras, não só explicitaram o nome da escola, como também compartilharam suas trajetórias e histórias naquele ambiente que, muitas vezes, marcou a vida profissional de muitas. No caso específico desta pesquisa, os caminhos e opções coadunam com o de muitos apresentados. A escrita deste texto vem desde o início sendo tecida a partir da minha história com a escola investigada, portanto desconsiderar a identidade deste lugar seria o mesmo que contar uma história pela metade. Nesse sentido, é que não houve de minha parte qualquer dúvida a respeito dessa questão, tanto é que não só explicito o nome da instituição, mas a reafirmo a cada página, principalmente na primeira parte deste trabalho[16].

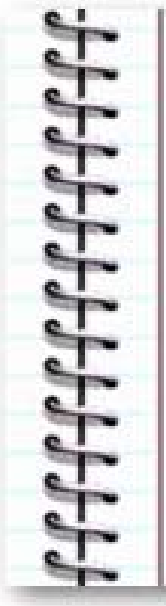
Considerando que o nome da instituição apareceria então na pesquisa, caberia resolver as questões levantadas por Kramer (2002), as quais precisavam ser repensadas: trabalhamos com um referencial teórico que concebe as crianças como sujeitos, parceiras na pesquisa, logo, seria incoerente utilizar letras ou números para representá-las; a pesquisa em questão, em nenhum momento, traz depoimentos que colocam as crianças em risco ou cogita qualquer possibilidade de expô-las de modo negativo, sendo assim eu poderia identificá-las pelo seu primeiro nome. Diante disso, ocorreu-me que a decisão de utilizar o nome verdadeiro das crianças deveria ser conjunta, ou seja, decidida por mim, pelas crianças e pelas professoras da turma. O anonimato, ou não, com relação aos nomes, seria uma escolha e não uma decisão da pesquisadora travestida de opção por nomes fictícios.

---

[16] Refiro-me a parte “Revisitando outros tempos”.

4.5 **A escolha dos nomes na pesquisa**

Durante toda a pesquisa sempre ficou clara minha opção em respeitar a autoria das crianças, tanto é que seus nomes verdadeiros foram utilizados em meu diário de itinerância até o final da investigação e só foram alterados na escrita da dissertação. A discussão com relação à utilização dos nomes aconteceu apenas no mês de agosto. Neste dia, ao saírem do refeitório, todas as crianças da escola se reuniram no pátio para ensaiar uma música em homenagem ao dia dos pais. Após o ensaio, pedi à professora um tempo com as crianças, pois queria conversar com elas sobre os nomes a serem usados na pesquisa. Fomos todos à sala mais próxima e nos reunimos na rodinha para conversar sobre o assunto. Antes de iniciar a conversa, as crianças perguntaram sobre o pesquisador do dia[17]. A professora da turma pediu então para que duas crianças subissem até a sala de aula, pegassem a lista dos pesquisadores e vissem quem era o próximo. A pesquisadora do dia pediu a filmadora e filmou toda a nossa conversa.



Eu tento explicar o encaminhamento da pesquisa:*"Como vocês estão percebendo nossa pesquisa está caminhando... assim que eu comecei a pesquisar com vocês, perguntei se vocês gostariam de me ajudar e todos assinaram o termo de compromisso, lembram? Então, vocês começaram a filmar, fotografar e eu fui escrevendo o que vocês me mostravam. Aí eu comecei a escrever a pesquisa: eu escrevi o que o Arthur falou e mostrou, o que a Ana Clara e outras crianças falaram na sala... só que tem um problema: eu fiquei pensando e não sei se vocês vão querer usar o nome verdadeiro de vocês ou se querem utilizar outros nomes. Por exemplo, vocês lembram o dia que o Arthur ficou se escondendo da câmera? Que ele não queria aparecer, lembra? Então, na pesquisa eu escrevi sobre isso, só que outras pessoas vão ler o que eu escrevi: uma amiga, a professora da faculdade e outras pessoas e eu não sei se o Arthur vai querer que o nome dele apareça. De repente ele vai dizer: "Tia Renata, coloca outro nome porque eu não quero que ninguém saiba que sou eu". Ou então: "Tudo que eu falar eu quero que saibam que fui eu mesmo que falei, então quero usar o meu nome"... Então eu quero saber se vocês querem usar o nome de vocês de verdade ou querem usar outro nome. Eu vou perguntar um a um"*. Peço então que a criança pesquisadora focalize cada colega que vai falar.

(Transcrição do vídeo - Diário de itinerância, 23 de agosto de 2012)

A primeira criança a falar, após pensar bastante, opta, em um primeiro momento, pelo próprio nome, mas logo depois interrompe outro colega que está a falar e diz: *"Eu quero ser Chayene!, da novela..."*. Os nomes dos personagens principais da novela "Cheias de

[17] Sobre esta dinâmica falarei mais detalhadamente no capítulo IV deste trabalho.

charme"[18], a qual virou febre entre as crianças, parecem ter contagiado as crianças e também foram usados por outras: *"Eu quero Cida!"; "Eu vou ser a Penha!; "e eu vou ser a Rosário!"*. Entretanto, a escolha pelo nome "Rosário", despertou polêmica entre os meninos, os quais provavelmente, não assistem a novela. Tudo começou com Leonardo que disse: *"Rosário é nome de menino!"*. Umas das professoras diz: *"Não..."*. Outro menino confirma: *"É menino sim!"*. A professora ainda tenta explicar, mas é logo interrompida por *Kauã*: *"É sim!"*. A professora, pacientemente, lhes diz: "*Rosário é o nome de uma das personagens da novela Cheias de charme..."* Raphael completa: *"Ah, tinha que ser, tinha que ser!"*.

A discussão sobre as personagens dessa novela tão popular, não destinada exatamente ao público infantil, mas que conquistou as crianças, deu o que falar. As personagens da novela em questão, tão citadas pelas crianças, eram ou se tornaram famosas[19], se vestiam com muito glamour e brilho em suas apresentações, além de trazerem um lado cômico, que chama a atenção das crianças, principalmente das meninas. Curioso lembrar que nesta mesma época, era transmitida, em outra emissora de TV, uma novelinha infantil, que se passava grande parte do tempo em uma escola, onde os alunos enfrentavam problemas e se descobriam, com o auxílio de uma professora, adorada por todos. A novela também se tornou bastante popular entre as crianças, mas, em nenhum momento, surgiu qualquer lembrança de algum personagem.

Quando o tema é televisão, estudos têm mostrado que cada vez mais este aparelho tem feito parte do cotidiano das crianças, com grande oferta de programas que não estão acompanhados da qualidade necessária para este tipo de público. Ribes (2009), ao colocar as telenovelas como objeto de pesquisa, nos revela que o tempo passado diante da televisão pelas crianças (em torno de 4 horas e 50 minutos diários), muitas vezes ultrapassa o tempo que estas ficam nas escolas e que nesse período, os programas infantis são os menos assistidos entre as crianças, as quais dão mais audiência às telenovelas, principalmente as que são exibidas no horário nobre da TV.

Nos trabalhos descritos por Kramer (2002), podemos notar o quanto as crianças se identificam com heróis, ídolos e personagens em geral veiculados pela mídia: artistas, jogadores de futebol e no caso desta pesquisa com personagens importantes da novela, o que nos convida a pensar que "essa escolha mais uma vez aponta para o valor social e de prestígio

---

[18] A novela era exibida às 19h por uma grande emissora de TV.

[19] Na novela, três empregadas de um condomínio de classe alta (Penha, Cida e Rosário) se conhecem e mudam seu destino, transformando-se em cantoras famosas. Montam um grupo chamado "As empreguetes". Chayene é uma cantora que vê sua carreira ameaçada pelo sucesso das ex-empregadas.

bem como a carga de desejo de ser conhecido, de ser querido, de ter fama". (KRAMER, 2002, p.48).

Ao chegar a vez do Arthur decidir se gostaria, ou não, de manter o seu nome verdadeiro na pesquisa, ele demora algum tempo e diz: *"Eu quero ser na pesquisa Arthur, o jogador"*. Logo em seguida opta por outro nome: *"Arthur flamengo..."*. O que Arthur demonstrou nesse momento foi o seu interesse em referenciar sua relação com o futebol, tanto é que não cogitou a ideia de modificar o seu nome. Alertado pelas crianças e pelas professoras que o seu nome continuaria de qualquer jeito, Arthur prefere manter apenas o seu nome.

Outras crianças preferiram manter os seus nomes verdadeiros, mesmo com a insistência de outros colegas para que mudassem. Foi o caso do Leonardo, do Alexander, da Ana Clara e do Lucas.

Outra criança escolhe o nome "Cerejinha", o que é motivo de risada por parte das crianças. Convencida pelos colegas que *cerejinha* não é nome de pessoa, diz que quer ser "A Bela e a Fera". Desta vez, eu e as duas professoras explicamos a importância de se escolher um nome de pessoa e ela decide então ser chamada de *Bela*. Um amigo comenta: *"Igual o nome da minha irmã, Bela... Isabela..."*.

Um menino se decide pelo nome *João*, outro por *Kauã* e uma menina quer ser chamada de *Patrícia.* A professora de apoio comenta: *"Se eu pudesse escolher seria Carminha...* (personagem de grande repercussão da novela "Avenida Brasil"[20]). Como podemos perceber, não é só sobre o imaginário infantil que a mídia exerce sua influência.

Outra criança que havia faltado no dia da escolha dos nomes também decidiu modificar o seu nome e não pensou muito para escolher: *"Quero Carol*! *É o nome da minha prima... ela tem dois cachorros!"*.

Outra menina também optou pelo próprio nome, mas, no momento de sua escolha, notava-se claramente sua insatisfação com a opção. Indaguei-a sobre sua decisão e ela decidiu por manter seu verdadeiro nome. Duas semanas depois, em outro momento da pesquisa, a reação desta criança parece ter feito sentido quando, em uma das conversas sobre os vídeos feitos pelas crianças, ela volta a falar sobre o assunto.

[20] Novela exibida, às 21h, pela mesma emissora de TV da novela Cheias de charme.

[...] Eu pergunto se ela (*Cida*) gostaria de ver a outra filmagem e ela diz que sim. Nessa filmagem, eu apareço, inicialmente, explicando o porquê da escolha dos nomes na pesquisa. Assim que começa a opção pelos nomes, *Cida* começa a sorrir demonstrando gostar do que vê. Quando, na filmagem, a amiga escolhe o nome *Chayene*, Cida olha para mim e acha graça. A criança que está a fotografar (criança em questão) nesse momento para e diz:
- Em casa eu pensei em outro nome também.
- Você pensou em outro nome? Quer mudar? Você pode mudar - Eu disse.
- Quero
- Qual você vai querer se chamar na pesquisa?
- Lorena.
- Lorena? Vou mudar então, hein! Então sempre que eu for falar de você, eu posso falar Lorena?
- Pode.
- Então tá bom.
A todo o momento em que vê o vídeo da escolha dos nomes, *Cida* sorri e se diverte com o que filmou e *Lorena* continua empenhada em fotografar. [...] Ela comenta:
- Antes de eu pensar em Lorena, eu queria Penha, igual a que a outra falou. Mas, só que não pode repetir.
- Ah é, se não, quando eu falar Penha, a gente não sabe se foi você que fez ou ela que fez, entendeu?
- É...
Nesse momento, imaginei que, no dia da escolha, *Lorena* tivesse ficado sem opção de nome, já que a amiga havia escolhido antes o nome que ela desejava e, provavelmente, por isso, resolveu permanecer com o nome verdadeiro. Ainda observando o vídeo, *Cida* adianta:
- Teve uma hora que a tia falou que ia ser a Carminha.
- Ah é! E ela vai se chamar a Carminha mesmo! Eu reitero.
[...]
Lorena quer saber mais:
- E tia Paula?
- Tia Paula quer ser Paula mesmo.
- E você?
- Eu vou ser eu mesma.
Ela parece compreender:
- Porque é você que vai mostrar!
- É... sou eu que vou mostrar e meu nome vai ter que estar lá de qualquer jeito... porque sou eu que estou fazendo a pesquisa, escrevendo né... aí vai ter que ter o meu nome.
É, e ela te conhece, sabe seu nome. (*Lorena* se refere a minha orientadora)
- Pois é...

(Diário de itinerância, 04 de setembro de 2012)

A partir da conversa com *Lorena*, podemos afirmar que a escolha de nomes da pesquisa não se configura como uma simples opção da pesquisadora, mas como algo que é considerado importante e levado a sério pelas crianças. Embora muitas crianças tenham decidido pelos seus nomes em um momento de brincadeira, sem pensar especificamente na questão “me expor” ou “não me expor” na pesquisa, elas quiseram ser representadas da

melhor maneira possível, como foi o caso de *Lorena*, que mesmo duas semanas depois ainda pensava sobre o assunto e demonstrou compreender a razão para tal procedimento. *Lorena* levou para o espaço extraescolar uma questão que, inicialmente, ficaria restrita àquela situação de pesquisa: *"Em casa eu pensei em outro nome também..."*. Isso revela a percepção e o entendimento dela sobre respeitar o nome já escolhido por outra colega como também manter-se firme em sua posição de escolher um nome que melhor a representasse no trabalho e não simplesmente substituí-lo por qualquer outro. As crianças definitivamente sabem o que querem; não importa se é o nome de uma artista da novela, se é o nome da prima mais chegada ou se seu próprio nome. É preciso que as consideremos e as respeitemos como autoras e promovamos sempre um espaço de discussão para que possam deliberar sobre o que consideram importante para elas.

Importante ressaltar o olhar atento de *Lorena* também para a opção das professoras e da pesquisadora com relação à escolha de seus nomes na pesquisa. Uma das professoras opta pelo próprio nome, outra por um nome fictício, mas e a pesquisadora? Para *Lorena* fica claro que, na condição de pesquisadora, meu nome inevitavelmente constaria no trabalho e que já seria conhecido pelas pessoas que o lessem: "*Porque é você que vai mostrar (...) e ela te conhece, sabe seu nome"*. A escolha dos nomes na pesquisa, como muito bem nos lembra *Lorena*, não se trata de um jogo ou de uma brincadeira entre pesquisadora e crianças, mas de um momento importante no processo da pesquisa, no qual cada um, diante do seu desejo, revela suas escolhas possíveis.

Kramer (2002) nos aponta, ainda em seu artigo, outra discussão que precisa ser considerada na pesquisa com crianças: a utilização das imagens mediante autorização. Nesta pesquisa, especificamente, não só a fotografia, mas também a filmagem foram utilizadas como recursos metodológicos, como veremos mais adiante. Nesse sentido, várias questões se colocam, assim como se colocaram com relação à utilização dos nomes na pesquisa: quem autoriza a utilização das fotografias/filmagens? Se a criança é considerada sujeito da pesquisa, a autorização também não deveria ser dada por ela? Ora, a questão não é tão simples, mas parece guiar-se na mesma direção da discussão anterior. Antes de partirmos para tal reflexão, contudo, é preciso assinalarmos o quanto esta metodologia nos favorece na pesquisa.

Apoiada em autores que tratam especificamente do campo relativo à infância e imagem, Kramer (2002) trata a fotografia como uma forma de ressignificar o olhar, ou seja, ler o passado a partir dos olhos do presente. Para a autora, "no caso da pesquisa com crianças, a fotografia é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de construir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a

situação em que vivem.” (p. 52). Através da fotografia um mesmo objeto, uma mesma situação, podem ser vistos sob diferentes perspectivas, permitindo outro olhar à realidade, tanto por quem fotografa quanto por quem contempla a imagem. E porque não dizermos o mesmo sobre as filmagens que, diferentemente das fotografias, permitem reviver, de forma dinâmica, momentos importantes, ouvir mais detalhadamente as falas e entender os contextos em que ocorreram.

No caso de nossa pesquisa, as fotos eram, inicialmente, apenas um meio de guardar um momento, um fato, um acontecimento; nesta fase, eu procurava uma forma de guardar na memória (digital) os fatos para depois recontá-los. Posteriormente, nos encontros cada vez mais frequentes com os sujeitos da pesquisa, a fotografia e a filmagem passaram a ser pensadas como momentos para serem revividos, reavaliados e tornou-se uma forma de reflexão-ação, uma espécie de “narrativa imagética”, na qual as crianças marcavam os seus lugares de sujeitos protagonistas da pesquisa. Desta forma, suas narrativas (texto falado/escrito) sobre as imagens – fotografias e filmagens - tornavam-se tão ou mais importantes que elas.

Quando, eu pesquisadora, fotografo ou filmo sei exatamente o que pretendo com aquela imagem: registrar, guardar, relembrar momentos. Eu tenho, então, além de uma narrativa marcada em meu diário de itinerância, imagens que me ajudam a contar de outra forma aquele momento, me auxiliam a complementá-lo. Mas, a partir do momento em que uma criança passa a fotografar ou a filmar algo, ciente de que é, assim como eu, sujeito da pesquisa, torna-se necessário repensar com ela a pretensão daquele ato.

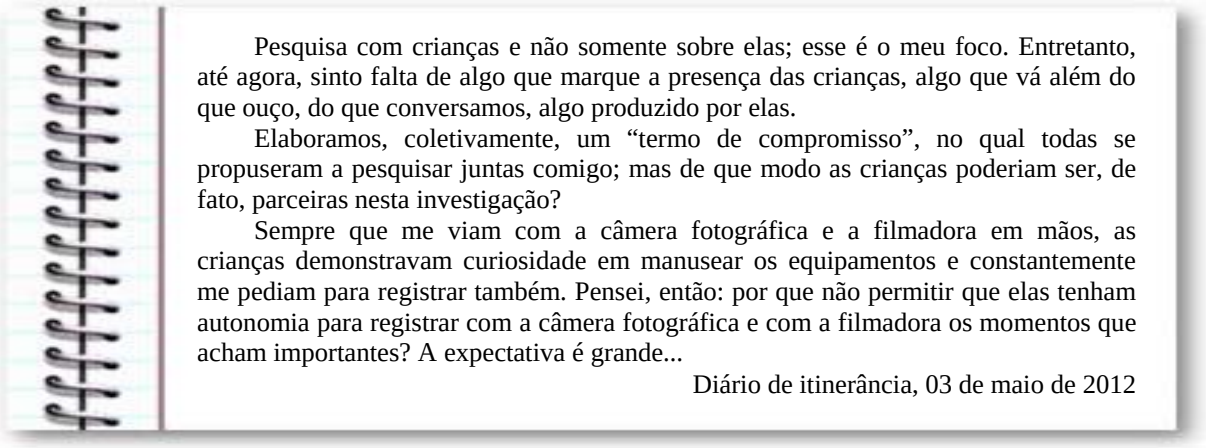
Não há dúvidas de que a fotografia e a filmagem trazem inúmeras possibilidades para a pesquisa, principalmente para a pesquisa com crianças. Entretanto, a discussão sobre a utilização dessas imagens precisa ser retomada e compreendida com bastante cautela. A autorização do adulto responsável pela criança deve encontrar seu limite no bom senso do pesquisador e, obviamente, no referencial teórico-metodológico utilizado por ele. Se numa primeira ocasião nosso direcionamento foi considerar o desejo das crianças, considerando certamente todo o contexto de risco e, consequentemente, de proteção às mesmas, só nos cabe agora seguir o mesmo caminho: se naquele momento muitas quiseram modificar seus nomes para que as falas não pudessem ser referenciadas a elas, mas ao mesmo tempo elas aceitaram e quiseram aparecer nas fotos, nos parece mais sensato e respeitoso manter suas imagens, não referenciando seus nomes verdadeiros às mesmas.

O que temos visto, em muitos trabalhos nos quais as crianças são colocadas como sujeitos da pesquisa, são rostos cobertos por faixas pretas, borrões e até mesmo óculos

engraçados quando não estão sob nenhuma condição de risco e até mesmo quando não são referidas nas fotos. Até que ponto a proteção à identidade destas crianças não beira a marginalização e/ou ocultação destas na pesquisa? As imagens das crianças não seriam então utilitárias, ou seja, apareceriam como uma forma de apenas servir a pesquisa?

As diferentes formas de não expor as crianças na escola, na comunidade, de não abusar de suas imagens precisam ser, de fato, pensadas pelo adulto, que mais do que manter as crianças informadas sobre essas decisões, precisa dialogar com elas de modo a achar a melhor solução para esses impasses. É preciso que as crianças, de algum modo, possam se reconhecer no trabalho que está diante delas, do mesmo modo que se reconhecem nas imagens em que aparecem; esse é um desafio a ser enfrentado pelo adulto pesquisador e que pode se tornar muito mais agradável e atraente se contar com a participação efetiva das crianças.

5 **CRIANÇAS PESQUISADORAS: O QUE AS VOZES INFANTIS ESTÃO A NOS COMUNICAR**



Pesquisa com crianças e não somente sobre elas; esse é o meu foco. Entretanto, até agora, sinto falta de algo que marque a presença das crianças, algo que vá além do que ouço, do que conversamos, algo produzido por elas.

Elaboramos, coletivamente, um "termo de compromisso", no qual todas se propuseram a pesquisar juntas comigo; mas de que modo as crianças poderiam ser, de fato, parceiras nesta investigação?

Sempre que me viam com a câmera fotográfica e a filmadora em mãos, as crianças demonstravam curiosidade em manusear os equipamentos e constantemente me pediam para registrar também. Pensei, então: por que não permitir que elas tenham autonomia para registrar com a câmera fotográfica e com a filmadora os momentos que acham importantes? A expectativa é grande...

