

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

Queila Almeida Vasconcelos

Crianças bem pequenas no cotidiano da escola:
tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem.

PORTO ALEGRE

2015

Queila Almeida Vasconcelos

Crianças bem pequenas no cotidiano da escola:
tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem.

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

PORTO ALEGRE
2015

Queila Almeida Vasconcelos

Crianças bem pequenas no cotidiano da escola:
tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem.

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

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – Orientadora

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – UFRGS / PPGEduc

Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado – UFPel

Profa. Dra. Natália Fernandes – UMinho / Braga - Portugal

“Sabem o que eu queria? Fazer uma mágica para ficar grande. Daí eu ia falar para todas as professoras fazerem coisas divertidas com as crianças. Daí eu fazia outra mágica, ficava pequena de novo e me divertia!”

(Rebeca Vasconcelos Emmel – 6 anos)

Dedico esse trabalho a todas as crianças e adultos que, como a Rebeca e eu, desejam que a escola possa ser um lugar de partilha para aprender e para se divertir!

AGRADECIMENTOS

“Não, Quêla! Olha o vento!” (Pedro Augusto, 2 anos e 6 meses)

No último dia em que estive na escola, depois de já ter me despedido de todos, o Pedro Augusto me chama e eu entendo ele dizer: “Olha Quêla, olha o Pedro” e respondo: “Sim! Estou te vendo!”, então ele me explica “**Não, Quêla! Olha o vento!**”. Sempre me emociono ao me lembrar desse acontecimento, pois quando iniciei a pesquisa disse que iria atrás de pipas invisíveis, referindo-me ao meu sentimento de total desconhecimento sobre as ações de participação de crianças tão pequenas. Então, no fim, descobri que de nada adiantam pipas se não houver vento! Assim, inicio agradecendo ao Pedro Augusto, a Nicole, ao Lucas Abreu, a Nina, ao Lucas Kenzo, a Gabriela, a Júlia, a Cecília, ao Pedro Henrique, ao Gustavo, ao Vitor, ao João Aluísio e ao Matheus pela possibilidade de ter estado com eles e por tudo que me permitiram conhecer! Toda vez que me lembrar de “olhar” o vento, lembrarei de vocês! Foi também como o vento, que toca, revira, tira tudo do lugar, mas que também refresca que construí esse trabalho e isso só foi possível por muitos sopros, brisas, ventos e tufões que estiveram comigo. Para vocês, deixo aqui meus agradecimentos:

À Lica, minha orientadora, ser humano admirável, que inspira, acolhe, provoca, incentiva, acredita. Obrigada pela paciência, pelas risadas, pelos olhares indecifráveis, pelos puxões de orelha, pelos esquecimentos, pelas lembranças. Obrigada por **participar** comigo dessa etapa!

À Ana Cristina por me lembrar de ponderar, de ter calma, de aprofundar. Obrigada pela presença provocadora que tens sido em minha trajetória profissional há tanto tempo!

Ao professor Jaime pela disponibilidade em dialogar comigo sobre a infância, pelas palavras cuidadosas na qualificação desse trabalho e pelas reflexões desafiadoras das quais pude participar nas disciplinas oferecidas com a professora Maria Elly Genro, a quem também agradeço.

À Natália pela acolhida em meus sonhos e em minhas experiências no além mar. Obrigada por ter me recebido, obrigada pela escrita inspiradora, a qual foi fundamental na construção desse trabalho e pela disponibilidade em contribuir também nesse momento de finalização.

Ao meu pai e à minha mãe por terem tornado esse sonho possível e por tê-lo sonhado comigo! Obrigada por me darem a vida, por compartilharem ela comigo, e, especialmente, por terem me ensinado a vivê-la do meu próprio jeito! Vocês estão em tudo que faço e que sou.

Às minhas irmãs Débora e Isabel e à minha amiga Evelise pelo apoio, por compreenderem a minha ausência e essencialmente por terem trazido ao mundo a Lara, a Marina, a Rebeca e o Henrique que me ensinam a cada encontro sobre a infância, sobre ser criança e sobre o amor.