Diário de itinerância, 03 de maio de 2012

Barbosa (2005, p.43) já nos dizia em um de seus trabalhos que "é condição para o pesquisador das ciências humanas reconhecer seus próprios limites, explicitar o ponto de vista de onde realiza a investigação, se inquietar, indagar." Assim, inquietei-me porque me propus a não seguir sozinha pelo caminho que estava a ser trilhado; indaguei-me porque desde o início optei por não seguir receitas ou métodos de pesquisa de campo previamente definidos.

O trabalho estava apenas começando e era certo de que eu havia tirado a sorte grande, ou minha escuta e olhar sensíveis estavam apurados o bastante para perceber que as crianças dariam o "tom" da pesquisa naquele instante: elas não queriam ser coadjuvantes daquele fazer; elas queriam participar daquela dinâmica, pondo as mãos na massa. Ora, se eram as próprias crianças que me contariam em forma de texto seus saberes e fazeres cotidianos por que não possibilitar que fizessem isso da forma como desejavam?

Contribuindo com estas reflexões, Rocha (2008) nos aponta que a escuta, em particular a escuta da criança pelo adulto, sempre passará por uma interpretação que será orientada pelas intenções dessa relação de comunicação. A autora nos lembra de que quando o outro escutado é uma criança a linguagem oral está acompanhada de outras expressões corporais que precisam ser consideradas e indica a "necessidade do cruzamento de procedimentos de escuta, utilizando suportes expressivos em momentos diversos". De acordo com Rocha (2008), a diversidade de procedimentos e a inclusão da criança nas decisões sobre

os próprios procedimentos fazem com que as inegáveis relações de poder existentes entre adulto e criança sejam atenuadas.

Indiscutivelmente, toda pesquisa acadêmica possui objetivos a serem alcançados, questões que precisam ser respondidas e esse seria o "resultado" esperado. Meu foco, entretanto, estava voltado para o processo, o caminho que percorreria com as crianças, ou que elas me levariam a percorrer e, que de certa forma, traria mais possibilidades de conhecimento e de compreensão sobre elas. Ao compartilhar as experiências da pesquisa com as crianças, imaginava um contexto de investigação marcado pela diversidade de olhares, não só adulto-criança, mas criança-criança, numa possibilidade de contemplação de experiências. As crianças naquele momento estavam provocando a desordem necessária, me mostrando um caminho possível a ser percorrido.

5.1 **A turma pesquisadora e sua rotina**

A turma era composta por dezoito crianças, entre cinco e sete anos de idade: oito meninos e dez meninas. Tratava-se de um grupo assíduo, participativo e bastante ativo. Dois meninos da turma, apesar de já terem idade para frequentar o 1º ano de escolaridade, ainda continuavam na escola. Um deles é uma criança com necessidades especiais e *Carminha* era a sua professora de apoio; ela o auxiliava durante todo o dia, possibilitando sua participação, junto à turma, em todas as atividades. A outra criança tinha histórico de atraso de linguagem e transtorno global do aprendizado. Os dois frequentavam a sala de recursos da escola com a professora do turno da manhã, duas vezes por semana:

> *No decorrer do 1º semestre de 2012, foram realizadas atividades com o objetivo de estimular a percepção auditiva, visual e tátil; a coordenação motora ampla e fina, e a linguagem oral, buscando potencializar seus interesses como por exemplo, pela música.* (Parte do relatório do primeiro aluno citado, referente ao 1° semestre de 2012)

> *Neste semestre, na sala de recursos, foram realizadas atividades priorizando as necessidades da criança em relação à percepção e memória (auditiva e visual), conceitos matemáticos (espessura, forma, tamanho, peso, quantidades), sequências lógicas (temporal, espacial).* (Parte do relatório do segundo aluno citado, referente ao 1º semestre de 2012)

Praticamente todos os alunos já estudavam na UMEIRAC nos anos anteriores, ou seja, já estavam habituados com a dinâmica de atividades e horários. No ano de 2012, frequentavam o 1º turno, no período das 8h às 12h. Como dito anteriormente, assim como as outras turmas, a turma tinha seus horários previamente definidos, que eram flexibilizados conforme a necessidade das turmas ou da escola.

Todos os dias, assim que chegavam à UMEI, as crianças reuniam-se no pátio para depois irem ao refeitório fazer o desjejum. Assim que terminavam, iam para a sala de aula, onde faziam as atividades de rotina (música de chegada, contagem dos amigos, marcação do calendário, etc.).

Marcação do calendário

Observo mais uma vez as atividades realizadas na rodinha e o que mais chama atenção é a marcação do calendário (No início do ano, essa é uma das atividades planejadas com todas as professoras na UMEIRAC). Lembro-me que, nas turmas em que atuei, utilizávamos um calendário já pronto, no qual as crianças observavam diariamente o dia da semana e do mês e o marcava com um "X". Era uma atividade interessante, visto que as crianças, antes de saírem de casa, já perguntavam aos pais o dia para comentarem na rodinha e, com o passar do tempo, já faziam, por eles mesmos, a leitura do calendário. Na turma em que faço a pesquisa, as crianças confeccionam o seu próprio calendário, individualmente. Elas registram tudo: nome do mês, dias da semana, dias do mês, faltas... cada criança tem um saquinho transparente com as folhas referentes aos meses que já passaram e o mês corrente. Na rodinha, elas passam os saquinhos até encontrarem o seu nome. Umas auxiliam as outras a encontrarem o seu nome, analisando as letras... embora algumas crianças ainda fiquem perdidas, a maioria já realiza essa tarefa com autonomia. Após encontrarem cada uma o seu saquinho, retiram dele a folha referente ao mês atual para então registrarem o dia. Primeiro, a professora pergunta para turma se eles sabem o dia da semana e do mês; depois mostra o dia num calendário já pronto e chama o ajudante para que registre o dia no quadro. Em seguida, eles procuram com o dedinho o último dia marcado e sobem para ler a qual dia da semana se refere. Colocam então o dedo no dia ao lado e descem até encontrarem o espaço para registrar o dia em questão. As crianças já sabem que com o hidrocor azul registram de segunda a sexta-feira e com o hidrocor vermelho sábado e domingo. Ao final da marcação, retornam a folha para o saquinho e passam para o colega ao lado, até chegar à professora. No final de cada mês as crianças contam presenças e faltas do mês, justificando suas ausências quando desejam e também mostram seu calendário para os colegas.

Diário de itinerância, 03 de maio de 2012.

Após participarem das atividades iniciais na sala, as crianças do GREI 5C desciam para as atividades externas (às segundas-feiras dividiam o tempo entre o play e a sala de leitura; às terças-feiras brincavam na casinha de bonecas; às quartas-feiras, normalmente, faziam alguma atividade no pátio e/ou na sala de aula; às quintas-feiras faziam recreação e às sextas-feiras brincavam no parque). Às 9h30/9h40, dirigiam-se ao lavatório para fazerem a

higiene das mãos e, em seguida, ao refeitório para merendar. Após a merenda, escovavam os dentes e subiam novamente para a sala de aula, onde faziam atividades mais dirigidas com a professora, atividades estas inicialmente combinadas às quartas-feiras nos encontros de planejamento das professoras.

Todas as quartas-feiras as crianças são dispensadas duas horas mais cedo para que as professoras possam estudar e planejar. Na UMEIRAC, as professoras seguem o Plano de Ação elaborado por elas juntamente com a Equipe Técnico Pedagógica. Neste Plano de Ação[21] estão indicados os objetivos e metas qualitativas, bem como ações (Reunião de pais, funcionários, reuniões para estudo e planejamento dos professores, conselhos, atividades, projetos, etc.), estratégias, recursos, cronograma, resultados esperados, etc., para o ano letivo em curso.

5.2 **Dançando conforme a música: "Quero fotocar e filmar também!"**

> Chego a UMEIRAC e mais uma vez entro na sala depois que as crianças encontram-se na rodinha. Elas marcam e escrevem no calendário enquanto as observo e separo meu material para mais um dia de pesquisa. Preparo a câmera e a atenção de algumas crianças (principalmente as que estão próximas) volta-se para mim e para o que estou a fazer. *"Posso filmar?"*, pergunta *Lorena*. Eu digo baixinho (para não atrapalhar atividade) que depois conversaria com ela sobre a ideia que tive. A marcação do calendário continua, mas *Lorena* não desiste: *"Como que carrega?"* (a câmera) *"Eu posso filmar?"*.
>
> Diário de itinerância, 08 de maio de 2012.

Após marcarem o calendário, pedi a professora um tempo com as crianças para contar a novidade sobre elas utilizarem a filmadora e a máquina fotográfica, assim como as usei logo nos primeiros dias. Os pedidos para filmar, para ver e a curiosidade das crianças com relação aos aparelhos pareciam deixar claro que, inicialmente, a intenção delas seria a de manusear e conhecer de perto aqueles aparelhos, dominá-los e utilizá-los sem a intervenção direta de um adulto. Sem dúvida, muitas daquelas crianças já haviam tido contato com máquinas de fotografar ou filmar pelo menos uma vez, levando em conta as perguntas que me faziam, entretanto, para outras, se tratava de uma novidade, algo que precisava ser logo descoberto.

[21] O Plano de Ação 2012 consta dos anexos deste trabalho.

O fato é que, independentemente de já terem manuseado ou não a filmadora ou a máquina fotográfica, a curiosidade e a vontade das crianças de poder registrar em um ambiente diferente (a escola, mais especificamente a sala de aula) eram as mesmas; elas sabiam que a possibilidade disso acontecer era grande, talvez pela relação de proximidade que estabelecemos desde o início da pesquisa. Eu e as crianças fazíamos parte de uma dinâmica de investigação, portanto entendi que era necessário conversar com as crianças de modo a esclarecer que, ao mesmo tempo em que seria uma diversão para elas manusearem as câmeras, elas também seriam pesquisadoras ao fazer isso - fazendo valer o "termo de compromisso" assinado por elas. Elas precisavam estar cientes de que, enquanto parceiras da pesquisa, elas registrariam o que considerassem importante naquele ambiente e que o material filmado seria revisitado em uma segunda oportunidade. Em minha compreensão, não caberia, do ponto de vista ético, deixar as crianças utilizarem livremente os equipamentos e depois utilizar fria e inexpressivamente os seus registros, sem que elas tivessem consciência das minhas intenções enquanto pesquisadora, nem que minhas intenções se somassem, pelo menos em parte, às intenções delas também.

Na rodinha, expliquei ao grupo minha intenção com relação à pesquisa. Comecei dizendo às crianças que havia percebido o interesse delas em usar a filmadora e a máquina fotográfica, já que todos os dias muitas delas me pediam para filmar e fotografar. Disse também que gostaria de deixá-las registrar o que achassem mais importante na sala de aula e que isso contribuiria muito com a pesquisa. Elas poderiam escolher entre a filmadora ou a máquina fotográfica para fazer isso. Perguntei o que elas acharam da ideia e todas levantaram o dedo, muito animadas, dizendo que queriam participar. Diante do alvoroço, sugeri que utilizássemos a ordem da lista dos ajudantes do dia[22]. Perguntei se eles concordavam e um deles disse: *"Então hoje vai ser o João! É só olhar a lista!"*. Combinamos que, quando voltássemos para a sala, após a casinha e a merenda, iniciaríamos com o registro do *João*.

Assim demos prosseguimento à *nossa* pesquisa. Após o retorno das crianças para a sala de aula, *João* recebeu a filmadora, equipamento escolhido por ele para fazer seus registros. Enquanto *João* registrava livremente o que desejava, sentei na rodinha com as crianças para que elas me ajudassem a explicar quem eu era e o que estava a fazer ali ao irmão de uma das crianças da turma. (Era o irmão do Lucas que ficou na turma este dia a pedido da mãe, pois não havia aula em sua escola e não havia ninguém para ficar com ele em casa).

[22] Muito utilizada nas escolas de Educação Infantil, a lista de ajudantes do dia contribui para melhor organização das crianças que sempre se dispõem a ajudar a professora nos mais diversos afazeres escolares: distribuir folhas, potes de hidrocor, etc.

Arthur: “A tia Renata tá pesquisando com a gente”.
Cida complementa: “Tia Renata tá pesquisando sobre as crianças...”
Eu interfiro e pergunto: “Mas eu estou pesquisando sozinha?”
Eles respondem: “Não, tá pesquisando com a gente...”
Nesse momento, Arthur começa a se “atracar” com o colega na rodinha e eu indago: “Mas será que o Arthur está ajudando?”
Lorena lembra: “Não tá, mas ele assinou aquele papel, né!” (referindo-se ao termo de compromisso assinado por eles).

Diário de itinerância, 08 de maio de 2012.

Enquanto conversávamos e *Lorena* lembrava a não participação de Arthur na pesquisa, mesmo depois de ter assinado “o papel”, *João* sentiu-se muito à vontade com o aparelho escolhido, filmando nossa conversa até o fim. Rocha (2008) ressalta que procedimentos tais como este da filmagem, da fotografia ou mesmo do desenho, podem ser úteis para registrar o que se quer comunicar para os outros, sem que haja uma relação direta com o próprio investigador, que se coloca como mediador dessa comunicação. Neste caso, especificamente, *João* se coloca como o próprio investigador, com liberdade para registrar o que deseja naquele ambiente.

Essa primeira experiência me pareceu muito interessante e desafiadora sob o ponto de vista da pesquisa, principalmente no que se refere à modificação de perspectiva e ao comprometimento por parte das próprias crianças ao fazerem seus registros. Além disso, notava-se a alegria e a satisfação das crianças em relatarem, através das imagens, o que consideravam mais importante para elas.

No dia seguinte de pesquisa, as crianças continuavam animadíssimas com a ideia de poderem agir como pesquisadoras também. Era a vez de *Patrícia*, segundo a ordem dos ajudantes do dia, mas todos se mobilizavam quando a pesquisa acontecia. Às vezes era necessário conter as crianças para que a aula da professora Paula seguisse com tranquilidade.

Patrícia pesquisadora

As amigas lembram à *Patrícia*, ajudante do dia, que hoje é o seu dia de pesquisadora. Todas demonstram muita animação em saber dessa atividade e, a todo o momento, perguntam se podem fazer também. Lembro às crianças que estamos seguindo a ordem dos ajudantes do dia e que logo chegaria a vez delas. Pergunto à *Patrícia* se ela usará a máquina fotográfica ou a de filmar. Ela diz que quer tirar fotos. Digo a ela para que registre o que considerar importante, o que é mais legal para ela.

Paula, professora da turma, encontra-se na rodinha com o restante do grupo, fazendo uma atividade. *Patrícia*, entretanto, vai direto para as atividades expostas na parede. Percebo que ela se anima mais quando as amigas se aproximam e pedem para ver o resultado das fotos. Os trabalhos da parede são deixados de lado e as amigas viram modelos fazendo poses para *Patrícia*.

As colegas indicam a *Patrícia* o que ela deve fotografar e ela parece se sentir mais à vontade com esta dinâmica. *Lorena* dá todas as "dicas" de como fotografar e quem fotografar. Sobra até para mim! As fotografias viram uma festa na turma. *Patrícia*, que começou fotografando meio tímida, diverte-se muito ao lado das colegas. Uma das crianças pede para filmar "rapidinho" esse momento...

As fotos ficaram lindas! Crianças felizes, espontaneidade... se as fotos fossem tiradas por mim não ficariam tão boas.

Diário de itinerância, 15 de maio de 2012.

Fotografia 26 – Crianças se divertem ao tirar fotos, enquanto outra as filma.

Fotografia 27 – Duas fotos tiradas por *Patrícia*

Após alguns dias de pesquisa, cheguei à UMEIRAC e as crianças já se encontravam no pátio, participando da recreação. Logo me viram e me receberam com alegria. *Lorena*, no entanto, levantou-se com a feição séria e disse: *"Ontem foi meu dia de filmar e você não veio"*. Naquele momento fiquei sem ação, mas compreendi imediatamente a insatisfação de *Lorena*, pois, no dia anterior, ela havia sido a ajudante do dia e, de acordo com nosso combinado, também seria a sua vez de fazer os registros com a filmadora. Esse era, provavelmente, o dia mais esperado por ela, mas que não coincidiu com os meus dias de pesquisa junto à turma.

A fala de *Lorena* mostrava seu desagrado com relação à organização da proposta, pois, como ela mesma indicou, como minha presença na escola não era possível todos os dias, "os ajudantes" dos dias em que eu estava ausente estavam sendo "prejudicados". Ao reclamar seus direitos, *Lorena* me fez perceber que a dinâmica pensada por mim não estava dando certo, ou seja, não estava satisfazendo a todos. Expliquei a ela toda a situação, principalmente com relação aos meus dias na escola, e garanti que tudo seria repensado para que não prejudicasse ninguém.

Assim que foi possível, conversei sobre a colocação de *Lorena* com a professora da turma que, imediatamente, sugeriu de utilizarmos a ordem do diário para darmos prosseguimento à investigação. Considerei, entretanto, que talvez fosse mais interessante elaborarmos uma lista exclusiva para a pesquisa, pois, dessa forma, haveria um envolvimento maior das crianças nessa organização.

Depois da aula de recreação, enquanto as crianças brincavam no parque, fiquei a fazer algumas anotações, sentada num banco próximo. *Lorena* permaneceu ao meu lado durante todo o tempo, me indagando: *"O que você está escrevendo?", " Que horas vou poder filmar?"*. Diante da vontade e da insistência de *Lorena*, decidimos que seria justo a filmagem dela neste dia, mas que precisaríamos rever os outros que também não filmaram pelo mesmo motivo. Com essa decisão, a felicidade estava estampada em seu rosto. Ela continuou a me acompanhar de um lado para o outro: depois do parque, na lavagem das mãos, na merenda, na escovação, até que a turma subisse para a sala de aula.

A marcação do calendário, neste dia, foi feita após a merenda e *Lorena* iniciou filmando essa atividade. Ela também ficou bastante tempo filmando os trabalhos do mural. *Penha* acompanhou *Lorena* durante a filmagem e insistiu em registrar também. Diante da insistência de *Penha*, que pedia para fotografar enquanto *Lorena* filmava, entreguei a câmera fotográfica para ela, visto que ela seria a próxima da lista que ainda estava valendo. As duas

combinavam o tempo todo o que iriam registrar e, por algumas vezes, *Penha* fotografava *Lorena* filmando e *Lorena* filmava *Penha* fotografando.

Fotografia 16 – Momento do registro com a máquina fotográfica

No momento em que *Lorena* filmava os colegas na rodinha, Alexsander se aproximou da mesa em que eu estava e disse: *"Quero fotocar e filmiar também!"*. Sua fala me fez perceber que, por mais que os combinados sejam feitos e aceitos pelas crianças, suas vontades e desejos parecem estar sempre em primeiro plano, ou seja, aguardar a vez quando se deseja muito fazer alguma coisa parece não ser algo muito fácil. Mesmo assim, expliquei a ele que seria a vez da *Lorena* FILMAR e da *Penha* FOTOGRAFAR e que logo chegaria o seu dia. Não satisfeito, ele correu para perto de *Lorena* e, após ser filmado, pediu a ela para ver o resultado. *Lorena* teve o cuidado de explicar para o colega: *"Aqui (na filmadora) não dá para ver igual na foto..."* o que parece ter desanimado um pouco Alexsander. *Lorena* continuou a filmar na rodinha e, preocupada em fazer boas imagens do grupo, buscou direcionar a câmera corretamente no rosto de cada colega: *"Arthur, chega pra frente um pouquinho"*. *"Você também..."*. As crianças se ajeitavam, faziam pose e acenavam enquanto eram filmadas. Já as fotos tiradas por *Penha* retrataram, em grande parte, a atividade de marcação do calendário, a rodinha e os amigos, muitas vezes, fazendo pose.

Fotografia 29 - Foto tirada por Penha

Fotografia 30 - Foto tirada por Penha

Mais uma vez sou recebida com festa pelas crianças ao chegar à sala de aula. *"Tia Renata! Tia Renata!"* Tento mais uma vez não desconcentrá-las na rodinha da conversa, que já havia começado, mas isso parece ser impossível. Observo as crianças conversando com a professora Paula, quando *Bela* se dirige a mim e pergunta: *"Hoje vai ter pesquisa?"*. Eu faço um sinal afirmativo com a cabeça e ela prossegue: *"Eu sou a ajudante hoje!"*.

Havíamos combinado, informalmente, no encontro anterior, que faríamos diferente: não usaríamos mais a lista dos ajudantes do dia para nos organizar, mas faríamos outra listagem, exclusiva para a pesquisa. Acho que a *Bela* não lembrou disso...

Após toda a problematização feita pela professora para a marcação do calendário, conversei com as crianças sobre a necessidade de construirmos uma lista exclusiva para a pesquisa e não usarmos mais a lista de ajudantes do dia, visto que eu não estaria todos os dias na escola e, portanto, não conseguiríamos nos organizar. Fizemos a lista, iniciada pelas quatro crianças que já haviam começado. Espontaneamente os nomes foram sendo listados pelas próprias crianças. A "lista da pesquisa" (nome dado pelas crianças) ficou afixada junto com a lista dos ajudantes para que eles pudessem acompanhá-la como costumam fazer.

Diário de itinerância, 05 de junho de 2012.

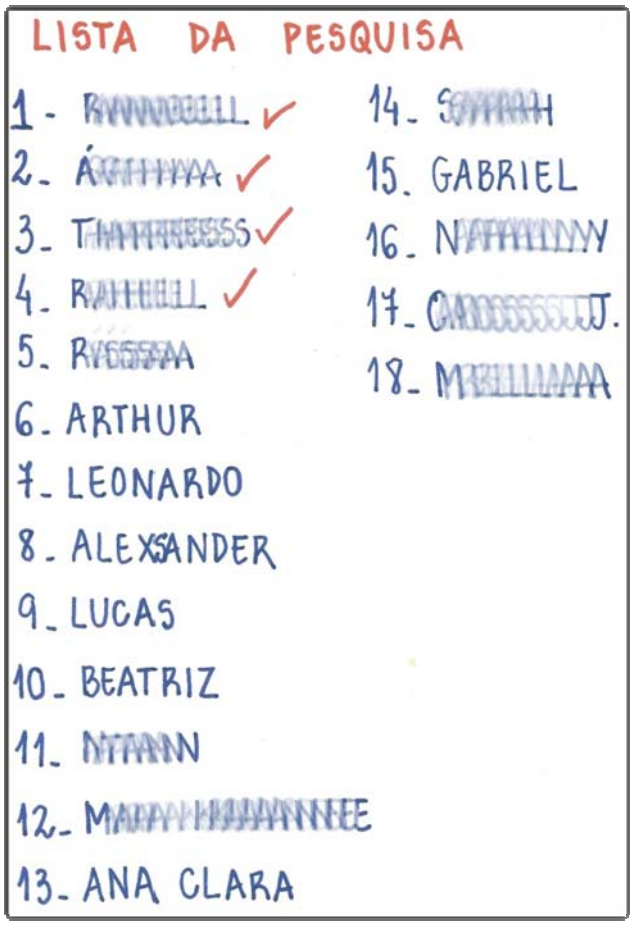


Figura 17 – Lista da pesquisa com nomes ocultados, de acordo com a opção das crianças.

Outra organização nossa estava feita: tínhamos agora uma lista exclusiva para a participação nos procedimentos de pesquisa, onde podíamos marcar as crianças que já haviam participado e acompanhar a ordem das demais, sem que nenhuma criança se sentisse prejudicada. Ainda neste dia, retomamos a conversa sobre revisitar as filmagens e fotografias feitas, visto que era um pedido das próprias crianças desde o início dessa dinâmica. A curiosidade em ver os registros partia, entretanto, mais das crianças que filmavam e fotografavam do que das que apareciam nas filmagens e fotos.

5.3 **Conversa compreensiva sobre as imagens**

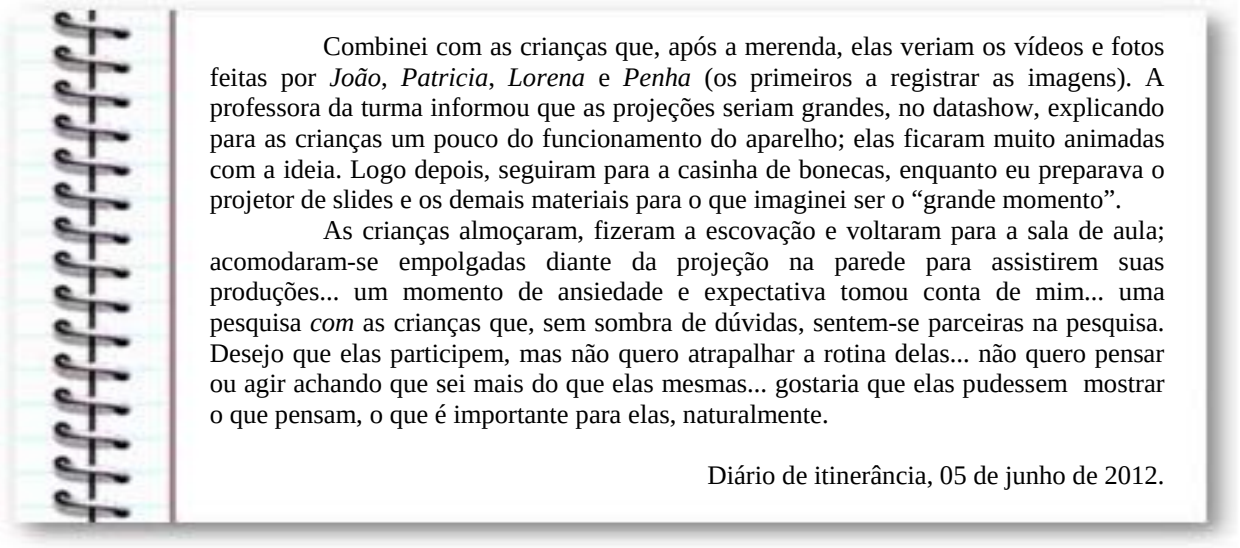
Ao utilizar a filmagem e a fotografia feitas pelas crianças como procedimentos nesta pesquisa, imediatamente pensei em possibilidades diferentes de compreender a realidade que me propus a conhecer. Se esses procedimentos podem ser úteis para registrar o que se quer comunicar aos outros, como afirma Rocha (2008), como se daria essa questão? O fato de simplesmente filmarem e fotografarem já daria conta dessa comunicação?

Ao selecionarem o que iam filmar e fotografar, as crianças apontavam para o que mais lhes chamava atenção, para o que era mais importante para elas, no entanto, para compreender o que fazem certas coisas serem mais significativas do que outras, tornava-se necessário um encontro posterior, no qual as crianças, ao observarem, pudessem inferir nos seus registros, o que possibilitaria uma maior compreensão sobre seus modos de pensar e agir.

> A ampliação do conhecimento sobre as crianças e com elas exige ainda vigilância epistemológica, no sentido de orientar nossas análises a partir das determinações estruturais que constituem a própria categoria infância como histórica e social, dando atenção às dimensões contextuais –mantendo as crianças no plural- para não corrermos o risco de reiterar uma concepção de infância neutra e pautada em padrões idealizados – tal como se configurou na sociedade burguesa ocidental (ROCHA, 2008, p. 47).

Mesmo considerando que numa pesquisa acadêmica com crianças o pesquisador adulto tem o poder final da escrita, numa investigação que se compromete a ter as crianças como parceiras, protagonistas, a percepção dos registros feitos por elas não pode ficar somente a cargo desse pesquisador adulto. Nesse caso, estaríamos deixando de olhar as crianças como objetos de estudo, mas estaríamos considerando suas produções como meros elementos de uma análise fria e, talvez, descontextualizada. Desse modo, planejei assistir às

fotos e aos vídeos numa dinâmica em que os pesquisadores (autores das fotos e das filmagens) pudessem comentar livremente sobre o que foi registrado e as demais crianças também pudessem participar, tecendo seus comentários sobre o que viram. Considerei que assistir aos registros coletivamente me abriria mais possibilidades de compreensão daquela realidade, seria um momento em que as outras crianças problematizariam os registros produzidos pelos autores, dividindo este papel comigo.



> Combinei com as crianças que, após a merenda, elas veriam os vídeos e fotos feitas por *João*, *Patricia*, *Lorena* e *Penha* (os primeiros a registrar as imagens). A professora da turma informou que as projeções seriam grandes, no datashow, explicando para as crianças um pouco do funcionamento do aparelho; elas ficaram muito animadas com a ideia. Logo depois, seguiram para a casinha de bonecas, enquanto eu preparava o projetor de slides e os demais materiais para o que imaginei ser o "grande momento".
>
> As crianças almoçaram, fizeram a escovação e voltaram para a sala de aula; acomodaram-se empolgadas diante da projeção na parede para assistirem suas produções... um momento de ansiedade e expectativa tomou conta de mim... uma pesquisa *com* as crianças que, sem sombra de dúvidas, sentem-se parceiras na pesquisa. Desejo que elas participem, mas não quero atrapalhar a rotina delas... não quero pensar ou agir achando que sei mais do que elas mesmas... gostaria que elas pudessem mostrar o que pensam, o que é importante para elas, naturalmente.
>
> Diário de itinerância, 05 de junho de 2012.

Naquele dia, a luz do projetor, que permite fazer sombra com as mãos e com o corpo, parece ter sido mais interessante do que qualquer outra coisa que pudesse ser exibida ali. Conversei com as crianças sobre o quão legal era brincar com a luz e a sombra, mas alertei-os sobre o pouco tempo que tínhamos para a atividade combinada. Iniciei a exibição pela filmagem feita pelo *João* e prossegui com as imagens (fotos e vídeos) feitas pelas demais crianças. Tratava-se de vídeos de curta duração, intercalados com fotos.

A primeira reação do grupo foi dar risadas ao ver suas imagens projetadas na parede. Umas ficaram empolgadas, outras pareciam envergonhadas. Algumas colocavam as mãos na boca como se estivessem surpresas com o que viam. Notava-se, em suas expressões faciais, que estavam muito ansiosas.

Logo no primeiro vídeo, reconheceram as atividades que fizeram expostas nas paredes da sala; algumas crianças riam e escondiam o rosto quando apareciam; umas comentavam as atitudes dos outros na filmagem, mas nunca com juízo de valor. O que parecia importar eram as coisas engraçadas: atitudes, rostos, gestos... inclusive das professoras! Na segunda exibição as crianças começaram a se dispersar e, quase no final, eram poucas as crianças que prestavam atenção no que era exibido. As crianças que fizeram as filmagens e as fotos

prestavam atenção ao que era exibido, mas pouco se colocavam. Fiz algumas perguntas a elas sobre o porquê de terem filmado aquelas coisas, se gostaram de filmar aquilo, se mudariam alguma coisa... mas notei que elas não se animaram em responder.

A brincadeira entre elas tomou conta do espaço e não se ouvia quase nada. Em meio aquela situação, decidi parar a exibição, o que não provocou nenhuma insatisfação por parte das crianças, afinal já demonstravam pouco interesse em continuar a atividade. Ao fechar o vídeo, vi que no mesmo arquivo do HD estava outro vídeo filmado por mim, no qual uma criança da família, com a mesma faixa etária das crianças da turma, fazia uma atividade de pintura, recorte e colagem com materiais diversos. Com a pretensão de apenas mostrar essa criança à professora Paula, que não a conhecia, coloquei então o vídeo. A esta altura a sala já estava um caos! Em questão de segundos o silêncio tomou conta da sala. As crianças, que se encontravam dispersas pela sala de leitura, começaram a voltar aos lugares onde estavam e ficar atentas ao vídeo. O silêncio só era quebrado por questionamentos, feitos a todo o momento pelas crianças: *"Quem é?", "Ela é bonita...", "Ela tá aqui no colégio?" "É um quarto?", "Não... acho que é aqui na escola". "O que ela ta fazendo?", "É sua filha?", "Ela ta fazendo um coração...", "Acho que ela foi lavar o pincel...", "O que ela ta escrevendo?", "Ela ta usando a letra M..."*

Fotografia 31 - Crianças voltam para assistir ao vídeo da menina

O interesse foi geral. Eu e a professora Paula continuamos a observar as reações e indagações das crianças, que perguntavam e respondiam as perguntas criando hipóteses para o que estavam vendo. Dedicaram toda a sua atenção até o final do vídeo e ainda pediram para ver novamente.

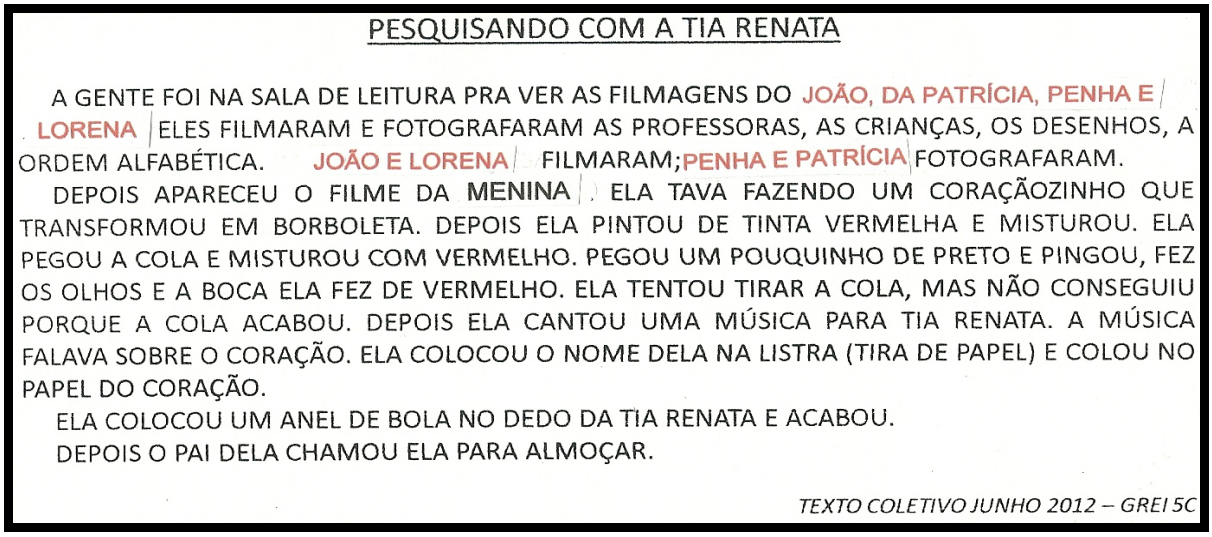
Percebemos nitidamente que a novidade era o que atraía a atenção das crianças; nos vídeos e nas fotos em que elas apareciam a novidade foi assistir a si mesmas e às suas ações coletivamente, projetadas num tamanho maior, como numa tela de cinema, mas isso durou pouco, visto que já estavam habituadas àquela realidade. No caso do segundo vídeo, embora a atividade realizada pela menina fosse bem parecida com as realizadas pela turma, tratava-se de uma criança estranha, um local diferente e tudo que é estranho, normalmente, salta-nos aos olhos. O estranhamento diante do que ocorrera ali se deu, tanto por parte das crianças, quanto das próprias professoras, que precisaram descentrar seus olhares de adultos e encontrar no ponto de vista das crianças, o que de fato seria o interesse delas.

> O estranhamento é a perplexidade diante do que observamos. Ou seja, trata-se de uma atitude de confronto intelectual ou emocional diante das diferentes versões e interpretações que conseguimos captar do universo pesquisado. Isto se faz necessário em especial diante do que nos é familiar porque, muitas vezes, naturalizamos as nossas ações no meio em que vivemos (BARBOSA, 2005, p.51)

Ao final da aula, a professora da turma se propôs a fazer um texto coletivo com as crianças no dia seguinte, para registrar as impressões que elas tiveram sobre esse dia. Achei a ideia bem interessante, visto que a construção de textos coletivos a partir de momentos significativos vividos pelas crianças é uma atividade bastante realizada por elas, além dessa atividade contribuir com minha compreensão sobre esse momento tão relevante.

Em outro dia de pesquisa, cheguei à UMEI Rosalina ansiosa para ver o resultado do texto coletivo, mas infelizmente o texto coletivo não pode ser feito devido a uma semana de feriado prolongado, na qual muitas crianças não compareceram à escola. A professora perguntou-me se ainda era de meu interesse fazer o texto coletivo e, com a aceitação do grupo, resolvi fazê-lo.

Como já havia passado uma semana, comecei relembrando às crianças sobre o dia que havíamos visto os vídeos. Disse a elas que seria importante para a nossa pesquisa que registrássemos as impressões delas sobre este dia. Na medida em que íamos construindo o texto, fui percebendo que elas descreviam, de forma bem objetiva, o que viram dos vídeos e das fotos tiradas pelos colegas da turma; poucos detalhes surgiam. Na segunda parte do texto, a que faz referência ao vídeo da menina desenhando, a riqueza de detalhes era nítida. As crianças lembraram-se de coisas que nem eu mesma, que estava filmando, recordava.



PESQUISANDO COM A TIA RENATA

A GENTE FOI NA SALA DE LEITURA PRA VER AS FILMAGENS DO JOÃO, DA PATRÍCIA, PENHA E LORENA ELES FILMARAM E FOTOGRAFARAM AS PROFESSORAS, AS CRIANÇAS, OS DESENHOS, A ORDEM ALFABÉTICA. JOÃO E LORENA FILMARAM; PENHA E PATRÍCIA FOTOGRAFARAM.

DEPOIS APARECEU O FILME DA MENINA ELA TAVA FAZENDO UM CORAÇÃOZINHO QUE TRANSFORMOU EM BORBOLETA. DEPOIS ELA PINTOU DE TINTA VERMELHA E MISTUROU. ELA PEGOU A COLA E MISTUROU COM VERMELHO. PEGOU UM POUQUINHO DE PRETO E PINGOU, FEZ OS OLHOS E A BOCA ELA FEZ DE VERMELHO. ELA TENTOU TIRAR A COLA, MAS NÃO CONSEGUIU PORQUE A COLA ACABOU. DEPOIS ELA CANTOU UMA MÚSICA PARA TIA RENATA. A MÚSICA FALAVA SOBRE O CORAÇÃO. ELA COLOCOU O NOME DELA NA LISTRA (TIRA DE PAPEL) E COLOU NO PAPEL DO CORAÇÃO.

ELA COLOCOU UM ANEL DE BOLA NO DEDO DA TIA RENATA E ACABOU.

DEPOIS O PAI DELA CHAMOU ELA PARA ALMOÇAR.

TEXTO COLETIVO JUNHO 2012 – GREI 5C

Figura 4 - Texto coletivo sobre os vídeos[23]

Figura 5 – Desenho sobre os vídeos[24]

O desenho acima se refere ao texto coletivo produzido pelas crianças. Depois de concluído, o texto é reproduzido para todas as crianças, lido, discutido na rodinha e colado no caderno. Na folha ao lado, as crianças desenham sobre o que leram ou sobre o que mais lhes marcou na referida atividade. *Cida e Carol* fazem questão de falar sobre seus desenhos; dois registros entre tantos outros que mostram, através da própria explicação das crianças, que o vídeo final foi mais marcante que as fotos e filmagens feitas pelos colegas da turma:

[23] No texto, os nomes verdadeiros foram substituídos pelos nomes em vermelho, de acordo com a escolha das crianças.

[24] Desenho de Cida sobre o dia das filmagens e fotos, retratando apenas o vídeo da criança da minha família.

Os detalhes de *Cida*

Cida também se anima para falar o que fez: *"Eu fiz a casa onde a menina tava desenhando e aqui era o papel que ela tava desenhando, fiz o cesto dos brinquedos..."*

Surpresa com a resposta, perguntei: *"Tinha cesto de brinquedos, lá?"*

Cida e o grupo que estava em sua mesa respondem que sim e ela completa: *"E fiz o armário de guardar roupa também."*

No vídeo, a menina desenhava na frente de um guarda-roupa no quarto e as coisas que ela usava ficavam dentro de uma caixa de brinquedos, mas estes objetos ficavam em segundo plano (pelo menos para mim); o foco do vídeo era o desenho que ela fazia e os materiais que usava; contudo, *Cida* trouxe para o seu desenho elementos do cenário, demonstrando memória e percepção visual bastante apuradas.

O "original" de *Carol*

Me aproximo de mais uma mesinha e pergunto o que as crianças estão a desenhar. *Kauã* responde logo: *"Eu fiz a menina fazendo o coração..."*

Carol diz em seguida: *"Eu to fazendo a nuvem e o Sol pra enfeitar e a menina filmando o original..."*.

Eu digo que não entendi e ela repete: *"A menina filmando o Sol, o coração que ela fez e o original"*.

Achei a palavra "original" pouco comum no vocabulário das crianças e perguntei para ela o que era original. Ela respondeu: *"Original é ouro."* E continuei: *"Ouro, mas ouro de quê?"*. Ela respondeu: *"Ouro de botar no dedo, anel."* (Na filmagem, a menina corta com a tesoura a extremidade de uma bexiga de aniversário e coloca no meu dedo, fingindo ser um anel).

Percebi que, para *Carol*, a informação que estava a me passar sobre o "original" era óbvia, mas continuei querendo encontrar uma lógica para aquilo que ela dizia e perguntei sobre tudo o que ela havia desenhado. Pacientemente *Carol* descreveu: *"Esse é o título, esse é o Sol, o coração que a menina desenhou..."* e lá fui eu apontando para o desenho que me intrigava: *"E esse aqui, é o que mesmo?"* Ela responde: *"É o original, que põe no dedo, no dedo."*

Diário de itinerância, 21 de junho de 2012.

Figura 18 - Desenho de Carol sobre o vídeo da menina

Os desenhos de *Cida* e *Carol*, trazidos como exemplo, demonstram pontos de vista distintos diante do mesmo momento. Assim como elas, a maior parte das crianças retratou o vídeo em que a menina estava a fazer seu trabalho de recorte e colagem. Algumas crianças detalharam o que viram no vídeo; outras criaram histórias a partir do viram. O fato é que, embora a experiência tenha sido muito significativa e tenha contribuído com a pesquisa, não favorecia a compreensão sobre o trabalho das crianças que produziram as filmagens e as fotos, ou seja, não contribuía para conhecer o que as levou a registrar determinadas situações, objetos ou pessoas, compreensão esta que, do ponto de vista teórico-metodológico da investigação, deveria ser feita pelas próprias crianças.

Diante do reconhecimento de que, no coletivo, as crianças, autoras dos registros, pouco se expressavam pensei em um modo diferente de prosseguir com a pesquisa: conversar com as crianças em um local mais reservado para que elas pudessem ver seus registros e comentar livremente sobre o que focalizaram. Minha intenção era que elas contextualizassem as imagens que fizeram e dessem suas interpretações sobre elas, evitando que somente o meu olhar conduzisse esse procedimento. A meu ver, somente os próprios autores poderiam explicitar o contexto, os limites e as condições de suas produções, visto que, os valores e interesses que essas crianças compartilham são apropriações que cada uma delas faz do mundo em que está inserido e que somente elas próprias poderiam significá-los.