Ao Paulo, meu querido amigo, por ser presença provocadora, por ser disponível, por ser riso, por ser música, por ser dança, por tornar esses dois últimos anos mais fáceis de serem vividos!

À Cinthia pela amizade e inspiração, pela ausência-presente durante todo o percurso! À Juliana pelo entusiasmo e incentivo! À Loide e a Larisa por terem me lembrado desse sonho. À Eleonora pelas angústias e alegrias divididas, pela parceria. À Marta e à Sariane por tornarem o caminho mais divertido. À Giselle e à Daniele pela acolhida brasileira no velho mundo e por me ensinarem sobre a educação e sobre a vida.

À Janaina, à Simone, à Janice, às professoras, crianças e famílias do Sesquinho-Tramandaí que durante quatro anos tornaram possível um sonho, do qual precisei me despedir para viver outros. Obrigada pelas memórias que construímos e que me ajudam a continuar sonhando.

À Despertar por chegar em minha vida desafiando e inquietando!

À Lara e ao Thomas pelos desenhos que ilustram e dão vida ao livro “As histórias dos meninos e das meninas para uma menina grande”.

À CAPES pela bolsa de Mestrado concedida, ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à escola, às professoras, ao estagiário e às famílias das crianças que autorizaram a realização dessa pesquisa.

Ao Homer, meu “cãopanheiro” por permitir que nunca me sentisse só.

À Deus.

[...] nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a conduta de um guia, a educação impele para o exterior. Parta: saia. Saia do ventre da sua mãe, do berço, da sombra lançada pela casa do pai e das paisagens juvenis. [...] A viagem dos filhos, eis o sentido nu da palavra grega pedagogia. Aprender lança a perambulação. [...] Partir. Sair. Deixar-se seduzir um dia. Tornar-se vários, enfrentar o exterior, bifurcar alhures. Eis as três primeiras estranhezas, as três variedades de alteridade, os três primeiros modos de expor-se. Porque não existe aprendizagem sem exposição, quase sempre perigosa, ao outro. (SERRES, 1992, p.28 apud COLIN, 2012, p.87).

RESUMO

Essa investigação busca evidenciar as ações e os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas, articulando-os à possibilidade de promover a participação infantil no planejamento e organização do cotidiano escolar. O suporte teórico que fundamenta esse trabalho é o conceito de aprendizagem pela vida cotidiana (BROUGÈRE; ULMANN, 2012) e as discussões sobre participação infantil pautadas nas interlocuções dos Estudos da Criança, especialmente no campo da Sociologia da Infância (FERNANDES, 2009). As estratégias metodológicas foram construídas principalmente a partir do referencial sobre investigações qualitativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e sobre pesquisa com crianças (GRAUE; WALSH, 2003). Participaram da pesquisa treze crianças entre 17 e 27 meses de uma escola pública de Educação Infantil de Porto Alegre e sete adultos. As crianças são consideradas protagonistas desse estudo, porém as professoras e o estagiário responsáveis pela turma, através de suas práticas, constituíram-se como importantes interlocutores ao longo da pesquisa. Os interesses de aprendizagem das crianças foram organizados em três categorias de análise que sustentam a ideia de aprender na vida em comum, aprender pela vida cotidiana e, por fim, aprender fora da “sala de aula”. Esses grupos de interesse indicam que a participação infantil na organização do cotidiano da escola está atravessada pela concepção das ações das crianças, em busca de compreender, estar junto e fazer parte do mundo, como aprendizagens fundamentais na primeira infância.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Crianças bem pequenas. Participação infantil. Aprendizagem. Educação Infantil.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem.** Porto Alegre. 2015. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ABSTRACT