Outra preocupação constante foi a de não transformar o encontro com as crianças em um momento de constrangimento, como se elas estivessem submetidas a uma espécie de uma "entrevista direta" com um adulto que sabe mais do que elas. Nesse sentido, Rocha (2008) nos adverte que situações deste tipo tendem a deixar as crianças pouco confortáveis, pois se configurariam como mero interesse de investigação e "as respostas resultariam numa relação em que prevalece a *desejabilidade social*, ou seja, em que o sujeito da pesquisa responde àquilo que percebe ser a expectativa dominante ou a do próprio pesquisador" (p.46).

Mesmo ciente das relações de poder expressas naquelas condições, procurei deixar as crianças bem à vontade ao assistir às imagens, visto que também estava claro para mim o interesse da maioria delas em ver o resultado de suas produções. Imaginei que os comentários que surgissem representariam uma conversa informal, natural entre duas pessoas que têm o mesmo interesse e estão focados no mesmo assunto.

Na mesma direção, Souza e Castro (2008) consideram que a situação de entrevista supõe, tradicionalmente, certa ascendência do entrevistador sobre o entrevistado e define o lugar social e jogo de papéis, já esperados, entre os sujeitos envolvidos. Segundo as autoras, se for definido, porém, um espaço de interlocução sem que se delimitem roteiros

preestabelecidos ou temas específicos é possível assumir esse momento como um “espaço de criação e produção linguageira, admite-se, ao menos no plano teórico-metodológico, um intercâmbio maior de papéis e uma maior flexibilidade na interação dialógica.” (SOUZA e CASTRO, 2008, p. 61).

Nesse sentido, é que, tanto na produção (filmagens e fotos) quanto no que chamei de *conversa compreensiva* sobre as imagens, procurei dialogar normalmente com as crianças e interferir o mínimo possível, deixando que as crianças exercitassem sua autonomia da forma como eu acreditava que podiam fazer e, de acordo com o referencial teórico que me acompanhava, confiando que eram capazes de comunicar seus saberes e o modo como leem e interagem com o ambiente pesquisado.

Fotografia 32 - Conversa compreensiva com uma das crianças que assiste aos vídeos que fez.

Assim que cheguei à escola, soube pela professora *Carminha* que Paula havia entrado com um pedido de licença médica por conta da voz. As crianças, naquela semana, ficariam com ela, que tentaria dar conta de toda a turma e, ao mesmo tempo, do aluno com NEE, que segundo ela, demonstrava-se bem agitado.

Após as atividades iniciais na rodinha, pedi um tempo com as crianças para conversar sobre minha intenção naquele dia. Peguei a listagem com o nome dos pesquisadores e, junto com as crianças, conferi quem seria a próxima criança a fazer seus registros. Vimos que o próximo nome era o da Beatriz, que desde a semana anterior, não frequentava mais a escola. Lembrei às crianças que o recesso escolar estava se aproximando e que eu só retornaria a escola para vê-los na festa caipira e depois só após as férias. Expliquei a elas que no dia em que mostrei para a turma os vídeos que algumas delas fizeram quase ninguém conseguiu comentar por estava muito barulho e tive uma ideia diferente: chamar cada criança que fez seus registros para vê-los junto comigo em um local mais tranquilo. Perguntei o que elas acharam da ideia. Todas gostaram e perguntaram logo: *“Vai ser agora?”*, *“Vai ser hoje?”*, *“Pode ser eu?”*.

Diário de itinerância, 05 de julho de 2012.

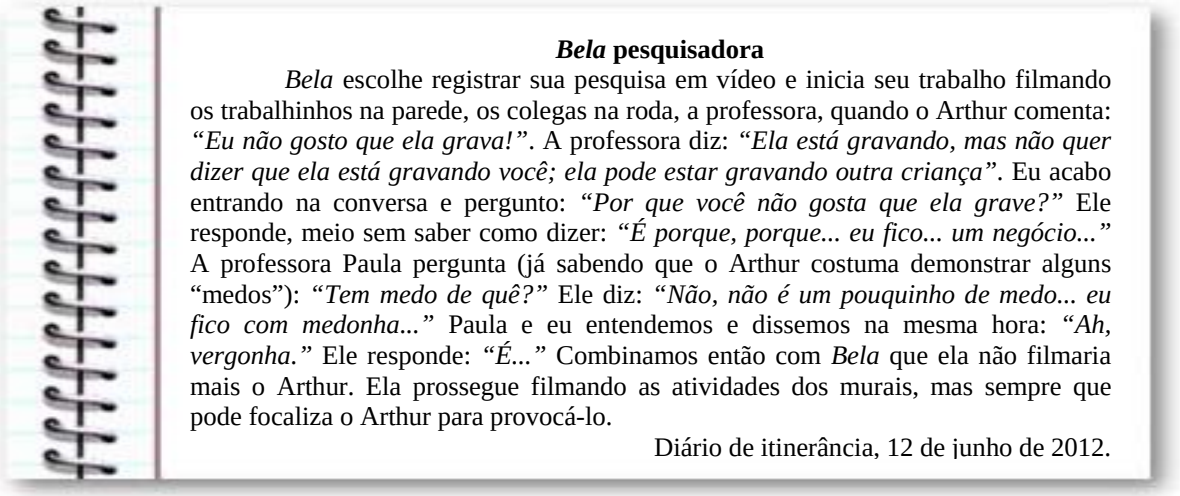
Preferi não esperar que todas as crianças da turma fizessem suas imagens para somente depois começar a vê-las; à medida que as crianças faziam as fotos e as filmagens, eu registrava minhas impressões durante a produção, depois assistia atentamente às imagens e voltava a registrar em meu diário de itinerância. Logo que havia possibilidade, em outros horários ou mesmo em outros dias, ainda concomitantemente a outras produções, promovia o encontro com as crianças que já haviam registrado para conversar sobre as imagens.

5.4 **Crianças pesquisadoras**

Durante a pesquisa, estive a observar as ações das crianças no momento em que faziam as imagens e, logo depois, como já relatei, assisti atentamente a cada uma delas para tentar compreender suas escolhas, escutar atentamente suas falas e a dos colegas, as quais poderiam ter passado despercebidas, e tentar recolher pontos em comum, provavelmente já percebidos em minha observação anterior. Cada ocorrência, tanto nas filmagens quanto nas fotos, era listada por mim e seis foram consideradas muito recorrentes, ou seja, de todas as imagens feitas pelas crianças, os eventos descritos apareceram na maioria delas. Certamente, esses eventos servem apenas para ilustrar o que as crianças, num lugar relativamente limitado, consideraram importante registrar ou mesmo o que foi comum acontecer durante seus registros, não tendo qualquer relação com o significado destes para uma posterior análise.

Eventos muito recorrentes:

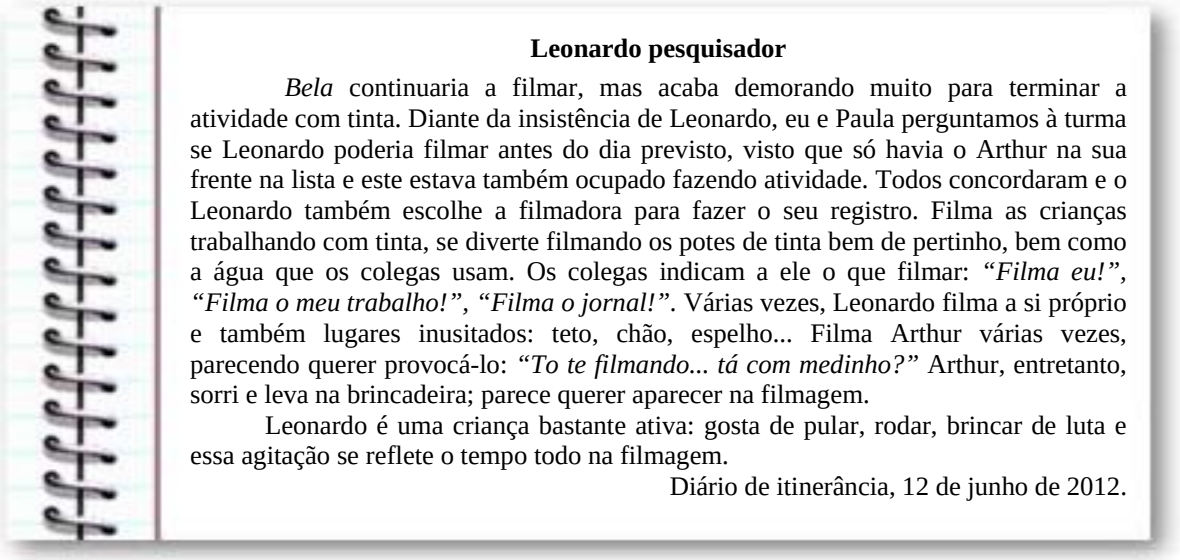
- Focalizar trabalhinhos expostos nas paredes ou murais;
- Focalizar a professora explicando as atividades;
- Focalizar os colegas por muito tempo;
- Focalizar lugares inusitados;
- Brincar com a câmera;
- Se aborrecer quando os amigos atrapalham as imagens;



***Bela* pesquisadora**

Bela escolhe registrar sua pesquisa em vídeo e inicia seu trabalho filmando os trabalhinhos na parede, os colegas na roda, a professora, quando o Arthur comenta: *"Eu não gosto que ela grava!"*. A professora diz: *"Ela está gravando, mas não quer dizer que ela está gravando você; ela pode estar gravando outra criança"*. Eu acabo entrando na conversa e pergunto: *"Por que você não gosta que ela grave?"* Ele responde, meio sem saber como dizer: *"É porque, porque... eu fico... um negócio..."* A professora Paula pergunta (já sabendo que o Arthur costuma demonstrar alguns "medos"): *"Tem medo de quê?"* Ele diz: *"Não, não é um pouquinho de medo... eu fico com medonha..."* Paula e eu entendemos e dissemos na mesma hora: *"Ah, vergonha."* Ele responde: *"É..."* Combinamos então com *Bela* que ela não filmaria mais o Arthur. Ela prossegue filmando as atividades dos murais, mas sempre que pode focaliza o Arthur para provocá-lo.

Diário de itinerância, 12 de junho de 2012.



Leonardo pesquisador

Bela continuaria a filmar, mas acaba demorando muito para terminar a atividade com tinta. Diante da insistência de Leonardo, eu e Paula perguntamos à turma se Leonardo poderia filmar antes do dia previsto, visto que só havia o Arthur na sua frente na lista e este estava também ocupado fazendo atividade. Todos concordaram e o Leonardo também escolhe a filmadora para fazer o seu registro. Filma as crianças trabalhando com tinta, se diverte filmando os potes de tinta bem de pertinho, bem como a água que os colegas usam. Os colegas indicam a ele o que filmar: *"Filma eu!"*, *"Filma o meu trabalho!"*, *"Filma o jornal!"*. Várias vezes, Leonardo filma a si próprio e também lugares inusitados: teto, chão, espelho... Filma Arthur várias vezes, parecendo querer provocá-lo: *"To te filmando... tá com medinho?"* Arthur, entretanto, sorri e leva na brincadeira; parece querer aparecer na filmagem.

Leonardo é uma criança bastante ativa: gosta de pular, rodar, brincar de luta e essa agitação se reflete o tempo todo na filmagem.

Diário de itinerância, 12 de junho de 2012.

Ao receberem a câmera em mãos, tanto *Bela* quanto Leonardo sabiam bem o que "precisavam" fazer: registrar o que considerassem mais importante para eles naquele ambiente. Ao promover a participação das crianças na gestão dessa atividade, considerei que elas contribuiriam amplamente com a pesquisa, pois a intenção era conhecê-las melhor a partir do que elas mesmas expressavam, a partir de suas tomadas de decisão.

Os dois relatos acima mostram claramente que as crianças procederam, inicialmente, do modo como foram orientados: *Bela* começou mostrando os trabalhinhos, os colegas; Leonardo filmou os colegas fazendo as atividades. *Bela,* em seguida, parece se divertir provocando o colega, assim como fez Leonardo que, além disso, levou bastante tempo filmando o teto, o chão e o espelho da sala. Mas será que esses elementos têm tanta

importância para o Leonardo naquele ambiente? Será que provocar o amigo também é algo importante para Leonardo e *Bela*? O que se coloca prioritariamente para Leonardo, assim como para *Bela,* é a sua condição de criança, que se caracteriza principalmente pela e na brincadeira, ou no que Silva (2007) denomina, em seu trabalho de dissertação, como *comportamento brincalhão*, ou seja, o comportamento que revela que a criança "brinca enquanto realiza uma tarefa, brinca com o que fala, brinca quando anda, brinca quando chama o amigo, brinca quando é permitido e quando não!" (SILVA, 2007, p. 77).

Isso significa que, mesmo quando as crianças se colocam e são colocadas na posição de pesquisadoras, com uma "tarefa a cumprir", não podemos esquecer de que, antes de tudo, elas são crianças, crianças pesquisadoras, que veem o mundo pelos seus próprios olhos e atendem, sempre que podem, aos seus desejos. Assim, se queremos possibilitar sua autonomia e seu protagonismo na pesquisa, não há como não deixar as crianças desfrutarem de seus momentos, de seus espaços de pró-atividade e liberdade.

Arthur pesquisador

Na volta da merenda as crianças (depois de olharem a listagem) contam para o Arthur que hoje é o seu dia de pesquisador. Ele fica muito contente e escolhe a filmadora para fazer seu registro. Observo o Arthur durante todo o tempo da filmagem: ao mesmo que filma, olha, brinca, assopra a câmera, faz caras e bocas, mas nunca com a câmera virada para si. Quando a professora inicia a atividade na rodinha, Arthur filma com atenção os colegas e tem a preocupação de filmar o que a professora lê no caderno do bornal de leitura, focalizando de pertinho o texto. A cada criança que participa, respondendo às perguntas da professora, ele segue com a câmera. A todo o momento, se irrita com os colegas que saem do lugar e atrapalham sua filmagem. Parece um profissional empenhado em fazer um bom trabalho.

Diário de itinerância, 19 de junho de 2012.

Kauã pesquisador

As crianças sentam-se nas cadeiras (na sala das professoras) em um semicírculo e logo me perguntam quem será o pesquisador. A professora pede então para que duas crianças subam e peguem a listagem. Vimos que *Kauã* era o próximo e ele logo me pede a filmadora para começar os trabalhos. Antes de falar qualquer coisa, Paula pede para as crianças me contarem o que sabem sobre literatura de cordel, pois eu não estava lá no dia em que eles conversaram sobre o assunto. Enquanto isso, *Kauã* filma com atenção todos os detalhes:

- *É um livrinho!*
- *É um livrinho pendurado na corda.*

Paula pergunta:

- *E de onde eles vieram, hein?*
- *Do Nordeste*, respondem as crianças.

Paula então abre o mapa do Brasil e pergunta:

- *Vocês sabem onde fica o Nordeste?*
- *Eu sei!* Diz *Bela*. Vai até o mapa, aponta para uma bandeira e diz:
- *O Nordeste é isso daqui, onde está o arco-íris.*

Paula diz:

- *Ah! É por causa de Pernambuco, terra de Luiz Gonzaga. Pernambuco também fica no Nordeste. Lembra que eu falei que o Nordeste não tinha só o estado do Luiz Gonzaga, tinha mais estados?*

Eu peço licença para falar:

- *Hoje eu vou pra Fortaleza, no Ceará, e vou voltar só no domingo.* (Falo sobre a viagem que iria fazer naquele mesmo dia)

Paula então, fala para as crianças:

- *Vamos pedir para a tia Renata trazer fotos lá do Ceará e, se tiver livrinhos de cordel, para ela trazer pra gente, livrinhos infantis, mais simples da gente ler.*

Paula mostra um cordel de adivinhação dos bichos e pergunta para as crianças se o cordel se lê do mesmo jeito que se lê um livro de história normal. *Kauã*, que ao mesmo tempo filma, responde:

- *Tem que rimar!*

Cida completa:

- *É rimar uma palavra com a outra...*

Arthur também comenta:

- *Rimar as letras.*

Nesse momento, a professora chama a atenção das meninas que conversam e *Kauã* ajuda:

- *Ana Clara, fica quieta!*

Ela imediatamente responde:

- *Você não me manda!*

Paula tenta explicar:

- *Ele quer ouvir e filmar e você está atrapalhando ele. A partir do momento que você está atrapalhando ele, ele pode pedir para você ficar quieta sim.*

Ela retruca:

- *Pode, mas ele não me manda.*

Paula diz:

- *Ele não manda, mas ele pode pedir para você ficar quietinha, porque você está atrapalhando ele.*

Resmungando baixinho, Ana Clara faz comentários com as amigas próximas. *Kauã* continua as filmagens, não deixando escapar nada do que diz a professora. Participa respondendo às perguntas da professora e filmando ao mesmo tempo. Ao focalizar os colegas, *Kauã* vê Arthur, *Chayene* e Ana Clara conversando e pede para que os três fiquem quietos.

(Interessante notar que nas filmagens dos colegas, *Kauã* é o que mais interfere, mas em sua filmagem parece ficar muito incomodado com as conversas paralelas).

Kauã continua filmando até a hora de descer e a todo o momento chama a atenção dos colegas.

Diário de itinerância, 16 de agosto de 2012.

Os dois últimos relatos nos mostram o *ser criança*, tanto do Arthur quanto do *Kauã* durante suas pesquisas, assim como vimos nas filmagens de *Bela* e Leonardo, ou seja, ações que comprovam que as crianças são produtoras não só de cultura, mas de lugares da infância. Arthur brinca com a câmera, faz caras e bocas; *Kauã* grita com os colegas quando quer ouvir a professora e filmar. Contudo, há a preocupação de ambos em registrar, da melhor forma possível, o que consideraram importante naquele lugar. A câmera parece ter funcionado, de certo modo, como um instrumento de poder para as crianças, pois, com o equipamento em mãos, elas, muitas vezes, determinavam não serem interrompidas ou importunadas pelas demais crianças e sabiam que podiam exigir isso. Kramer (2007), ao compreender as crianças como sujeitos sociais e históricos, defende a criança como um ser que sabe o que quer e recusa a percepção infantilizadora do ser humano.

> [...] tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2007, p. 272)

A autora corrobora, assim, com o entendimento da criança, não mais como um sujeito ingênuo, desconectado do mundo adulto, mas alguém com um olhar diferenciado, de acordo as experiências e informações que traz e ressignifica. E o que dizermos da filmagem feita por *Carol* que levou tão a sério seu ofício de pesquisadora que parecia uma repórter contando o que filmava:

Carol pesquisadora

Eu pergunto a *Carol*:
- Você vai querer filmar ou fotografar?
- Qual é mais legal?
- Você tem que perguntar para quem já fez...
Ela imediatamente procura *Cida* e faz a pergunta em seu ouvido. Eu pergunto:
- E aí?
- Ela não respondeu, mas eu quero filmar!
Assim que pega a câmera, *Carol* mostra os trabalhos dos colegas que estão terminando a atividade. Ela se aproxima do desenho de *Chayene* e faz questão de mostrá-lo:
- Peraí, Chayene...
Chayene, entretanto, parece não gostar:
- Sai daqui, Carol!
Enquanto isso, outro colega pede:
- Me filma, me filma!
Mas *Carol* parece estar certa do que quer filmar:
- Eu não sou pra filmar pessoas, sou pra filmar trabalhinhos interessantes...
E continua a focar nos trabalhos:
- Olha o trabalho da Rosário...
Passa a filmar os trabalhos no mural e apresenta o próprio trabalho:
- Esse é o trabalho da (....) Carol...
Ao andar de um lado para o outro, muitas vezes filma o chão. A todo o momento vemos seus pés caminhando pela sala, pois a câmera sempre fica posicionada para baixo. A câmera não para! Ela parece querer dar conta de filmar tudo.
Filma rapidamente o colega *João* atrás da cadeira e outro brincando com um jogo de encaixe e tenta ajudá-lo:
- Isso... bota no... isso... bota o outro."
Depois que alguns colegas terminam, *Carol* filma os trabalhos já prontos em cima da mesa e continua filmando alguns colegas terminando, apresentando-os:
- Olha o trabalho da nossa amiga Ana Clara... olha o de Rosário... olha o de Alexsander..."
Carol se encaminha até varal onde estão os trabalhos de cada criança pendurados e os filma um a um.

Diário de itinerância, 04 de setembro de 2012.

O modo como Carol interpretou a tarefa que lhe foi atribuída nos revela que ela entendeu como um verdadeiro compromisso o que estava a fazer: *"Eu não sou pra filmar pessoas, sou pra filmar trabalhinhos interessantes"*. De acordo com a leitura de Carol, o que deveria ser priorizado na sua ação com a câmera eram os trabalhinhos e não os colegas, o que, certa forma, foi cumprido por ela até o final do registro. Além disso, também podemos notar que a preocupação de *Carol* não se limita apenas ao momento da filmagem, mas com o expectador que futuramente verá aquele vídeo, o qual pode ser outro que não somente ela: *"Esse é o trabalho da Carol...", "Olha o trabalho da nossa amiga Ana Clara..."*

São visíveis os diferentes modos com que as crianças lidam com as situações que lhes são colocadas; para ser parceira do adulto na tarefa que lhe foi conferida, na posição de

pesquisadoras, nenhuma delas deixou de ser criança. Algumas crianças levaram mais a sério, outras fizeram disso uma extensão da brincadeira, o que nos indica que há "múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos", como afirma Rocha (2008, p.44). Nas suas interações, as crianças constroem suas interpretações sobre as coisas e criam modos de compreensão a respeito da realidade que as cerca.