This investigation aims to put in evidence the activities and learning interests of young children articulating them to the possibility of promoting child participation in the planning and organization of the school daily life. The theoretical support on which this work is based is the concept of learning through daily life (BROUGÈRE e ULMANN, 2012) and the discussions about child participation based on the interlocutions of Child Studies, especially in the field of sociology of children (FERNANDES, 2009). The methodological strategies were developed mainly from the reference of qualitative investigation (BOGDAN e BIKLEN, 1994) and child research (GRAUE E WALSH, 2003). Thirteen children aged 17 to 27 months from a public day care in Porto Alegre and seven adults participated in this research. The children are considered protagonist of this study, but the teachers and trainee in charge of the group became important interlocutors along the research due to their work. The learning interests of children were divided into three categories of analysis that support the idea of learning in the shared childhood, daily life and, finally, “outside” the classroom. These groups of interests indicate that the child participation in the school life organization is related to the children’s activities seeking to understand, get together and be part of the world, which constitute essential learning in the early childhood.

Keywords: Child research. Young children. Child participation. Learning. Child education;

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Young children in the school daily life:** developing relations between participation and learning interests. Porto Alegre: 2015. 149p. Dissertation (Master of Education), Post graduation Program of Education. School of Education, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SUMÁRIO

SOBRE O (RE)COMEÇO E O PROPÓSITO DESSE TRABALHO	12
Sobre a infância que me passa	15
Sobre o desejo “de anunciar” possibilidades	19
1. TRILHANDO CAMINHOS DA PARTICIPAÇÃO.....	22
1.1A participação infantil na escola: utopias ou anúncios?	29
1.2 Sindicato das crianças: a participação infantil como direito da criança e dever do adulto.....	34
1.3 A aprendizagem nos entremeios da vida cotidiana	42
2. PERCURSO METODOLÓGICO	46
2.1 Reorganizando o caminho.....	47
2.2 Estabelecendo parcerias	49
2.2.1 A escola	50
2.2.2 As crianças	51
2.2.3 Os adultos	55
2.3 Estratégias metodológicas	57

2.3.1 “Estar pesquisadora”: Uma necessária (e difícil) mudança de postura	61
2.3.2 “Aquilo que não se pode prever”: As escolhas e os acontecimentos	63
3. PARTICIPAR PARA APRENDER & APRENDER PARA PARTICIPAR.....	68
3.1 "Eu também quero brincar": aprender na atividade em comum	70
3.2 "Eu faço sozinho(a)": aprender pela vida cotidiana	84
3.3 "Aqui dentro não pode!": aprender fora da “sala de aula”	99
4. “VAI TER LOBO?”: PROPONDO OUTROS CONVITES.....	108
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	126

SOBRE O (RE)COMEÇO E O PROPÓSITO DESSE TRABALHO

O período de dedicação ao mestrado foi para mim um recomeço, desses que desestabilizam e mexem com as estruturas, para depois assentá-las, mas com outra arquitetura. Retornar ao meio acadêmico depois de sete anos do término da minha graduação foi uma tarefa repleta de desafios e conquistas, dores e alegrias, esperança e desânimo. Foi também um período de reencontrar pessoas, textos, ideias, lugares que me mobilizam e sustentam minhas buscas como profissional da infância.

Há nos discursos de senso comum o velho paradigma de que uma coisa é a prática, outra é a teoria. Nos últimos dois anos, construí um significado para esse paradigma, o qual, agora, ao finalizar este trabalho, continua sendo um grande desafio: levar a discussão científica aos professores da Educação Infantil de forma que o discurso acadêmico seja de fato um contributo para a qualificação da prática pedagógica com as crianças pequenas. Digo isso porque depois de me formar Pedagoga pela Universidade Federal de Rio Grande - FURG optei por atuar no chão da escola:

trabalhei como professora, coordenadora pedagógica, em algumas escolas somente contribuí com reflexões sobre a Educação Infantil durante ações de assessorias, palestras e oficinas nas redes públicas e privadas. Nesse tempo, por um lado, senti na pele o quanto a discussão sobre as teorias que significam o trabalho com crianças pequenas precisa se fazer presente na rotina das escolas de Educação Infantil. Por outro lado, observei de perto a realidade de instituições que sobrevivem em uma sociedade cuja consciência sobre o papel da escola de Educação Infantil ainda caminha distante das discussões acadêmicas, onde faltam profissionais com formação básica de qualidade, faltam recursos, faltam políticas públicas de apoio à educação.