Essa questão fica ainda mais evidente quando são promovidas as conversas sobre os registros feitos pelas crianças, as quais vêm a reforçar a assertiva de Colinvaux (2009): "É recentemente que teríamos finalmente acordado para esta realidade que acreditávamos já domesticada, mas que nos surpreende com a força de um vendaval: as crianças pensam, as crianças falam, as crianças sentem, desejam, argumentam, as crianças reivindicam!" (p. 44). Sim, em certa medida, as crianças têm consciência crítica, do que querem e do que fazem, elas sabem colocar seus pontos de vista quando os têm em mente; quando não, levam na brincadeira, mudam de assunto, desconversam, como fazem muitos de nós, adultos, em situações em que não temos tanta certeza das coisas.

Cada criança apresenta as suas noções sobre o mundo e sobre as coisas e apresenta soluções de acordo com os valores e saberes que incorporou ao longo de sua vida. Minha preocupação, contudo, era a de valorizar as narrativas individuais, mas não me esquecer de enxergá-las no todo. Desse modo, compartilho das considerações de Barbosa (2005), retomando para tanto o conceito de escuta de sensível utilizado frequentemente durante todo este trabalho.

> Como conhecer o particular sem abdicar de compreender como nele a totalidade se revela? Como entender o cotidiano e a história? No caso da pesquisa com crianças se coloca como fundamental ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios. "Ser, como o poeta, um *apanhador de desperdícios*." (BARBOSA, 2005, p. 45)

Assim, trago a seguir algumas conversas com as crianças, mais momentos nos quais podemos refletir, através dos seus discursos e ações, sobre as realidades e experiências vivenciadas por elas, sobre seus modos de apropriação dessas realidades, enfim, pensar um pouco mais sobre as particularidades da infância. As vozes das crianças, traduzidas em texto, buscaram ser, ao máximo, contextualizadas, conforme nos sugere Barbosa (2005), evitando-se, desse modo, falas breves ou recortadas nos diálogos estabelecidos.

***"Esqueci de filmar eu!"* - Conversa compreensiva com Arthur**

Arthur olha com atenção e curiosidade a filmagem e logo procura se justificar:
- A câmera tá balançando! A câmera tava balançando por causa que eu tava andando, né, e todo mundo tava na minha frente...
Arthur ri vendo as imagens e comenta:
- Não dá pra ver! Eu coloquei em baixo...
- E por que você colocou pra baixo a câmera?- Perguntei.
Arthur não responde à minha pergunta. Continuamos a observar e eu comento:
- Tá tremendo a câmera...
- É, parece que eu to batendo.
Em outro momento da filmagem, uma criança vem em direção à câmera. Arthur se surpreende, sorri e comenta:
- Ah! Parece que ele tá vivo!
- (risos) Mas ele tá vivo!
Arthur sorri. Aliás, Arthur sorri o tempo todo do vídeo e parece reviver os momentos da filmagem. Em um momento em que a imagem foca o chão, diz:
- Ele em cima de mim! Ele tá abaixando a minha cabeça!
- Quem?
- Kauã, parece que ele tá abaixando a minha cabeça!
E continua:
- Eu filmei a parede!
- Por que você filmou a parede, lembra?
- Não sei... (ar de tristeza)
Depois de um bom tempo observando as imagens ele diz:
- Esqueci de filmar eu!!
- Por que você queria se filmar?
- Pra eu entrar!
- E tinha jeito de filmar você?
- Não tinha... (ar de tristeza)
Continuamos a observar o vídeo, quando Arthur aparece na filmagem. Fiquei feliz e disse:
- Você se filmou! Como fez isso?
- Eu botei a câmera na minha cara! – Disse Arthur com ar de satisfação.
-Ih... olha o chão de novo... ele apareceu pra caramba...
- É, eu sei. (ar de tristeza novamente).
A filmagem acaba e eu pergunto o que Arthur achou. Ele responde:
- Bem legal.
- E qual a parte que você mais gostou?
- Eu gostei de ver as pessoas...
-E a que você gostou menos?
- As paredes
- E se você pudesse filmar de novo, o que você faria diferente?
- Ah, eu ia filmar direito, o trabalho da tia, as crianças, você...

Diário de itinerância, 05 de julho de 2012.

As crianças encontram-se na rodinha, cada uma com seu calendário em mãos. Assim que me veem, levantam-se para me abraçar. *Penha*, da rodinha, me mostra as unhas feitas e a bota que está calçando. Durante a conversa na rodinha, a professora Paula pergunta a *Kauã* e Alexsander se eles lembram o que houve no dia anterior (Machucaram uma amiga com a ponta do lápis). Um olha para o outro e ambos dizem que não se lembram. Ana Clara entra na conversa:

- *É melhor vocês pararem de mentir porque se não vocês só vão piorar as coisas!*

Paula diz aos dois que, como o acontecido se deu no final da aula do dia anterior, os dois ficariam sem brincar na casinha no dia de hoje. [...]

As crianças descem para a casinha. Alexsander e *Kauã* não participam das brincadeiras e ficam sentados na varanda da casinha. Aproveito o momento e pergunto a professora Paula se posso convidar *Kauã* para conversar sobre o vídeo feito por ele na turma. Paula permite e eu pergunto a *Kauã* se ele gostaria de ir. *Kauã* gosta da ideia, mas Alexsander insiste em ir junto. Os dois sobem comigo para a sala onde está o computador.

Conversa compreensiva com *Kauã*

Assim que chegamos à sala, arrumei o computador de modo que *Kauã* e Alexsander pudessem ver o vídeo com comodidade. Perguntei se eu poderia filmar as impressões deles com a filmadora e eles disseram que sim. Alexsander preocupado perguntou:

- *Dá pra ver daí, tia?*
- *Dá sim*, eu respondo.

Mesmo assim, Alexsander levanta e ajeita o computador, virando-o mais em minha direção. Os dois riem da filmagem feita por *Kauã*. Alexsander parece se interessar mais pelo computador do que pela filmagem que aparece nele. A todo o momento mexe no teclado, na tela, no HD externo (onde coloca o ouvido), tirando a atenção de *Kauã* do vídeo. Eu tento voltar a atenção dos dois para a filmagem a partir de uma fala do *Kauã* que acaba de ser dita:

- *Quem falou isso?* – Eu pergunto.
- *Isso aí fui eu que falei!* – Responde *Kauã.*

E continua:

- *Ai, minha mão tava tremendo...*
- *Tava tremendo? Por quê?* – Eu pergunto.
- *É por causa que a minha mão já tava cansada de segurar...* Ele responde.

A filmagem de *Kauã* foi bem extensa; ele filmou toda a explicação de Paula sobre a região Nordeste, a literatura de cordel e mais a reportagem exibida sobre o mesmo assunto. Durante esta conversa de Paula com a turma, também comento com as crianças sobre a viagem que eu estava para fazer a Fortaleza e mostro a capital no mapa que Paula esta a utilizar com a turma. Vendo as imagens, Alexander comenta:

- *Ela ta indo rápido!* (Referindo-se a imagem)

Kauã se justifica:

- *É porque minha mão tava tremendo...*

Kauã fica atentamente olhando para o computador. De repente comenta:

- *É do Luiz Gonzaga... to filmando pra cima e pra baixo.*
- *O que é do Luiz Gonzaga?* Eu pergunto.
- *Esse mapa aqui todo.* Responde *Kauã* apontando para o mapa que ele filmou.
- *Mas todo ele é do Luiz Gonzaga?*
- *Ahan... é um país todo assim...* - Responde *Kauã.*

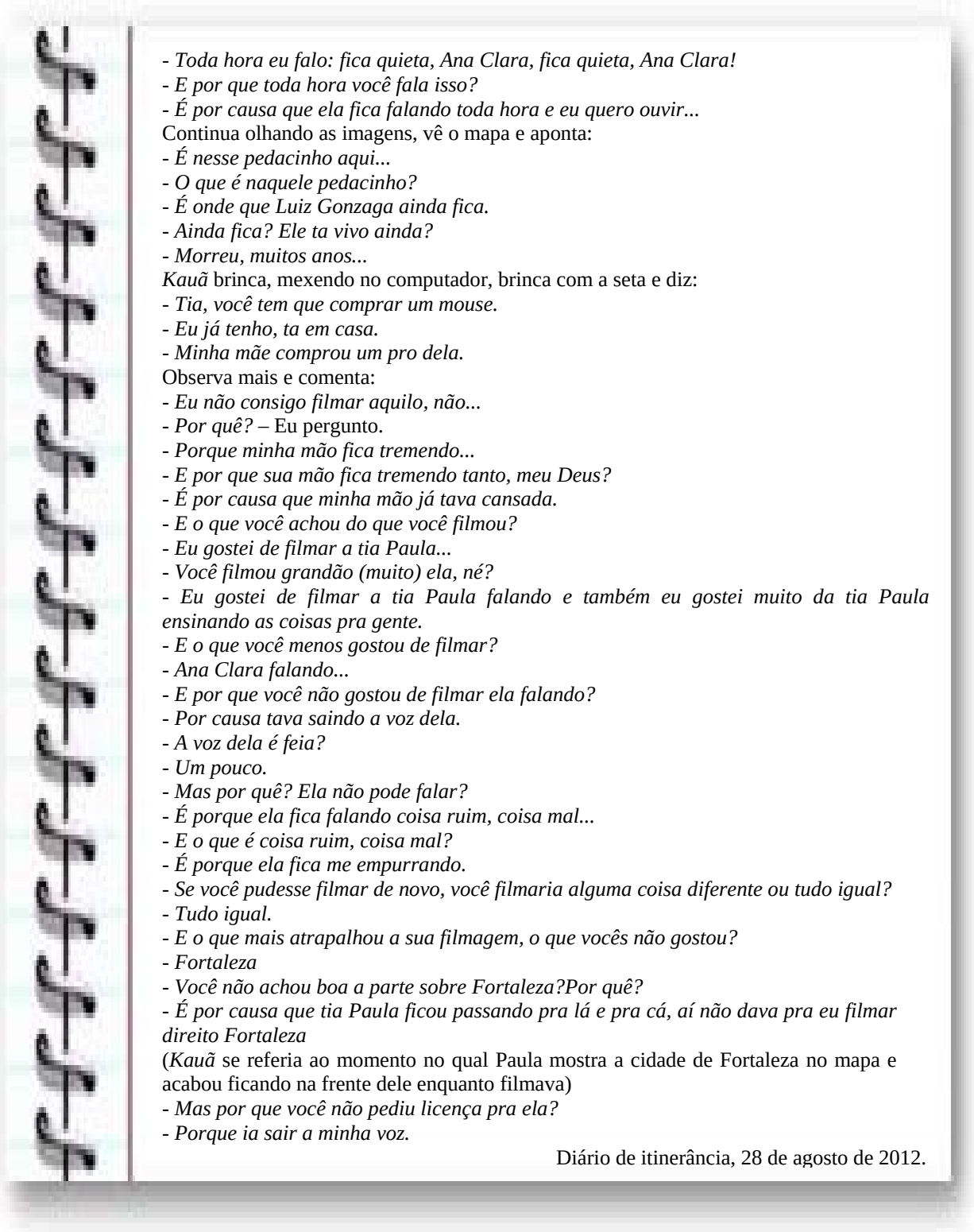
Em outro momento, *Kauã* ri, olha para mim e diz:

- *Tá vendo como eu to tremendo?*
- *To.* Eu respondo.

Continuamos a olhar as filmagens e pergunto para *Kauã*:

- *Tem uma hora que você fala com Ana Clara, briga com Ana Clara... você pede para ela ficar quieta, lembra?*
- *É porque Ana Clara não ficava quieta, ficava só conversando...* –Responde ele.

Kauã continua observando as imagens e de vez em quando mexe na tela do computador. Volta a comentar sobre Ana Clara:



- Toda hora eu falo: fica quieta, Ana Clara, fica quieta, Ana Clara!
- E por que toda hora você fala isso?
- É por causa que ela fica falando toda hora e eu quero ouvir...
Continua olhando as imagens, vê o mapa e aponta:
- É nesse pedacinho aqui...
- O que é naquele pedacinho?
- É onde que Luiz Gonzaga ainda fica.
- Ainda fica? Ele ta vivo ainda?
- Morreu, muitos anos...
Kauã brinca, mexendo no computador, brinca com a seta e diz:
- Tia, você tem que comprar um mouse.
- Eu já tenho, ta em casa.
- Minha mãe comprou um pro dela.
Observa mais e comenta:
- Eu não consigo filmar aquilo, não...
- Por quê? – Eu pergunto.
- Porque minha mão fica tremendo...
- E por que sua mão fica tremendo tanto, meu Deus?
- É por causa que minha mão já tava cansada.
- E o que você achou do que você filmou?
- Eu gostei de filmar a tia Paula...
- Você filmou grandão (muito) ela, né?
- Eu gostei de filmar a tia Paula falando e também eu gostei muito da tia Paula ensinando as coisas pra gente.
- E o que você menos gostou de filmar?
- Ana Clara falando...
- E por que você não gostou de filmar ela falando?
- Por causa tava saindo a voz dela.
- A voz dela é feia?
- Um pouco.
- Mas por quê? Ela não pode falar?
- É porque ela fica falando coisa ruim, coisa mal...
- E o que é coisa ruim, coisa mal?
- É porque ela fica me empurrando.
- Se você pudesse filmar de novo, você filmaria alguma coisa diferente ou tudo igual?
- Tudo igual.
- E o que mais atrapalhou a sua filmagem, o que vocês não gostou?
- Fortaleza
- Você não achou boa a parte sobre Fortaleza?Por quê?
- É por causa que tia Paula ficou passando pra lá e pra cá, aí não dava pra eu filmar direito Fortaleza
(*Kauã* se referia ao momento no qual Paula mostra a cidade de Fortaleza no mapa e acabou ficando na frente dele enquanto filmava)
- Mas por que você não pediu licença pra ela?
- Porque ia sair a minha voz.

Diário de itinerância, 28 de agosto de 2012.

Arthur e *Kauã* nos ajudam a pensar com eles quem são as crianças que encontramos em nossas salas de aula, crianças que por elas mesmas criam e gerem o tempo que lhes é conferido para uma tarefa (por exemplo, o registro com a filmadora), que têm capacidade de

iniciativa, que criam estratégias e justificativas para melhor transitarem no que lhes convém. Estamos falando de crianças, que brincam em primeiro lugar, mas que já têm inúmeras outras experiências que fazem toda a diferença diante de sua compreensão sobre o que é bom ou não para elas.

No dia em que fez seu registro, Arthur sentiu-se à vontade tanto para lidar com seriedade na condição de pesquisador quanto para brincar com os colegas e com a câmera no momento em que teve vontade. Ao conversamos sobre seu registro, Arthur demonstra-se ao mesmo tempo feliz ao ver nas imagens as interferências dos colegas e suas brincadeiras com a câmera e, ao mesmo tempo, demonstra um olhar crítico sobre seu registro, visto que, segundo ele, se pudesse filmar novamente, filmaria "direito", ou seja, não filmaria mais as paredes, o chão, mas os trabalhos, as crianças.

Assim como Arthur, outras crianças também agiram da mesma forma, ou seja, transitaram, durante suas pesquisas, entre o brincar e o compromisso de mostrar o que privilegiam na sala de aula, transitaram por caminhos que podemos sugerir serem próprios às culturas infantis. Mesmo sabendo que os vídeos iriam ser vistos em um momento posterior, a maioria das crianças quis viver o momento de seu registro, mesmo que não ficassem plenamente satisfeitas com o resultado, o que nos leva a pensar que suas vidas se constituem no momento presente e não no futuro.

No caso de *Kauã*, o registro aconteceu em um momento diferente, no qual a professora desenvolvia uma atividade dirigida, com o uso do projetor de slides, mapa, etc.; a atenção de todos, inclusive a de *Kauã*, estava voltada para a mesma coisa. Durante toda a sua filmagem, *Kauã* mostra-se como um pesquisador, registrando tudo o que considera importante desta atividade e, em nenhum momento, muda o seu foco. Contudo, no registro de muitos colegas, *Kauã* aparece interferindo em suas filmagens.

Também é interessante perceber o ponto de vista de *Kauã* sobre a sua voz aparecer na filmagem. Ao final de nossa conversa, pergunto o porquê dele não ter pedido licença à professora Paula para filmar Fortaleza no mapa e ele responde que era porque iria sair sua voz na filmagem. Porém, durante todo o tempo da gravação, *Kauã* participa, respondendo às perguntas da professora e até discute com a colega Ana Clara, mandando que ela fique quieta. Na verdade, o que parece importar para *Kauã* é que as coisas aconteçam a seu modo, da maneira como acredita ser melhor.

Embora a conversa tenha acontecido com *Kauã*, não podemos deixar de lado a fala de Ana Clara, claramente constituída e, quase sempre, incisiva. *Kauã* pode pedir para que ela fique quieta, mas mandar nem pensar! Isso ela já sabe e nem a professora convence Ana Clara

sobre o modo como o colega se dirigiu a ela. *Kauã* quer que Ana Clara respeite o "seu momento" de pesquisador; Ana Clara quer ser tratada com respeito, mesmo ao ser chamada atenção. Essas questões tornam evidentes os significados sociais que as crianças produzem e reproduzem nos contextos em que transitam, ratificando a importância de conhecermos e legitimarmos esses significados, de modo a lidar com eles sem separá-los do mundo dos adultos.

> Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidades às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através de sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceites transmitidos sobre o modo como o homem mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais. (ROCHA, 2008, p. 49)

Em outra *conversa-compreensiva*, a qual transcrevo apenas uma parte por conter duas filmagens, também podemos destacar outras questões importantes a respeito da apreensão que as crianças fazem da realidade em que vivem e das experiências que estas agregam às outras crianças e também aos adultos com quem frequentemente interagem. A partir do que expressam, podemos ter uma pequena ideia de como as crianças compartilham seus modos de ver o mundo.

A conversa com *Cida*

Antes das crianças descerem para a casinha, converso com *Cida*, Lucas e Ana Clara. Explico que gostaria que eles vissem as filmagens que fizeram para dizer se ficaram boas, ver o que foi importante para eles. Aviso que, assim que quiserem, podem me chamar para subir. As crianças ficam animadas, mas todas descem para brincar na casinha. Desço também, sento ao lado da professora Paula na varanda da casinha e, enquanto conversamos, *Cida* se aproxima e diz que quer ver a filmagem. *Lorena* e *Carol*, que estão próximas, pedem para ir também. Sem querer alterar a rotina do grupo, peço para que as duas conversem e decidam com a professora Paula. Paula permite que as duas subam comigo e *Cida*.

Assim que chegamos à sala, *Lorena* pede para filmar a amiga assistindo ao vídeo. Eu digo que, segundo a nossa listagem, é o dia de *Carol* fazer os registros. Logo, *Lorena* pede para usar a máquina fotográfica. Enquanto *Cida* observa o vídeo, *Carol* filma e *Lorena*, agindo como uma profissional, tira inúmeras fotos desse momento. As fotos são tiradas de posições e ângulos diferentes!

Cida começa a ver o vídeo que fez na sala. Enquanto isso, *Lorena* fotografa e *Carol* filma. *Cida* olha atentamente a filmagem, sem tecer nenhum comentário. *Carol* parecia incomodada com o silêncio em sua filmagem:

- Fala alguma coisa, Cida!

Cida continua apenas observando.

Carol se interessa em saber sobre o aparelho que está ao lado do computador (HD externo):

- Tia, isso daí é o que?

- É onde estão os vídeos que vocês fizeram... é a memória do computador do lado de fora...

- Ah tá! É tipo modem...
- Só que aqui é uma memória, onde ficam guardados os vídeos...
- Entendi...

* Pensei no mesmo instante:"Que perguntinha difícil!" Como eu ia estabelecer a diferença entre modem e HD externo naquele momento? Modem tem a ver com internet e o HD com a memória do computador. Como explicar o que eu mal sei? Será que respondi certo?

Lorena e *Carol* conversam sobre o trabalho que fazem. *Carol* diz para *Lorena:*
- Lorena, quando você tira foto, a cara dela fica vermelha?Fica?
- Olha como é que fica. Qualquer lugar fica vermelho. – Responde *Lorena.*
- Claro, por causa da flash (provavelmente estava se referindo ao flash da máquina). – Diz *Carol*, com a certeza de quem sabe do assunto. E continua: *- Tira a foto, Lorena!*
Cida, que observa atentamente o vídeo feito em sala de aula, lembra que aquele não foi o único vídeo que fez:
- Ô tia, esse (vídeo) não parece o que eu filmei na sala verde, não... (*Cida* havia filmado em dois momentos: na sala, após a merenda – filme que já estava vendo – e logo na entrada, onde ficamos na sala de recursos escolhendo os nomes para usar na pesquisa).
- Não parece o que você filmou na sala verde? Qual da sala verde? – Eu pergunto.
- Lá debaixo...
Eu fico confusa porque já não lembrava mais que *Cida* havia filmado duas vezes. Eu pergunto:
- Esse vídeo foi você? – E aponto para o vídeo que ela estava vendo.
Ela responde afirmativamente e eu ainda tento entender:
- Você fez também? Ah... você filmou aquele dia que nós escolhemos os nomes, não foi? Foi... você filmou duas vezes.
Cida abre um sorriso aliviado, como se quisesse dizer: "Que dificuldade, mas ainda bem que ela lembrou".

Diário de itinerância, 04 de setembro de 2012.

Torna-se quase impossível não resgatarmos a primeira parte deste trabalho quando, ao falarmos sobre a experiência da infância, discorremos sobre os ensinamentos que as crianças também podem proporcionar aos adultos ao buscar sentidos para as seus questionamentos. É nesse sentido que a todo o tempo falamos de complementaridade em relação aos mundos de crianças e adultos de modo que, mesmo considerando suas particularidades, possamos encará-los como experiências legítimas de serem vivenciadas.

Com capacidades inegáveis de estabelecer relações, *Cida*, *Carol e Lorena* foram protagonistas daquele fazer; suas formas de ser, estar e ressignificar o mundo estão expressas em suas falas. Mesmo demonstrando ser uma criança tímida, *Cida* encontrou uma forma de mostrar que a filmagem vista por ela, naquele momento, não era exatamente a que ela gostaria de ver, levantando claramente a questão da autoria em sua fala e revelando-a como algo marcante para ela. *Cida* sabia que havia sido autora de um trabalho importante (ela filmou a escolha dos nomes para a pesquisa) e esperava de minha parte o reconhecimento ou, pelo menos, a lembrança, de tal feito. Seu silêncio inicial, interrompido pela conversa de *Carol* e

Lorena sobre os equipamentos que usavam, parecia não se tratar somente de uma observação atenta das imagens, mas de uma forma de, aos poucos, identificar o vídeo e, posteriormente, encontrar um modo de comunicar que aquele não era o que ela gostaria de ver. Essa hipótese se confirma com a exibição do outro vídeo, no qual *Cida* se diverte e faz inúmeros comentários ao ver as imagens. A criança, como vimos, é liberdade, brincadeira, sensibilidade, perspicácia. Ela busca onde pode informações que a ajudem a construir sentido para as coisas que a cerca.

Inspirada por Pinto (1997), ao refletir sobre os mundos sociais das crianças, pude perceber, tanto nas ações quanto nas produções/conversas das crianças pesquisadoras, protagonistas, que estas se enquadravam nos dois postulados descritos por este autor, ratificando a importância de compreendê-las integralmente e recusar uma concepção uniformizadora da infância:

> [...] O primeiro é o de que as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. O segundo é de que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas aprendidas e analisadas. (PINTO, 1997, p. 65)

De acordo com Pinto (1997), baseado em estudos da autora Anne-Marie Ambert (1986), as focagens das investigações sociológicas incidiam ou nos sistemas centrados *na* criança, ou nos sistemas orientados *para a* criança e muito pouco nos sistemas protagonizados ou controlados *pelas* crianças. Em nosso caso, busquei tomar os mundos sociais da infância como construídos pelas próprias crianças em suas relações com a cultura, ou seja, compreendendo que as crianças são atores desse processo e não estão à margem dessa ação, como ainda muitos ainda supõem. Reconhecendo as crianças como produtoras de sentido, compreendo que somente numa relação de horizontalidade entre adulto-criança poderemos perceber como os sujeitos infantis significam seus mundos de vida ou, como diria Manoel de Barros (1999), aprenderíamos como eles a “carregar água na peneira”.

A seguir trago mais um exemplo do que é ser criança. Esse momento finalizará esta parte do trabalho por entender que ela demanda, não menos que as outras, mais reflexão do que palavras escritas.

...E quando achamos que estamos mais próximos de saber um pouquinho mais sobre esses sujeitos perspicazes com quem trabalhamos e pesquisamos, chegamos à conclusão que precisamos conhecê-los ainda mais...

Conversa com Alexsander

Alexsander olha atentamente a filmagem, sorri quando vê *Kauã* nas imagens. Mas logo se distrai com o meu telefone celular que está sobre a mesa, ao lado do computador:

- *É seu?*
- *É.*
- *Por que tem isso?* (apontando para o ícone do celular)
- *É um botãozinho.*
- *Tem isso também?* (tocando na tela)
- *Tem.*
- *Onde que liga? Aqui?*
- *É.*
- *Aperta aqui?*
- *Agora a gente vai ver a filmagem, depois a gente vê o celular, tá?*

Alexsander volta-se para o computador e observa novamente as imagens e repara no cabelo do amigo Leonardo:

- *Léo, Léo não cortou o cabelo ainda.*
- *Ah é... Léo não tinha cortado o cabelo ainda não.*
- *Agora já cortou.*

Alexsander continua observando e se surpreende com a presença de Beatriz (colega que saiu da escola) na filmagem:

- *Beatriz!*

Observa mais e vê:

- *Olha João Vitor!*
- *Quem é João Vitor?*

Ele aponta para o boneco da turma e diz:

- *Ih, João Vitor ainda tava no papel.*

Percebo que Alexander está inquieto. Ao mesmo tempo em que ele olha para a imagem do computador, observa o que está a sua volta; mexe no HD externo e pergunta:

- *Aqui tá o DVD?*
- *Não, aí é uma memória para gravar os vídeos. Todos estão aí dentro.*

Ele mal presta atenção na minha resposta e logo começa a olhar para a lateral e base do computador:

- *E aqui?*
- *Aí também tem memória.*
- *E aqui?*
- *Aí é pra botar o CD, DVD.*

Ele volta a ver as imagens e ouve a sua própria voz: "*Senta na rodinha!"*. Ele me olha, com olhar de estranhamento, e pergunta:

- *Quem tá falando?*

Eu retorno a pergunta:

- *Quem que tá falando?*

Ele olha, pensa e eu proponho:

- *Vamos voltar pra gente ver quem tá falando? Pra ver quem foi que falou aquilo ali...*

Volto a imagem, ele ouve e eu pergunto:

- *Quem foi que falou isso?*
- *Fui eu!*

Ele sorri e continua:

- *Fui eu não.*
- *Não foi você não?*
- *Não, minha voz não é assim..*
- *Não?*
- *É assim!* (aumentando o tom de voz)
- *Hum...*

Logo muda o foco, olha para o celular e diz:

- *Aperta aqui.*
- *Não... deixa o celular aí...*

Alexsander, mais uma vez volta-se para as imagens e novamente ouve a sua voz, dizendo: *"Para cara, sai daqui, fica na rodinha!"*

Ele diz:

- *De novo?* (e sorri).
- *De novo... Quem falou isso?*
- *Não sei. Ah... eu acho que é Kauã.*
- *Será que é Kauã que tá falando isso? "Para cara, sai daqui, fica na rodinha!"* (eu tento imitar).

Ele coloca a mão na testa, meio envergonhado e diz:

- *Fui eu!*
- *Ah, é você? Ué, como é que você sabe agora que foi você?*

Ele pensa e diz:

- *Mentira, não fui eu não, foi Kauã. Não fui eu que fiz isso não.*

Ele observa mais e pede:

- *Coloca de novo? "Para cara, sai daqui, fica na rodinha!"*
- *Você quer ver se foi você?*
- *Não fui eu não.*
- *Vamos ver.* (eu volto novamente a imagem)

Ele ouve a fala novamente e sorri. Eu pergunto:

- *Quem foi que disse isso, Alexsander?.*
- *Não fui eu não. Não fui eu não.*

Observa mais e volta a mexer no mouse do computador.

- *Só pode fazer aqui, né? Menos aqui.* (apontando para o teclado). *Coloca de novo? "Para cara, sai daqui, fica na rodinha!" Tá ficando legal...*
- *Vamos terminar de ver primeiro, senão a gente não vai acabar nunca. Vai acabar a bateria e a gente não vai terminar de ver.*

Alexsander volta a mexer no mouse. A filmagem termina e eu pergunto a Alexsander:

- *O que mais você gostou do que você filmou?*
- *"Para cara, sai daqui, fica na rodinha!"*
- (risos). *Essa foi a parte que você mais gostou?*
- *É.*
- *Mas não foi você quem falou...*

Ele responde negativamente.

- *Você acha que foi quem?* – Eu pergunto.
- *Eu acho que foi Leo... Não, foi Gabriel.*

Está claro que ele sabe que a voz é a dele, mas parece querer brincar dizendo que se trata de outros colegas.

- *E qual foi a parte que você menos gostou?*

Alexsander não para de mexer no mouse e acaba reiniciando o vídeo. Ao mesmo tempo em que se assusta, colocando a mão na boca, parece ter gostado do feito:

- *Olha o que eu fiz!*

Ele continua a mexer no mouse. Eu tento buscar a atenção dele de alguma forma:

- *Qual foi a parte que você menos gostou? A que você falou "essa parte não ficou legal não...".*
- *A que Gabriel fez assim* (faz careta).
- *Ah... Gabriel deu careta pra você?*
- *Não... pra Beatriz.*
- *Então foi a parte que você menos gostou?*
- *Gostei, gostei muito!*
- *Você gostou ou não gostou?*
- *Gostei.*

Alexsander não para, e continua a mexer no computador. Nota-se que ele não está nada interessado no que pergunto. Seu interesse está voltado para o computador, no qual não para de mexer um minuto. Ele mal olha para mim quando faço as perguntas.
- *Alexsander, olha pra mim, qual foi a parte que você menos gostou?*
Ele se levanta da cadeira, vira-se para mim e responde:
- *Para cara, senta na rodinha!*
- *Essa você falou que gostou...*
- *Eu gostei muito!*
- *E qual você não gostou, que eu estou perguntando.* (sinto, pelo tom da minha voz, que já estou impaciente com aquela situação)
Alexsander pensa e diz:
- *Que Gabriel deu língua... Não gostei.* (e volta a mexer no mouse)
- *E se você pudesse filmar... se eu te desse a filmadora de novo e você pudesse filmar, você filmaria alguma coisa diferente ou filmaria tudo igual?*
- *Eu mudaria.*
- *Mudaria o que?*
- *Gabriel fazendo assim* (faz como se Gabriel sorrisse e balançasse a cabeça positivamente).
Ele volta a mexer no computador e eu quase imploro:
- *Presta atenção no que eu to falando, Alexsander... O que você faria diferente?*
Ele se levanta, roda em volta da mesa e pede:
- *Desliga o computador? Desliga. É aqui que desliga?*
E mexe mais uma vez.
- *Já tá desligando sozinho, não precisa apertar aí não.*
Eu resolvo então encerrar a conversa e começo a guardar as coisas. Ele senta, então, sobre a mesa, fica um tempo calado, sacode as pernas, me olha depois de um longo tempo em silêncio e diz:
- *Gostei muito.*
Acho graça da situação e começo a rir; ele também.
- *Gostou muito, Alexsander?*(mais risos)
- *Gostei.*
Ele começa a girar no meio da sala com os braços abertos e eu pergunto:
- *Você acha que me ajudou na pesquisa?*
- *Ahan.*
- *Ajudou como?*
- *Foi assim, ó!* (pega a câmera e começa a filmar o meu rosto).

Diário de itinerância, 28 de agosto de 2012

6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS**

Movimentos diversos, possibilidades, provocações, enfrentamentos e o desafio de aprender com as crianças um pouco mais sobre suas formas de olhar e pensar sobre as coisas do mundo. Afinal de contas, o que conseguimos? Com quais crianças falamos? Diante de poucas certezas e algumas pistas, nosso caminho foi construído, meu olhar ficou mais atento, apurado, meus ouvidos mais sensíveis a escutar a experiência do outro.

Muitos movimentos me provocaram durante esta pesquisa. Após um longo e difícil trabalho de investigação, é inevitável não buscar compreender, agora sem o auxílio de minhas companheiras de pesquisa, as crianças, algumas questões que permearam nossa caminhada até aqui. Obviamente, não se trata de excluí-las nesse momento importante, afinal foram elas que compartilharam a condução desse trabalho com suas ações, mas trata-se apenas de contar o que as crianças me mostraram, questões que só elas sabiam, que só elas poderiam me dizer. Ouso afirmar que nem as teorias mais condizentes e respeitosas dariam “o seu recado” de forma tão clara, autêntica e genuína como deram as crianças. Essas crianças, que me ensinaram a mais perguntar do que responder, que me ajudaram a ver uma pluralidade de mundos num universo aparentemente tão pequeno.

As experiências vivenciadas me conduziram a modos diferenciados de compreender as crianças e seus modos de pensar e agir sobre as coisas: onde parecia haver obstáculos elas me mostraram caminhos e o que eu enxergava apenas como possibilidades transformaram-se em modos de ação. Várias crianças e cada criança nesta pesquisa. Crianças que me mostram que o conhecimento é sempre provisório, parcial, incompleto e complexo, que não é o “bater do martelo” no sentido de uma conclusão definitiva, mas no sentido de desfazer e fazer de novo. (Re)inventar o modo de olhar, reparando os sujeitos infantis em permanente devir.

Criança, crianças. Infância, infâncias. Mais do que palavras flexionadas ou não, são questões que merecem sempre ser retomadas e levadas à discussão. A infância (no singular) nos lembra de uma categoria, cuja identidade precisa ser reconhecida e respeitada (QVORTRUP, 2010b) e infâncias (no plural), cuja diversidade e dimensão de construção

social jamais podem ser ignoradas (PINTO, 1997). Criança que, independentemente da desinência de número, demanda ser pensada no plural, primeiro porque não está incólume ao que acontece na sociedade e nas culturas das quais faz parte e, segundo, porque não é simplesmente um ser passivo que se “deixa modificar”, mas que se modifica e modifica o que está ao seu redor a partir das apropriações que faz de um mundo mais amplo.

Diante das incertezas que ainda nos cercam quando estamos a falar de infâncias e crianças, sabemos que na pesquisa, devido a todas as experiências vivenciadas por nós, adultos, jamais conseguiríamos enxergar o mundo com os olhos das crianças, mas sim através de uma pluralidade de experiências: nossas, das próprias crianças, além das teorias que acreditamos e que nos acompanham (GRAUE e WASH, 2003). Nesse sentido, acredito que a escuta das crianças precisa acontecer com o máximo de sensibilidade e respeito, num ato de entrega que, inevitavelmente, nos coloca em risco, nos afeta e nos modifica.

Nesse contexto, estudos empíricos focados nas vozes e ações infantis parecem se tornar cada vez mais necessários, visto que, as investigações acerca da criança sempre se restringiram à descrições a seu respeito, como se esta fosse um objeto possível de ser analisado diante de padrões pré-estabelecidos. A infância, por muito tempo compreendida como algo natural e universal, e as crianças, vistas como imaturas e consumidoras passivas da cultura estabelecida pelos adultos, não eram consideradas capazes de apresentarem seu olhar sobre a realidade social e de serem atores no processo de socialização. A partir do momento em que a criança começa a ser vista como sujeito competente, participante ativa no processo de socialização e capaz de informar o que pensa sobre as coisas, começa a ser incluída no processo de pesquisa e sua participação e voz passam a ser legitimadas.

Assim, buscamos, ao longo deste trabalho, problematizar algumas questões teórico-metodológicas a respeito da pesquisa com crianças, mostrando possibilidades de ação e participação destas e, nesse percurso, encontramos o nosso caminho possível de ser seguido. Sabemos, entretanto, que neste, como em muitos outros campos, não há consensos, mas modos diferenciados de compreender determinada realidade. Resolvemos assumir nosso referencial teórico, cientes de nos depararmos com o inesperado, até porque, quando um trabalho é feito a muitas mãos e com uma multiplicidade de vozes, os lugares a se chegar podem ser muitos.

É nesse sentido que consideramos importante retomarmos, sempre que possível, a questão da autoria na pesquisa com crianças, não como forma de demarcar um conceito, mas, especialmente, como garantia de colocar a criança e adulto nos lugares que eles de fato ocupam diante da pesquisa. Estamos aqui a tratar de um texto acadêmico, cujas normas de

escrita precisam estar a cargo do adulto-pesquisador, independentemente da participação das crianças durante o trabalho de investigação. Mas será que por esta razão as crianças deixariam de ser autoras do trabalho investigativo? O termo “coautoras”, utilizado por alguns autores, caberia nesse caso? De um lado estão os que defendem que, mesmo participando da pesquisa com o adulto, as crianças só podem ser consideradas coautoras, visto que o adulto, tendo o “poder” final da escrita, conduz praticamente todo o trabalho. De outro lado, há os que defendem que é sim possível considerar a autoria das crianças juntamente com a autoria do adulto, dependendo do referencial teórico-metodológico assumido na pesquisa.

Ao considerarmos que estamos, no caso desta pesquisa, a investigar *com* sujeitos históricos, produtores de cultura e conhecimento, que expressam suas vozes e contribuem de maneira ativa, trazendo elementos próprios de seus mundos (assim como nós adultos os trazemos), entendemos que tanto as crianças como os adultos pesquisadores podem ser considerados autores na investigação e, ao mesmo tempo, considerando a tessitura das várias vozes que compõem a nossa voz, a voz das crianças, todos podem também ser considerados coautores.

De fato, não é tarefa fácil compartilhar a escrita de um texto acadêmico com crianças muito pequenas, o que acaba restringindo esse trabalho ao adulto-pesquisador. Entretanto, acredito que isso não signifique negar a autoria (ou coautoria) das crianças durante a pesquisa, quando as falas são sim expressões próprias das crianças e de suas culturas. As crianças podem não ter contribuído com a escrita formal do texto acadêmico, mas foram autoras das suas ações expressas em seus discursos. Mas esse é apenas um modo de compreensão diante de tantos outros existentes. Não é a verdade. É apenas uma maneira de compreender o complexo trabalho com as crianças, uma possibilidade de leitura do lugar de onde vejo.

Meu olhar. Ele é diferente para cada coisa que vejo porque minha familiaridade ou não com a coisa vista me conduz a atribuir a ela determinados sentidos ou significados. Assim também acontece com as crianças. Mesmo com pouca idade, elas já têm contato com inúmeros elementos do mundo mais amplo e mostraram isso no decorrer da pesquisa. Ao contrário do que se poderia imaginar, as crianças, nesta pesquisa, não trouxeram um olhar novo, inaugural, nem tampouco ingênuo do que viram, mas *outro* olhar, diferenciado, reinventado, repleto de experiências, informações e interpretações do mundo adulto, vivenciadas num tempo que não é sucessivo, mas que é intensidade, prazer, momento. Nesse tempo, que Kohan (2007) nos convida a transitar, a criança nos ensina a ver as pequenas coisas, as minúcias, o estranho no que nos parece familiar, aquilo que ao nosso olhar demasiadamente gasto passa despercebido.

Em meio a estas últimas, porém inconclusivas considerações, ao final das inúmeras leituras e diálogos com interlocutores importantes no campo da infância, dos registros com minhas impressões e, após transformar o que aprendi com as crianças em texto acadêmico, pronto a ser lido e relido, volto a minha prática cotidiana com as crianças, não as mesmas que contribuíram nesta pesquisa, mas outras, em dois municípios diferentes, crianças que trazem e me trarão seus olhares diferenciados sobre o mundo. A reflexão acerca do "final" dessa investigação coincide com o retorno às minhas atividades em sala de aula (na própria UMEIRAC e em uma creche inaugurada recentemente no município vizinho) e me coloca diante de realidades bastante distintas: uma em que minhas práticas junto às crianças vão de encontro a este trabalho, e vice-versa, e outra em que sou considerada "a diferente". O problema é que, nesse caso, a pluralidade e o ser diferente não fazem a menor diferença. Aliás, até faz, afinal, *"Todo mundo vai fazer! O que as mães vão pensar vendo que só a sua turma faz diferente?"* É, de fato, desanimador. Parece uma luta travada contra você mesma.

Jamais quis com esta dissertação acumular conhecimento, nem tão pouco colecionar teorias, como alguém que coleciona saberes, mas fazer delas ferramentas que pudessem, sobretudo, pautar e contribuir com os profissionais que atuam com crianças a olharem seus pequenos em seu protagonismo e em sua potencialidade. Mas e quando as pesquisas, os autores, os textos e as próprias experiências das crianças parecem não contar? E quando os desenhos reproduzidos igualmente para todos pintarem e as datas comemorativas ainda ganham mais destaque do que as falas e as experiências infantis? Eu já passei por isso. Não quero *revisitar outros tempos.* As paredes de minha sala, sem enfeites emborrachados feitos por mim, e as crianças de minha turma descendo as duas grandes rampas sem o famoso "trenzinho" também parecem destoar daquela realidade.

O que é de fato considerar uma criança sujeito, autônoma, protagonista? O que queremos dizer quando nos referimos às experiências e a dar legitimidade às vozes infantis? Entre outras coisas que essas questões precisam ser pensadas para além do papel e virarem ações no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Práticas pedagógicas alheias à vida, reprodutivas e que alienam as crianças precisam ser revistas, refletidas, precisam ser definitivamente abolidas de um universo que, como vimos, é muito mais abrangente, rico e tem muito mais a ensinar e acrescentar. "Há alguma coisa mais triste no mundo que um trem imóvel na chuva?" Cabe a pergunta de Neruda (2008) neste momento.