Assim, nesse percurso pelo chão da escola, descobri que realmente prática e teoria são duas coisas diferentes, duas coisas que por serem diferentes se complementam, duas coisas que para coexistirem precisam de sujeitos que se envolvam e acreditem que essa interdependência é possível. Nesse sentido, Paulo Freire (2005) defendia a ação dialógica, na qual teoria e prática se constituem na práxis, que é “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p.42). Acreditando no horizonte apontado pela

interdependência entre teoria e prática, escrevi esse trabalho, com duas pretensões: a primeira de dar visibilidade às crianças bem pequenas como sujeitos de direitos e autores de suas vidas desde sua chegada ao mundo. A segunda foi de construir um trabalho a partir das possibilidades, da coerência, da relação de parceria entre adultos e crianças, apesar das fragilidades existentes nos contextos das escolas de Educação Infantil.

Desse modo, o que tentei nessa dissertação foi evidenciar os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas como sinalizadores de suas intenções de participar e agir no mundo. Creio ser importante justificar aqui a escolha dessas duas palavras: interesse e aprendizagem. A palavra interesse em seu sentido na origem etimológica latina significa: inter (entre) + esse (ser, estar): estar entre, já em sua definição na língua portuguesa denota “aquilo que pode ser considerado útil, relevante, vantajoso ou proveitoso”; “característica ou particularidade daquilo que pode reter ou chamar a atenção”; “relevância atribuída a algo”. Etimologicamente, portanto, sinalizo os interesses como as situações às quais as crianças atribuem relevância, aquilo que lhes retém a atenção.

Essa escolha se fundamenta também na discussão apontada por Forman e Fyfe (2012) no décimo quarto capítulo do livro “The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation” sobre o conceito de aprendizagem negociada na proposta pedagógica de Reggio Emilia:

Na aprendizagem negociada, os professores buscam descobrir as crenças, as suposições ou as teorias das crianças sobre a forma como o mundo físico ou social funciona. O seu estudo vai além da simples identificação do interesse das crianças. A sua análise revela os motivos por trás do interesse das crianças – não estritamente o que é familiar, mas que o paradoxo ou a curiosidade motivam seus assuntos de interesse. (FORMAN & FYFE, 2012, p.248)¹.

Portanto o que busco discutir são possibilidades de considerar as curiosidades e investigações das crianças como base da ação pedagógica, viabilizando, assim, a construção de uma vida cotidiana na escola em que a aprendizagem possa se constituir por meio da participação das crianças.

A palavra aprendizagem é escolhida, também, porque a pesquisa foi realizada em uma escola, local cujo significado

¹ Tradução livre.

atribuído pela sociedade em geral é de um espaço para aprender. Entretanto, os modos que a escola organiza para que as crianças aprendam e a escolha do que é importante aprender variam de acordo com a concepção de aprendizagem de cada campo teórico. Dessa forma, sinalizo a concepção de aprendizagem desse trabalho a partir do conceito apresentado por Barbara Rogoff em uma entrevista concedida a Gilles Brougère, que vincula a ideia de aprender à de participar, ao definir que:

Não se pode participar sem aprender. Em qualquer situação existem aspectos novos. A aprendizagem é uma maneira de *fazer com* aquilo que não encontramos antes, quer se trate de uma coisa bastante similar àquilo com que já nos confrontamos ou de algo verdadeiramente diferente. (*apud* BROUGÈRE, 2012, p.318, grifo do autor).