No mundo dinâmico em que vivemos, onde as vivências são imediatistas e perdem a validade com muita rapidez, onde há o empobrecimento da experiência e as falas infantis ainda não tem a legitimidade e valor que merecem, a infância se vai, se esvai. O tempo urge,

dizem por aí. Os contextos históricos e culturais estão em transformação constantes. E o tempo da infância, tomado cada vez mais por imposições por parte dos adultos, se reduz. Creio que não há mais razão para subestimarmos nossas crianças. O que elas levam na cabeça no Dia do índio? Um cocar do ser exótico e estereotipado que come fruta e faz *uhhh* ou do índio que luta pelos seus direitos, invadindo, inclusive, a Câmara dos Deputados? Ou do índio que obriga os motoristas a pagarem pedágio nas estradas do Mato Grosso? Ou do índio que mata para defender suas terras? Há tanta coisa para ser imaginada, fantasiada, mas acho que seria conveniente deixarmos isso por conta das crianças.

O fato é: criança vê, criança ouve, criança sabe. Ela nos desafia e precisa ser desafiada, provocada também. Ela definitivamente nos ensina, nos mostra, (nos dá aulas mesmo!) como muitas vezes somos incoerentes, esquecidos, pouco objetivos e práticos e de quantas vezes deixamos de cumprir o que prometemos. Ensina-nos sobre as últimas notícias da TV, sobre computadores, sobre como mexer no celular, sobre os brinquedos, brincadeiras e músicas que nunca ouvimos falar, nos ensina sobre a vida.

Sabemos que é possível. Minha trajetória diz que é possível. Estaremos sempre a aprender, simplesmente porque as crianças estarão sempre a nos ensinar. Sem previsões e, inicialmente, com os ouvidos e olhar atentos me coloquei diante do familiar que, ao poucos, foi se mostrando novo, surpreendente e descobri que ainda conhecia muito pouco do universo infantil. Cada acontecimento observado, vivenciado, negociado parecia me mostrar que o tempo, cronológico, ora agia a meu favor, ora parecia querer me desafiar, mostrando que era necessário intervir menos, desviar mais, rever pensamentos, repensar teorias e encontrar formas mais legítimas de estabelecer parcerias com as crianças. A sensibilidade antes esperada apenas pelos olhos e ouvidos me levaram a uma compreensão de corpo inteiro daquela realidade; realidade que me tocou e desestabilizou porque não é a realidade dos contos de fada, mas no final das contas também é.

Sou professora das crianças, das infâncias: bonitas, desajustadas, pobres, abastadas, infâncias limpas ou sujas de lama. Sinto-me na obrigação de mantê-las vivas em um de seus tempos que deveriam ser mais intensos e experimentados. Tempo de se expressar, de investigar, de descobrir. Tempo para ser vivido. Tempo para ser lembrado. Tempo meu que não lembrei, mas que revivo ao compartilhar com as crianças seus momentos, suas falas, seus modos de ser, que passam a ser meus também. As vozes infantis têm um poder imensurável, desconhecido para muitos, mas que nos convidam a pensar que o tempo e as experiências da infância são únicos, mesmo em meio a tantos outros, e inscrevem em nós marcas que somente cada um de nós pode significar. É o que acabo de fazer agora.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade:* Revista de Ciência da Educação. Campinas, vol. 26, n. 91. Maio/Ago. 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos S. (orgs.). *Vozes da Educação*: formação de professores, narrativas, políticas e memórias. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

ARIÈS, Philippe. *Historia social da criança e da família*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBIER, René. *A escuta sensível em educação*. Revista da Anped, Caxambu, 1992.

_____. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Silvia; FALCÃO; SILVA, Juliana P. da; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In:* Revista Perspectiva, vol.23, jan.-jul. p.41-64. Florianópolis, 2005.

BARROS, Manoel de. *Escritos em verbal de ave*. São Paulo: LeYa, 2011.

_____. *Memórias inventadas:* as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

_____. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARTHES, Roland. A escuta. *In: O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas:* Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In:* CRUZ, Silvia Helena V. *A criança fala:* a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CARROLL, Lewis. *Alice*: edição comentada. As aventuras de Alice no País das Maravilhas – Através do Espelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1.artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLINVAUX, Dominique. Crianças na escola: histórias de adultos. *In:* LOPES, Jader J. M; MELLO, M. B. de. (orgs.). *"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas"*: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade:* Revista de Ciência da Educação. Campinas, vol. 26, n. 91. Maio/Ago. 2005.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In:* MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: diálogos com William Corsaro. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In:* MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: diálogos com William Corsaro. São Paulo, Cortez, 2009.

DAUSTER, Tânia. *Um saber de fronteira* – Entre a Antropologia e a Educação. 26ª Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas: outubro, 2003.

DELEUZE, Gilles. Lógica do sentido. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DEVECHI, Catia P. V. e TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do sendo comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*. nº 43, jan./abr. 2010. p.148-201.

FAZOLO, Eliane. *et al*. (orgs). *Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FERREIRA, Maria Manuela M. "Branco demasiado" ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In:* SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (orgs.). *Estudos da Infância:* educação e práticas sociais. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

GARCIA, Regina Leite (org.). *Revisitando a pré-escola.* 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (orgs.). *Sociologia da infância no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

KISHIMOTO, Tizuko M. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In:* BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (org.). *Ensino Fundamental de nove anos:* orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil:* a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In:, KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela. (org.) *Infância e Educação Infantil*. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. *Infância:* fios e desafios da pesquisa. *In:* KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (org.). 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil:* uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. nº19, jan/fev/mar/abr 2002. p. 20-28.

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. *Chegar à infância.* Niterói: EdUFF, 2011.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. *In:* CRUZ, Silvia Helena V. *A criança fala:* a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

LINHARES, Célia; QUELUZ, Ana Gracinda; LINHARES, Andréa. (orgs.). *Palavras de Crianças.* Niterói, RJ: Nitpress, 2008.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS FILHO, Altino José [et al.]. *Infância plural*: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MELLO, Marisol Barenco de. Lógicas infantis: é a criança um outro? *In:* LOPES, Jader J. M; MELLO, M. B. de. (orgs.). *"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas"*: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza . Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.), DESLANDES, Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

NOVAES, Adauto. De olhos vendados. In: NOVAES, Adauto (org.). O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

NUNES, Kezia Rodrigues. Infâncias e Educação Infantil: redes de sentidosproduções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. 224 f. Tese de Doutorado – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

OLIVEIRA, Inês B. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In:* PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (coord.). *As crianças, contextos e identidades.* Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 1997.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa:* São Paulo, v. 36, n.2, p.631-643, maio/ago. 2010a.

_____. A tentação da diversidade – E seus riscos. *Educação & Sociedade:* Campinas, v. 31, n.113, p.1121-1136, out./dez. 2010b.

REDIN, Euclídes. *O espaço e tempo da criança:* "se der tempo a gente brinca". Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Infantil, nº 6).

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. *In:* MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBES, Rita Marisa; SOUZA, Solange Jobim e. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In:* KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel F. P. *Infância e Produção Cultural.* Campinas, SP: Papirus, 2007 6ª ed.

RIBES, Rita Marisa. Crianças de novela, crianças espectadoras de novelas. *In:* LOPES, Jader J. M; MELLO, M. B. de. (orgs.). *"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas"*: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In:* CRUZ, Silvia H. Vieira (org.). *A criança fala:* a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade:* Revista de Ciência da Educação. Campinas, vol. 26, n. 91. Maio/Ago. 2005.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. *In:* ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa:* perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (orgs.). *Estudos da Infância:* educação e práticas sociais. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Visibilidade Social e estudo da infância. *In:* SARMENTO, Manuel; VASCONCELLOS, Vera Maria R. (orgs.). *Infância (in)visível.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SILVA, Carla Andréa Lima da. *Saberes e fazeres das crianças:* manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora. Dissertação de Mestrado – UFRJ / Faculdade de Educação / Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

SOUZA, Cristiana Callai. *A experiência de aprender com as crianças nos acontecimentos cotidianos*. 2011. 178 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal Fluminense.

SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *In:* CRUZ, Silvia H. Vieira (org.). *A criança fala:* a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Sandro Soares de. *Memória, cotidianidade e implicações*: construindo o Diário de Itinerância na pesquisa. Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins. Volume 1. nº1 · set 2008/ fev 2009.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Cuidado infantil no espaço público: uma construção histórica. In: *Educação Infantil no coração da cidade.* São Paulo: Cortez, 2008.

TAVARES, Maria Tereza G. Os "pequenos", a escola da infância e o direito à cidade. *In:* LOPES, Jader J. M; MELLO, M. B. de. (orgs.). *"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas"*: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

_____. Uma escola: texto e contexto. *In:* GARCIA, Regina Leite. (org.). *Método:* pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VICTORIO FILHO, Aldo. *Pesquisar o cotidiano é criar metodologias*. *Educação & Sociedade:* Revista de Ciência da Educação. Campinas, vol. 28, n. 98. p. 97-110, jan./abr. 2007.

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

ANEXO A – Termo de autorização

São Gonçalo, 03 de maio de 2012.

Prezado responsável,

Eu, Renata dos Santos Melro, R.G. n° 098045297, pesquisadora da Faculdade de Formação de Professores - FFP / UERJ e também professora da UMEI Rosalina de Araújo Costa, estou realizando uma pesquisa referente à minha dissertação de Mestrado, na turma 5C, da professora Paula Cristina. Nessa pesquisa busco ouvir as vozes infantis, compreendendo-as a partir de suas lógicas. Desenvolverei, assim, uma pesquisa COM as crianças e não somente sobre elas. Por esta razão, entendi que o primeiro acordo a ser feito deveria ser com as próprias crianças, no qual estas deveriam dizer se concordavam ou não em participar junto a mim desta investigação. Após o aceite das crianças através de suas assinaturas, solicito aos pais autorização para o uso das imagens (vídeos e fotos), depoimentos, gravações, assim como todo e qualquer material pedagógico produzido pelas crianças no decorrer deste trabalho.

A realização de pesquisas como esta tem grande importância no sentido de aprofundar nossos conhecimentos sobre a criança e, desta forma, contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico realizado com elas.

Agradeço desde já a sua contribuição.

Atenciosamente,

_____
RENATA DOS SANTOS MELRO

AUTORIZAÇÃO

EU _____,
RG Nº._____, RESPONSÁVEL PELO(A) ALUNO(A) _____, AUTORIZO A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS (VIDEOS E FOTOS), DEPOIMENTOS, GRAVAÇÕES E TODO E QUALQUER MATERIAL PEDAGÓGICO PRODUZIDO PELO(A) MEU(MINHA) FILHO(A) DURANTE A PESQUISA ACIMA REFERIDA.

São Gonçalo, ____ de maio de 2012.

_____
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ANEXO B – Plano de Ação UMEIRAC

PREFEITURA DE NITERÓI
Secretaria Municipal de Educação
Fundação Municipal de Educação

PLANO DE AÇÃO

PERÍODO LETIVO: 2012

Unidade de Educação: Umei Rosalina de Araújo Costa
Ciclo Infantil:(X) 1º Ciclo:( ) 2º Ciclo:( ) 3º e 4º Ciclos: ( ) EJA: ( )
Objetivo Estratégico: A partir dos eixos “Linguagem”, “Tempo e Espaço”, “Ciências e desenvolvimento sustentável”, tornar a escola de Educação Infantil um contexto investigativo e instigante, permeado pelo conhecimento científico, na dimensão sócio-histórica, promovendo a aprendizagem, o que é fundamental para o desenvolvimento da criança.
Metas Qualitativas: - Propor a confecção dos materiais didáticos de rotina pelas próprias crianças no início do ano, de modo que isso seja uma das atividades impulsionadoras do desenvolvimento-aprendizagem infantil. A professora orienta o planejamento do que será feito: as crianças pensam, discutem e decidem coletivamente como a tarefa será realizada; - Compreender o desenho como uma primeira escrita da criança, como uma linguagem para conhecer, compreender e representar as coisas do mundo. Dessa forma, o ato de desenhar é tomado como uma criação pessoal, muito particular, na qual não cabem modelos ou comparações, nem ensino de formas e traços; - Promover o ensino-aprendizagem da escrita, a partir de algumas situações que tem por base o entendimento de que “o

brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita (1991a, p. 113). Assim é que propomos algumas atividades: o trabalho com nome (ficha do nome, jogos de análise, jogo do bingo, gráficos de nomes etc); confecção de bilhetes a partir de alguma necessidade da turma; trabalho com rótulos, imagens e propagandas; construção de textos coletivos; elaboração do livro de histórias da turma, planejamento coletivo com as crianças, elaboração de quadros, tabelas e gráficos, leitura, contação e criação de histórias, exercícios de pesquisa realizados pelas crianças dentro de projetos de trabalho etc.

- Trabalhar a linguagem matemática de modo contextualizado a partir de problematizações diárias, de modo que tudo possa ser analisado, medido, comparado, registrado, por meio de jogos, brincadeiras, gráficos e tabelas;

- Propor e permitir jogos e brincadeiras, desde as atividades mais estruturadas e com organização conjunta de regras até aquelas com um propósito determinado pelas próprias crianças. Para Vygotsky (1991a), o brinquedo é um fator muito importante do desenvolvimento e evolui das situações imaginárias para a predominância de regras, criando uma zona de desenvolvimento proximal da criança;

- Trabalhar as diferentes linguagens e expressões artísticas, colocando as crianças em contato autores e obras da cultura popular brasileira de modo a promover o acesso aos bens culturais da humanidade, contribuir para a compreensão de que o que o povo faz também é cultura, favorecer o acesso aos espaços culturais presentes em nossa sociedade;

- conhecer as crianças, o que elas fazem e como fazem, conhecer os seus processos de desenvolvimento-aprendizagem, de forma que possamos melhorar a qualidade de nossa intervenção nesses processos, pois a partir da interação com um adulto ou da cooperação de outra criança, ela realiza o que não consegue sozinha e assim vai se apropriando do novo conhecimento, incorporando-o ao desenvolvimento real e passando a realizá-lo sem ajuda.

Início: 01-02-2012	**Revisão: 01-08-2012**	**Término: 21-12-2012**

AÇÕES	JUSTIFICATIVA	RESPON-SÁVEL	SUJEITOS ENVOLVIDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS NECESSÁRIOS	LOCAL	CRONOGRAMA	RESULTADO ESPERADO	RESULTADO ALCANÇADO
PLANEJAMEN-TO QUINZENAL	Espaço fundamental para a promoção da reflexão e avaliação permanentes do processo educativo.	EAP Umei Rosalina	EAP e Equipe de Referência do Ciclo Infantil	- planejamento participativo de atividades e projetos; - avaliação permanente das ações pedagógicas; - socialização de informações oficiais ou não, relevantes para o bom desenvolvimento do trabalho.	- traba-lhos dos alunos; - textos de estudos; -data-show; -quadro branco etc.	Umei Rosali-na	Quinze-nalmente (às quartas-feiras), intercalan-do com o grupo de estudos.	Desenvolvimento de ações processuais adequadas aos princípios que orientam o projeto desta Umei.	A prática constante do planejamento coletivo tem aproximado nossa prática do conceito de práxis (Paulo Freire), tornando o trabalho mais consistente e melhor fundamentado.
Promover e manter o grupo de estudos quinzenal	Promover a discussão de textos e outros materiais pertinentes às demandas da Umei, o que compreendemos como fundamental para a formação permanente dos professores e reflexão sobre o trabalho pedagógico.	EAP Umei Rosalina	EAP e Equipe de Referência do Ciclo Infantil	- organização de uma agenda de trabalho; -seleção de temas relevantes; -implementação de diferentes modos de dinamizar os estudos: monitoria, grupos, seminários etc; - visitas a diferentes locais (espaços culturais, instituições etc); - participação em eventos; - contribuições de profissionais de diferentes instituições.	- textos de estudo; -vídeos; -recursos humanos: palestran-tes.	Umei Rosali-na e eventu-almente outros espaços e institui-ções.	Quinzenal-mente (às quartas-feiras), intercalan-do com o planeja-mento.	Contribuir para a promoção da práxis pedagógica por meio do estudo de temas pertinentes.	A formação permanente do professor no seu local de trabalho tem sido um dos pilares do trabalho realizado pela Umei Rosalina desde a década de 90, conforme consta no seu Projeto Político Pedagógico. Com isso temos observado transformações significativas na prática pedagógica dos docentes. Além disso, notamos também que a formação permanente tem estimulado os professores a desenvolverem estudos e pesquisas institucionais, bem como participarem de eventos acadêmicos.
Reunião com funcionários.	Fundamental para a criação de um espaço	EAP Umei Rosalina	EAP Umei Rosalina e	- organização e distribuição das tarefas		Umei Rosali-na	01-02-2012 04-04-2012	- melhoria das relações de trabalho;	- A periodicidade das reuniões com funcionários

	de escuta, diálogo e avaliação permanentes.		funcioná-rios.	da equipe de apoio; - organização do trabalho de modo participativo; -avaliação permanente do trabalho e das funções.			06-06-2012 08-08-2012 03-12-2012	- melhor organização do espaço escolar; - formação permanente de todos os funcionários.	tem permitido a avaliação permanente do trabalho dos mesmos e modificações significativas nas práticas.
Reunião de Pais	-promover a integração família-escola-comunidade. -conhecer as demandas dos responsáveis; -esclarecer aspectos do trabalho pedagógico.	EAP Umei Rosalina	EAP e Equipe de Referência do Ciclo Infantil	Socialização do trabalho pedagógico e dos relatórios avaliativos, com apresentação de slides e mostra de trabalhos das crianças.	- Data-show; - quadro-branco; - textos de apoio; - trabalho das crianças.	Umei Rosali-na	13-03-2012 15-03-2012 02-07-2012 03-07-2012 26-11-2012 27-11-2012	Desenvolver reflexão, planejamento e avaliação coletiva do projeto escolar, a partir de uma relação mais estreita entre família e escola.	A reunião de pais tem sido um instrumento valioso de diálogo com os pais, onde eles ficam conhecendo melhor o trabalho realizado, tiram dúvidas, fazem sugestões e críticas.
CAPUE	- momento próprio para a avaliação e planejamento coletivos do trabalho, onde se faz de fundamental importância a escuta, o diálogo e a reflexão.	EAP Umei Rosalina	EAP e Equipe de Referência do Ciclo Infantil e o Conselho Escola Comunida-de (CEC)	No início de cada semestre, coletivamente avaliamos o trabalho do semestre anterior e planejamos novas atividades e projetos de acordo com o PPP e o plano de ação da escola.	- Data-show; - Quadro branco; - Textos de apoio; - Ata de capci; - Trabalhos das crianças; -Registros feitos nos diários de campo das professoras.	Umei Rosali-na	01-02-2012 02-02-2012 03-02-2012 01-08-2012	Construir um espaço institucional de avaliação e planejamento participativo a cada semestre, resultando na elaboração do plano de ação da umei.	A realização do Capue nos últimos anos tem promovido um momento importante de avaliação efetiva do trabalho pedagógico realizado e o planejamento coletivo de ações futuras.
CAPCI	- momento de exposição e reflexão sobre o trabalho com cada grupo de referência, considerando o ciclo. Fundamental para a	EAP e Equipe de Referência do Ciclo Infantil	EAP e Equipe de Referência do Ciclo Infantil	- cada professor deve expor o trabalho realizado, as avaliações permanentes ao longo de cada trimestre, questionamentos e planejamentos,	- Data-show; - Quadro branco; - Registros do diário de campo do profes-sor; - Traba-lhos das crianças.	Umei Rosali-na	23-05-2012 12-09-2012 05-12-2012	Avaliação do trabalho realizado nos grupos de referência, tomada de providências para sanar eventuais problemas e	As últimas edições do Capci na Umei Rosalina promoveram verdadeiros debates e reflexões a respeito da prática pedagógica, favorecendo significativamente a

	avaliação e planejamento do trabalho pedagógico.			estabelecendo o diálogo com os demais integrantes da Equipe de Referência do Ciclo.				planejamento coletivo a respeito de cada grupo de referência.	construção de melhorias em nosso trabalho.
Livro de Desenhos e Histórias com as crianças	Partindo da consideração da criança como sujeito, autor de conhecimento, cheia de possibilidades e capacidades, vamos no sentido contrário da antiga prática muito comum na Educação Infantil de fornecer desenhos prontos e apresentamos as condições para que cada criança faça seu desenho a fim de ser reproduzido para todos os colegas usarem as cores de acordo com a própria imaginação.	Profes-sora do Grupo de Referên-cia.	Professora do Grupo de Referência e crianças.	- Cada dia uma criança faz um desenho e depois conta a história do seu desenho para que a professora registre com a escrita; - depois de pronto o desenho é xerocado e distribuído para todos da turma; - de posse desse material todos fazem a leitura em voz alta, acompanhando com o dedinho e depois fazem perguntas para o autor, decidem que tipo de material ou técnica utilizarão para enfeitar o trabalho.	- pasta carrinho; - papel; - hidrocor; - lápis de cor; - cola; - purpuri-na; - tinta etc.	Umei Rosali-na (sala de aula)	De abril a novembro de 2012.	No final do ano cada criança terá um livro composto pelos desenhos e histórias de todos os amigos da turma. Com essa atividade objetivamos também *"Incentivar práticas de argumentação que favoreçam a oralidade, a organização do pensamento e a criticidade"* (NITERÓI, FME 2010, p. 52).	Todo o processo de criação, discussão e mesmo letramento vivenciado pelas crianças nessa atividade tem sido fundamental para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da ação das crianças.
Álbum da Turma	Com o intuito de guardarmos momentos significativos das experiências vividas durante o ano escolar, construímos com as crianças o *Álbum da Turma*, onde registram-se em textos, desenhos, foto da turma, fotos diversas o que a	Profes-sora do Grupo de Referên-cia.	Professora do Grupo de Referência e crianças.	- em diversos momentos ao longo do ano recorre-se ao álbum para registrar com textos coletivos, cujos autores são as próprias crianças, e desenhos alguma atividade significativa. Podem entrar no álbum também músicas, histórias e outros matérias resultantes de	- caderno de desenho grande; - papéis diversos; - hidrocor; - lápis de cor; - tinta - foto da turma etc.	Umei Rosali-na	De março a dezembro de 2012.	No final do ano cada criança tem um álbum composto das atividades mais significativas, uma foto da turma e mensagens dos amigo. Vale salientar a concepção de trabalho com a linguagem oral e escrita que sustenta	O Álbum da Turma é uma atividade que já realizamos há alguns anos com o intuito de colocar a criança em contato com formas de registro diversas, envolvendo múltiplas linguagens e aproximando-a da compreensão da função social da escrita.

	professora e/ou as crianças decidem ser expressivo e representativo do ano escolar que estão vivendo.			trabalhos e projetos.				tal prática pedagógicas, a qual está em conformidade com os objetivos estabelecidos no Eixo Linguagem do documento Referencial Curricular para a Educação Infantil 2010 (Niterói, FME, 2010).	
Etapas do Recorte	Com base nas pesquisas de Dalila Costallat (1987) em psicomotricidade, desenvolvemos o trabalho Etapas do Recorte, integrando essa ação ao pensamento. A interação discursiva que envolve a professora, as crianças e as ações com o material utilizado durante o desenvolvimento das etapas do recorte é o princípio constituinte dos procedimentos da professora. Buscando uma alternativa ao modo linear e mecanicista que normalmente	Profes-sores dos grupos de referên-cia	Professo-ras dos grupos de referência e crianças.	Ao todo são nove etapas de recorte com os dedos e vinte para o recorte com a tesoura, as quais são distribuídas nos três anos do ciclo da Educação Infantil que temos na escola. Essas etapas envolvem picado, recorte a dedo (mosaicos), recorte com tesouras, bordado, colorido com lápis e pincel, desenho, contorno calcado e modelagem. Alguns procedimentos utilizados são: - análise do material por meio de perguntas problematizadoras em relação ao tipo de papel, tamanho, à forma, aos lados, às linhas que o constituem etc;	- papéis diversos; - textos diversos; - tinta; - hidro-cor; - lápis de cor;	Umei Rosali-na.	Março a dezembro de 2012	- contribuir para o desenvolvimento da criança e para a construção do conhecimento pela mesma, entendendo que a linguagem tem um papel ativo e constante no processo de construção do conhecimento dessas crianças (Vygotsky, 1991b). A partir do momento do desenvolvimento em que o pensamento vincula-se à linguagem, tornando-se verbal, e a linguagem, racional, a criança dispõe de um poderoso instrumento para o	Ao desenvolver as etapas do recorte em outros anos, nos atos de descrever os procedimentos, fazer observações, problematizar, estabelecer relações do que se está fazendo com elementos exteriores, a interação dialógica é, em todo momento um fundamental instrumento para o desenvolvimento dos processos psicológicos. São esses procedimentos – na inspiração metodológica da "pergunta-ação-reflexão-resposta" de que nos falam Paulo Freire e Antonio Faundez (1985) – que levam as crianças a pensarem sobre o que estão fazendo e fazem surgir problemas a serem

	compõem o trabalho com psicomotricidade, procuramos realizar tal trabalho mediado pela linguagem, o que envolve um importante elemento: o diálogo.			- na orientação do recorte a ser executado, conjuga-se a palavra da professora com o ato de cortar. - após feito o recorte orientado, podem ser feitas perguntas do tipo: quantas tiras vocês conseguiram cortar? São estreitas ou largas? O que podemos fazer com essas tiras (pedaços)? Qual o formato? A cor? O que falta para completar o que você está fazendo? (hidrocor, lápis de cor etc)				desenvol-vimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1991a). Quando uma criança, ao realizar as etapas do recorte, é instigada a pensar “no que pode transformar a peça”, a planejar o que vai desenvolver a partir do que já realizou, por exemplo, está desenvolvendo uma atividade psicológica “superior”, caracterizada pelo caráter voluntário e intencional da realização, assim como pela abstração no ato da elaboração.	resolvidos.
Projeto Amigo da Turma	Com o projeto Amigo da Turma, pretendemos trabalhar de modo reflexivo e processual a relação das crianças com o corpo,desmistificando preconceitos e tabus. Além disso, o projeto poderá contribuir para a promoção do cuidado com o outro e	Profes-sora do Grupo de Referên-cia	Professora do Grupo de Referência e crianças	- por meio de procedimentos específicos como questionamentos, problematizações e planejamento participativo com as crianças, constrói-se todo um processo até que se chegue na elaboração final do boneco de pano. - discuti-se o tamanho,	- papel pardo para fazer o molde; - pano; - espuma; - lã; - caneta de tecido; - roupas de criança; - caderno meia-pauta para o	Umei Rosali-na e a casa das crianças	De maio a dezembro de 2012	- construir um boneco de pano com um tamanho aproximado ao das crianças. -promover a visita do boneco ao lar de cada criança, o que deve ser registrado num caderno pela família; -intensificar o diálogo	O projeto Amigo da Turma realizado nos últimos anos tem apresentado muitos efeitos positivos no processo de oralidade e desenvolvimento da afetividade nas crianças. Além disso, tem integrado mais as famílias ao trabalho realizado na escola.

	da afetividade, procurando atender de certo modo as perguntas apresentadas no Referencial Curricular para a Educação Infantil (Niterói, FME, 2010, p. 40): *"de que forma podemos incentivar a sensibilidade de nossas crianças para redefinir nossos espaços sociais? Como aguçamos nosso olhar e nossa afetividade nesse contexto? Quais as estratégias possíveis para oportunizar as crianças o intercâmbio de saberes e de percepções? Como aproximar as famílias por meio de um dialogo aberto e sensível com a escola?"*			sexo, idade, nome e preferências do amigo de pano. - Cada dia uma criança leva o boneco para sua casa. O responsável registra no caderno que o acompanha como foi a experiência.	registro.			das famílias com a escola; - desenvolver a afetividade.	
Projeto Bornal de Leitura	Essa atividade tem o intuito de promover o gosto pela leitura; promover momentos de encontro e diálogo familiar; -promover a participação da família	Profes-sora do Grupo de Referên-cia	Professora do Grupo de Referência e crianças.	- a professora seleciona alguns livros; - a criança escolhe (quando chega o seu dia) o livro que quer levar para ser lido em casa pelos pais;	- sacola de pano; - livros infantis; - lápis de cor; - hidro-cor.	Umei Rosali-na e a casa das crianças	Abril a dezembro de 2012.	- contribuir para que a leitura do livro seja um momento de encontro familiar. -contribuir para que a longo prazo a leitura de um livro se torne	- nos últimos a atividade do bornal tem sido muito bem recebida pelas famílias, que revelam em seus registros gostar bastante da atividade e, muitas vezes, descobrir uma atividade

	nas atividades escolares, em consonância com os seguintes princípios expostos no Referencial Curricular para Educação infantil (Niterói, FME, 2010): *"criar um ambiente leitor (suporte com diversidade de gêneros textuais, fantasia etc.) promovendo letramento; estimular narrativas de experiências vivenciadas dentro e fora da escola, registrando-as"* (p.52).			- dentro do bornal vão o livro escolhido, lápis de cor e um caderno meia pauta onde a família registra a realização da atividade e a criança ilustra; - quando o material retorna para a escola, na rodinha, a professora pergunta como foi a atividade em casa, lê o texto escrito pelo responsável e mostra o desenho feito pela criança.				algo que faça parte do cotidiano das famílias; - promover momentos de leitura; - contribuir para desenvolver o gosto pela leitura	prazerosa que pode se repetir em família; - as crianças costumam ficar bastante ansiosas até que chegue a sua vez e se empolgam bastante para contar no dia seguinte como foi a atividade em casa.
Jogos	Considerando a importância da brincadeira na educação infantil procuramos dar ênfase a esse elemento, tal como estabelecido no Referencial Curricular para a Educação Infantil do Município de Niterói (2010) "*Valorizar a brincadeira como eixo de todas as ações no cotidiano da educação infantil"* (p. 52). O autor português, Manuel Jacinto	Profes-sora do Grupo de Referên-cia e professora de educa-ção física.	Profes-sora do Grupo de Referên-cia, professora de educa-ção física e crianças.	Adotamos as seguintes estratégias e procedimentos na realização dos jogos:1ª semana: construir o jogo, no caso do boliche (1 – planejar, 2 – listar materiais necessários, 3 – separar materiais, 3 – executar); jogar, vivenciando, explicando e problematizando regras e pontuações; B – 2ª semana: jogar, escrever regras ditadas pelas crianças; C – 3ª semana: ler	- giz; - papel pardo; - hidro-cor; - garrafi-nhas de plástico; - papel crepom colorido.	Umei Rosali-na	Março a dezembro de 2012.	- favorecer a vivência de experiências lúdicas significativas; - contribuir para a inserção da criança no universo lógico-matemático de modo contextualizado; - relacionar atividades matemáticas com a leitura e a escrita.	

	Sarmento, estudioso da Sociologia da Infância, afirma que brincar é algo de mais sério que as crianças fazem. Acreditamos também, com base nos postulados Vygotskyanos que a brincadeira faz com que as crianças avancem no seu desenvolvimento ao desempenharem papéis que vão além de sua idade. Além disso, procuramos trabalhar por meio das brincadeiras, boa parte dos eixos “Linguagem” e “Tempo e Espaço”, o que envolve também conhecimento matemático, realizando jogos como boliche, amarelinha, bola ao cesto etc.			quadro de regras, jogar mais de uma rodada e anotar pontuações no quadro de pontuação com bolinhas ou tracinhos e ao lado o numeral correspondente. D – 4ª semana: ler quadro de regras, jogar mais de uma rodada e anotar pontuações no quadro de pontuação com bolinhas ou tracinhos e ao lado o numeral correspondente. Ao final, somar o total de pontos de cada criança, contando a sequência de bolinhas ou tracinhos e registrar na coluna do total com o numeral correspondente; elaborar texto coletivo sobre o jogo vivenciado. E – 5ª semana: iniciar novo jogo acompanhando a mesma sequencia e os mesmos procedimentos; Obs: no caso do jogo de boliche o mesmo é enviado para casa numa sacola com caderno para que a família jogue com a criança e registre a pontuação e faça um pequeno texto contando como foi a experiência.					

Projeto de Cultura e Festa da Cultura	Partindo do entendimento da pesquisa como princípio educativo (Pedro Demo) e, portanto, compreendendo-a como um procedimento que pode permear todo o processo educativo, promovendo a construção do conhecimento, realizamos todos os anos o Projeto de Cultura, a partir do qual as crianças são levadas a conhecer diferentes artistas e expressões estéticas, utilizando diferentes linguagens. São objetivos do projeto: - promover o acesso aos bens culturais da humanidade; -contribuir para a compreensão de que o que o povo faz também é cultura; - favorecer o acesso aos espaços culturais presentes em nossa sociedade;	Profes-sores da Equipe de Referên-cia do ciclo.	Profes-soras da Equipe de Referência do Ciclo e crianças.	-seleção coletiva do tema do Projeto de cultura do ano de 2012. -depois de escolhido o tema ("Literatura de Cordel, Meio Ambiente e Cultura Popular"), será feito o levantamento de materiais de diversas fontes a serem estudados pela equipe de referência, os quais servirão de base para o planejamento do trabalho com as crianças; -planejamento coletivo de atividades diversas (leitura, texto coletivo, pintura, desenho, músicas, maquetes, exercícios de pesquisa, aulas passeio etc) sobre textos, contextos e obras de arte de acordo com o tema escolhido.	- livretos de cordel; - livros; -data-show; - vídeos; - repen-tes; - papéis diversos; - tintas coloridas; - hidro-cor; - lápis de cor; - visita de um cordelis-ta;	Umei Rosali-na e espaços culturais	De abril a julho de 2012; 22-06-2012: Oficinas de Cultura Popular (Festa da Cultura)	- realizar as atividades planejadas junto as turmas; - realizar a Festa da Cultura, onde são feitas Oficinas de Cultura Popular, as quais contam com a participação da comunidade escolar, onde todos vivenciam atividades realizadas com as crianças ao longo do projeto e têm acesso aos trabalhos produzidos e materiais estudados; _ *"identificar situações de risco no ambiente."* (NITEROI, FME, 2010, p. 53) -*"Proporcionar experiências estéticas expressivas como a música, artes visuais e plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro e literatura."* (idem); -*"Proporcionar o suporte e convívio com diferentes*	Inúmeros já foram os temas estudados dentro do projeto de cultura (Portinari, Heitor Vila Lobos, Ariano Suassuna, Chiquinha Gonzaga, Arte naïf, Artistas do Vale do Jequitinhonha etc.), o qual sempre proporciona momentos prazeros de estudo, pesquisa e extensão do trabalho para a comunidade. O projeto de cultura nos permite trabalhar diferentes linguagens e áreas de conhecimento atendo aos três eixos de trabalho preconizados para a Educação infantil: "Linguagens", "Tempo e Espaço" e Ciências e desenvolvimento Sustentável".

	-contribuir para a compreensão da história do povo brasileiro por meio da retratação deste nas obras de arte; -promover a compreensão estética das obras de arte.							*suportes e gêneros textuais."* (idem); - *"Oportunizar o conhecimento ,a participação, e a valorização das diversas expressões culturais"* (idem)	
Festa do Dia das Mães e das avós.	Considerando a data como uma oportunidade de promover a integração família-escola-comunidade, aproveitamos também para trabalhar datas comemorativas desse tipo de forma mais crítica, passando de um enfoque pontual e mercadológico para uma questão mais afetiva, ressaltando em nossas práticas que o amor, carinho, cuidado, respeito e atenção deve ser nutrido por todos aqueles que são responsáveis pelas crianças, todos os dias do ano.	- EAP e Profes-sores do grupo de referên-cia.	Comunida-de Escolar	- aproveitamos a oportunidade para trabalhar de forma crítica os encartes de jornais com propagandas de possíveis presentes; - trabalhamos músicas, textos e poesias que retratem temas pertinentes; -construímos textos coletivos, cartões, cartinhas e presentes simbólicos para as pessoas que cuidam das crianças.	- jornais; -revistas; -papel; -tintas; -hidrocor; - lápis de cor; -papéis diversos.	Umei Rosali-na	19-05-2012	- trabalhar diferentes gêneros textuais; - contribuir para a construção da consciência crítica em relação ao consumo que é incentivado em nossa sociedade; - promover a afetividade e o respeito humanos.	
Projeto sobre Alexander Calder	Projetando imagens da vida e obra do artista plástico norte-americano Alexander	Profes-sora do Grupo de Referên-Cia.	Professora do Grupo de Referência e crianças.	- apresentação do artista, lendo sua biografia (chamar a atenção para sua capacidade criativa	_ Data- show; - Projetor de Imagens; - Pinturas do	Umei Rosali-na (sala de aula)	Segundo semestre de 2012 20-10-2012: II	- Construção de móbiles, esculturas, pinturas e textos coletivos como	A interação discursiva (Bakhtin), a reflexão, o binômio pensamento-ação (Paulo Freire) tem sido os

	Calder podemos estabelecer pontes entre a história de vida do artista e as subjetividades das crianças, favorecendo a vivência de experiências que ajudam a estabelecer relações e a fazer comparações. Um dos objetivos é mostrar o potencial criativo de Calder ainda criança para que a criança desperte para sua própria capacidade criativa. Além disso, enfatizamos nesse trabalho o questionamento como elemento central, lembrando que a linguagem organiza o pensamento (Vygotsky). Num segundo momento são confeccionados os móbiles, esculturas e/ou pinturas a partir de planejamento (pensamentoXação) e pesquisa que antecedem a construção, seguida de			desde a infância). Mostrar os seus três tipos de trabalho (pinturas, móbiles e stabiles), explorando suas características (cores, materiais etc.). Mostrar as transparências com os móbiles e os slides no data show. - Propor a criação de alguma obra, pinturas, stábiles ou móbiles coletivos a partir de tema sugerido pelas crianças. Depois de escolhida a obra, planejar sua confecção, listando com as crianças os materiais e procedimentos necessários. Pode também sugerir que as crianças façam antes um esboço no papel da obra a ser confeccionada. - Construir um texto coletivo sobre o artista e sobre todo o trabalho realizado	artista; - Textos diversos sobre o artista e suas obras; - Papéis diversos; - Tintas coloridas; - arames coloridos etc.		Oficina Calder no Rosalina	resultado de todo processo de discussão, planejamento e criação.	elementos centrais no desenvolvimento desse projeto todas as vezes que os realizamos, propiciando desse modo *"... situações nas quais a criança seja respeitada e estimulada em suas capacidades de sugerir, criar, imaginar, inferir, propor e relacionar."* (NITERÓI, FME, 2010, p. 52)

	exposição e observação por parte das crianças.								
Festa do Dia das Pais e das avôs.	Considerando a data como uma oportunidade de promover a integração família-escola-comunidade, aproveitamos também para trabalhar datas comemorativas desse tipo de forma mais crítica, passando de um enfoque pontual e mercadológico para uma questão mais afetiva, ressaltando em nossas práticas que o amor, carinho, cuidado, respeito e atenção deve ser nutrido por todos aqueles que são responsáveis pelas crianças, todos os dias do ano, de acordo com a seguinte orientação do Referencial Curricular para a Educação Infantil de Niterói (FME, 2010, p. 52): *" Propor e participar de ações que envolvam a cooperação, a*	- EAP e Profes-sores do grupo de referên-cia.	Comunida-de Escolar	- aproveitamos a oportunidade para trabalhar de forma crítica os encartes de jornais com propagandas de possíveis presentes; - trabalhamos músicas, textos e poesias que retratem temas pertinentes; -construímos textos coletivos, cartões, cartinhas e presentes simbólicos para as pessoas que cuidam das crianças.	- jornais; -revistas; -papel; -tintas; -hidrocor; - lápis de cor; -papéis diversos.	Umei Rosali-na	18-08-2012	- trabalhar diferentes gêneros textuais; - contribuir para a construção da consciência crítica em relação ao consumo que é incentivado em nossa sociedade; - promover a afetividade e o respeito humanos.	

	solidariedade, o respeito a si próprio e ao outro."								
FESTA JULINA	A Tradicional festa popular que encerra o primeiro semestre do ano letivo, conta com a apresentação de danças e barraquinhas típicas. Essa é também uma oportunidade para trabalharmos a temática de forma crítica com as crianças pequenas, desmistificando o estigma do agricultor pobre, mal vestido e desdentado e valorizando a cultura popular brasileira, de acordo com o seguinte objetivo do Referencial Curricular para a Educação Infantil de Niterói (FME, 2010, p. 53): *" Incentivar o respeito e a valorização da cultura do grupo de origem e de outros grupos"*	EAP e profes-res da Equipe de Referên-cia do Ciclo	Comunida-de Escolar	-Conversa inicial com as crianças sobre a origem das festas juninas e julinas; - pesquisa sobre comidas, roupas, músicas e brincadeiras típicas; - consulta em livros, discussão, problematização e elaboração de textos coletivos sobre o tema; -planejamento participativo da festa com as crianças; -produção de enfeites e cartazes com as crianças para a festa; - ensaio e apresentação de músicas e danças típicas.	- livros; -vídeos; -músicas; -papéis variados; -tintas.	Umei Rosali-na	- Junho-julho; - 07-07-12: Festa Julina.	- Promoção de atividades culturais, envolvendo diferentes linguagens; -Realização de uma bonita festa, com apresentação de trabalhos das crianças, barraquinhas, brincadeiras e danças.	A tradicional Festa Julina da Umei Rosalina tem sido um momento de grande integração com as famílias, além de promover a construção de conhecimentos pelas crianças sobre a cultura do povo brasileiro.
Jornal *Entretextos*	O Jornal Entretextos é uma publicação semestral que contém artigos das professoras, fotos e	EAP e profes-sores dos grupos de referên-cia	EAP, professores dos grupos de referência, crianças e	- Elaboração de artigos pelas professoras da escola, relatando e avaliando projetos desenvolvidos;	- papel; -toner de impres-sora	Umei Rosali-na	Julho e agosto de 2012	- Promoção de discussão a respeito do formato de um jornal; -Promoção do	O jornalzinho Entretextos tem sido um importante veículo de comunicação com as famílias e de socialização do trabalho.

	textos coletivos das crianças. Constitui um valioso registro das atividades mais significativas da Unidade escolar, o qual se configura como importante instrumento de formação e comunicação escola-comunidade.			- Elaboração de textos coletivos pelas crianças sobre os principais assuntos estudados; -Seleção de fotos e imagens relevantes.				planejamento participativo; - Impressão do jornal; -Distribuição para a comunidade na Festa da Cultura.	

Referências Bibliográficas

CERISARA, A. B. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedes**. 1ª reimpressão. São Paulo, Cortez, CEDES, nº 35, 1995.

COSTALLAT, Dalila Molina de. **Psicomotricidade: a coordenação viso-motora e dinâmica manual da criança infradotada.** Rio de Janeiro: Globo, 1987.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, s|d. (Coleção Espaço, v. 4).

NITERÓI, FME. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Secretaria Municipal de Educação de Niterói. **Referencial curricular 2010. Rede Municipal de Ensino de Niterói; uma construção coletiva. Educação Infantil.** Niterói, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.