Assim, os interesses de aprendizagem sobre os quais escrevo são: as ações e as relações iniciadas pelas crianças e nas quais elas investiram tempo de interação, observação e experimentação. Tais interesses emergiram de diferentes propostas e situações criadas pelas crianças ou pelos adultos durante o período da pesquisa. Ao evidenciar esses **interesses de aprendizagem das crianças**, finalizo a segunda pretensão da qual falava anteriormente: destacá-los ao

olhar dos profissionais da Educação Infantil para que se constituam em um dos meios de garantir a participação infantil na organização do cotidiano das escolas.

A seguir, no subtítulo “Sobre a infância que me passa”, situo minhas experiências com a(s) infância(s) e como elas me guiaram até as concepções e perguntas que constituem a presente escrita. Após, finalizo essa introdução com a apresentação dos capítulos que compõem esta dissertação ao discorrer “Sobre o desejo de anunciar possibilidades”.

Sobre a infância que me passa

O homem da orelha verde

“Um dia num campo de ovelhas

Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha

Só sua orelha ficara verdinha

Sentei-me então a seu lado

A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade

de uma orelha tão verde, qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda

De um menininho tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender

O que os grandes não querem mais entender

Ouçõ a voz de pedras e passarinhos

Nuvens passando, cascatas e riachos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto

Compreendo sem dificuldade o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas

Me disse no campo de ovelhas.”

Gianni Rodari

(In: Com olhos de criança – Francesco Tonucci)

Muito cedo aprendi que o importante na vida não é o ponto de chegada, mas a beleza do percurso e as marcas que deixamos ao trilhar nossos caminhos. Foi um homem de verdes orelhas, a quem eu chamo de pai, quem me ensinou o quanto é valioso gastar tempo em nossos trajetos, observando e apreciando as pequenas coisas da vida. Ele também me ensinou que as pessoas pequenas – as crianças – sabem fazer isso muito bem e, por isso, sempre têm coisas importantes a dizer aos adultos, basta que estejamos atentos para escutá-las.

Um pouco no meio urbano, um pouco no meio rural, um pouco com irmãs, um pouco com os pais só para mim. Tive, em minha infância, um grande educador apresentado no parágrafo anterior. Meu pai, que enxergava e enxerga até hoje a infância como um momento rico em aprendizados, significados e fantasia, deixou-me como herança o conceito de criança como um ser potente e competente, que precisa ser ouvida, que tem direito de falar porque tem coisas importantes a dizer, porque é sujeito social.

Minha infância foi vivida em um tempo e espaço únicos, como são todas as infâncias. Era um espaço cheio de lama, de cores, de flores, de cheiros, de bichos, de gente. Era um espaço para viver

e participar. Recordo de uma experiência vivida em minha infância: enquanto viajava com meu pai, ele parou o carro porque passava uma tartaruga pela estrada. Ao parar assistimos a tartaruga que seguia lentamente o caminho, perguntei se podia tocá-la, meu pai apoiou a ideia, disse para eu sentir a textura de seu casco e, de repente, percebi que ela tinha feito xixi a meus pés. Ele então perguntou se eu sabia por que ela havia feito xixi, após, contou-me que elas fazem isso quando sentem medo. Depois disso, observamos ela ir embora de longe para não amedrontá-la mais.

Nesse mesmo tempo, foi possível também observar as lagartas que consumiam a lavoura de arroz e levá-las ao laboratório da granja onde morávamos para descobrir as diferentes espécies, alimentar os sapos do gramado em frente à nossa casa, observar as verduras, frutas e legumes crescendo no quintal. Foi também uma época para exercitar a argumentação na hora de escolher o destino da família nas férias e, desse modo, aprender sobre consenso e deliberação. Assim, em um ambiente instigador e com adultos amorosos e disponíveis, na infância aprendi a pesquisar, entendi que cascudos não sobrevivem em caixas fechadas e que marcá-los com tinta têmpera não é suficiente para saber se são machos ou

fêmeas. Aprendi que promessas devem ser cumpridas e que a verdade deve ser dita sempre, especialmente para crianças. Aprendi a registrar dados ao visitar o asilo da cidade sistematicamente e anotar em meu caderno os relatos daqueles idosos, mais do que isso, aprendi que, ao analisar os dados, descobrimos mais do que histórias, descobrimos a vida.

Remetendo-me ao conceito de Larrosa (2002) de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21), afirmo que foi a partir dessas experiências que me passaram, aconteceram-me e me tocaram enquanto criança que construí minhas imagens sobre a infância, a qual identifico, nas palavras de Kohan (2004), afirmada como:

[...] experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. Infâncias que atravessam e interrompem a história, que se encontram em devires minoritários, em linhas de fuga, em detalhes; infâncias que resistem os movimentos concêntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes e totalitários: infâncias que se tornam possíveis nos espaços em que não se fixa o que alguém pode ou deve ser, em que não se antecipa a experiência do outro. Espaços propícios para essas infâncias são aqueles em que

não há lugar para os estigmas, os rótulos, os pontos fixos. (KOHAN, 2004, p. 5).

Com essa bagagem de experiência afirmada acerca da infância, mas sem nenhum conhecimento além do vivido, foi que escolhi esse percurso profissional, era nesse terreno, das “infâncias que se tornam possíveis” (KOHAN, 2004, p.5) que eu queria estar, ou, talvez, a expressão mais adequada seja tentar permanecer, pois, como me disse Lara, minha sobrinha, quando tinha por volta de seis anos de idade: *“eu não gosto de “adultos – adultos”, gosto de adultos como tu e o vovô que fazem coisas de criança”*. Audácia seria pensar que podemos continuar por lá, pelos idos da meninice, embora muitos poetas por ora nos convençam do contrário. Contudo, o que quero dizer é que esse é o exercício a que me proponho nas relações e nas reflexões com e sobre as crianças, tal como a personagem do livro *“Quando eu voltar a ser criança”*, de Janusz Korzack: tentar lembrar como é ser criança, pois acredito que esta seja uma importante forma de tentar uma aproximação do âmago da infância.

Quero sinalizar aqui que concordo com Bernardina Leal (2004) quando esta afirma que julgamos saber muito sobre as crianças e que as interpretamos a partir de nossas experiências

individuais, por isso, ao estar com as crianças, tento compreendê-las sem a pretensão de conhecê-las, pois sei que precisamos *“afastarmo-nos da segurança de nossos saberes sobre a infância, para aproximarmo-nos dos nossos vestígios de crianças”* (LEAL, 2004, p.23), e esta foi uma das posições que busquei assumir ao longo desse trabalho.

Fui construindo essa postura ao longo de encontros com outras infâncias que **me passaram**. Primeiramente, com a compreensão do próprio conceito de infância enquanto categoria geracional, enquanto alteridade, com o qual me deparei pela primeira vez na faculdade em uma palestra com o Professor Manuel Jacinto Sarmiento. As palavras desse importante educador do campo de Estudos da Criança tiveram eco em minhas crenças acerca da infância, quando, ao discorrer sobre as culturas infantis, destaca que:

O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p.373).

É com esta ideia de um sujeito social e competente que tenho considerado as crianças desde então. Durante este período de descobertas científicas sobre as crianças e a infância, fui construindo ideais sobre as possibilidades de uma escola de Educação Infantil que respeitasse e promovesse os direitos das crianças. Após a graduação, tive o desafio de atuar em redes privadas de Educação Infantil que organizavam suas escolas atravessadas por concepções que Paulo Freire (2005) conceituou como bancárias, ou seja, “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (p.67). Durante o tempo que trabalhei nessas escolas, busquei superar esse desafio propondo situações de aprendizagem centradas no protagonismo infantil que, conforme Fernandes (2009), são “as possibilidades de as crianças se organizarem, de forma a pensarem, proporem e agirem, no fundo, de terem capacidade de determinar a sua própria vida” (p.99).

Alguns anos depois, encontrei espaço para a prática pedagógica que almejava, a da possibilidade de uma utopia realizável, de uma escola como política de vida, que possibilitasse a afirmação dos direitos sociais (SARMENTO, 2002, p.278). Nessa escola, pertencente à rede do Serviço Social do Comércio (Sesc) no

Rio Grande do Sul, atuei como coordenadora pedagógica por quatro anos e tive o privilégio de experienciar mais um importante encontro com a infância. Foi na busca, nos encontros, nas possibilidades e nas conquistas que compartilhei com crianças, famílias, educadoras e comunidade local as formas, as estratégias e os conceitos de participação infantil. Dessa maneira, fui construindo as questões sobre tal tema, as quais me trouxeram até a investigação de mestrado. Foi também essa experiência que afirmou meu desejo de trabalhar a partir da possibilidade, entendida aqui como o esforço para tornar algo possível, para vislumbrar novos horizontes.

Portanto, com esse intuito, cujo meu colega e amigo Paulo Fochi, ao brincar com as palavras quando comentei que meu objetivo não era fazer denúncias nessa pesquisa, concluiu que “*então teu desejo não é denunciar, mas sim “de anunciar”.*”, que finalizo o capítulo introdutório, no próximo subtítulo, evidenciando como organizei esse propósito ao longo da escrita.

Sobre o desejo “de anunciar” possibilidades

O principal sentido desse trabalho de pesquisa se fez sempre com o horizonte de visibilizar possibilidades para pensar as crianças e os adultos na escola de Educação Infantil em relações de coparticipação. Assim conduzi a escrita desse trabalho, tentando colocar as denúncias como eventuais escapes do que não pode deixar de ser dito, porém destacando essencialmente as possibilidades extraídas das ações e relações das crianças.

Dessa forma, defendo a ideia de que o diálogo entre adultos e crianças, entre os desejos e as curiosidades da infância e as concepções dos adultos acerca da organização da escola podem produzir significados para a participação infantil nesse espaço. Isso porque as concepções sobre a função da escola e o papel do professor perpassam os cenários que são disponibilizados na educação de crianças pequenas ainda hoje. Ideias que são esculpidas em corpos e mentes durante os anos que são submetidos às práticas e teorias bancárias de educação e que, portanto, distanciam-se muito do prazer em descobrir tão presente nas

crianças. Elena Giacomini, pedagoga italiana, em uma de suas falas no Grupo de Estudos para a América Latina, em Reggio Emilia, no mês de maio de 2015, ressaltou que as crianças nascem curiosas, que elas investigam desde bebês e que fazem muitas perguntas em diferentes linguagens, e, quando nos tornamos adultos, muitos de nós paramos de fazer perguntas. Finaliza, então, dizendo que não é porque crescemos em idade que paramos de perguntar, é porque o mundo é demasiadamente simplificado pelos adultos às crianças e isso mata o desejo de investigar.

Em um modelo de escola que castra as curiosidades das crianças, muitas professoras viveram suas experiências educativas, assim, algumas delas repetem essas práticas nas escolas de hoje. Não podemos apagar a história vivida, mas podemos iniciar outras histórias, diferentes. Para isso, é preciso anunciar as possibilidades dessas outras formas de ser e fazer educação aos professores que ainda não as conhecem. Porém, para que os anúncios façam eco nas práticas pedagógicas, é preciso considerar todo o percurso anterior dos educadores. Nesse sentido, reafirmo a proposta de diálogo que, nas palavras de Paulo Freire (2008a), significam:

uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE, 2008a, p.123).

Assim foi construída essa dissertação, entre indignações e desejos, confrontos e encontros, sempre na tentativa de enxergar o que pode se tornar possível, o que ainda não foi visto ou posto em evidência. Enquanto escrevia o projeto dessa pesquisa, li a pequena história sobre um menino, sua mãe e uma pipa:

Um dia eu estava brincando de soltar pipa. Minha pipa estava lá no alto. Meus amigos também tinham uma pipa. Cada um tinha a sua. A gente estava cruzando as pipas e estava muito legal. E aí minha mãe me chamou para ir comer. Eu disse que queria ir depois, porque estava fingindo de soltar pipa com os meus amigos. Ela não deixou. Falou que eu não estava fazendo nada e era para ir jantar... Como ela não viu a minha pipa invisível??? (MUNNE, 2011, p.19)

Inspirada por essa história, retirada do livro “Deixa eu falar!”, construído a partir de falas de crianças brasileiras sobre diversos assuntos de suas vivências diárias, fui à campo em busca de pipas invisíveis. Trilhei os caminhos dessa investigação,

procurando pelas perguntas das crianças, pelas minhas e também ouvindo os sussurros das questões das professoras. No entanto, optei nesse momento por me dedicar às perguntas das crianças, entre estas, aquelas que consegui escutar, enxergar e sentir melhor e que se tornaram o eixo dessa pesquisa. Deixei muitas de minhas perguntas de lado, também as das professoras, não por julgá-las menos importantes, mas porque acredito que, se prestarmos atenção às crianças, encontraremos muitas respostas para nossas inquietações enquanto educadores.

Nos capítulos a seguir apresento o percurso desse trabalho, que inicia “**Trilhando os caminhos da participação**”, espaço em que evidencio o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Nesse capítulo está a apresentação do fio condutor da investigação, que é a garantia do direito de participação das crianças evocado na Convenção dos Direitos da Criança (CDC/1989), e um breve panorama das pesquisas sobre a participação infantil no Brasil. Após essa introdução, o capítulo se divide em três momentos:

- “A participação infantil na escola: utopias ou anúncios?”: discuto, nesse ponto, sobre como o conceito de participação

infantil pode se fazer presente na organização da escola para crianças pequenas.

- “Sindicato das crianças: a participação infantil como direito da criança e dever do adulto.”: esse tópico se trata de um convite para pensar sobre a responsabilidade dos educadores na garantia dos direitos das crianças. Além disso, construo uma reflexão sobre os três grupos de direitos apresentados na CDC: provisão, proteção e participação, e como os percebi nas práticas educativas durante essa pesquisa.
- Por fim, “A aprendizagem nos entremeios da vida cotidiana” encerra esse capítulo de fundamentação teórica, justificando a escolha feita nesse trabalho de tecer relações entre participação e interesses de aprendizagem.

O segundo capítulo, intitulado “**Percorso metodológico**”, é construído a partir das concepções, escolhas e possibilidades metodológicas do trabalho. Nesse ponto, são apresentados os sujeitos que participaram da pesquisa, crianças, adultos e a instituição, e apresento, também, as questões éticas da pesquisa. Buscando estabelecer uma relação entre a ética e a visibilização das

crianças como sujeitos principais da pesquisa, justifico nesse capítulo a escolha por escrever um livro de histórias para o grupo de crianças, cujo resultado pode ser verificado nos apêndices do presente trabalho.

As análises realizadas são descritas no terceiro capítulo “**Participar para aprender & aprender para participar.**”, que inicia com uma breve justificativa sobre como cheguei às três categorias e segue com as reflexões que emergiram em cada uma delas: as atividades em comum na infância, a aprendizagem pela vida cotidiana e a liberdade para aprender fora da “sala de aula²”.

Finalizo essa dissertação com algumas reflexões, as quais nomeei “**Vai ter lobo?: Propondo outros convites**” e que essencialmente e novamente se constituem em um convite para o diálogo entre o real e o possível, na tentativa de contribuir com a práxis diária dos educadores das escolas de Educação Infantil.

² Justifico aqui a utilização da expressão sala de aula, pois é assim que a escola nomeava as salas de referência de cada turma. Não compactuo com a ideia de nos referirmos às salas das escolas infantis como salas de aulas, pois penso que o termo carrega conotações de escolarização e “ensinagem” como diria Rubem Alves e é por tal razão que coloco sempre o termo entre aspas ao longo do texto

1. TRILHANDO OS CAMINHOS DA PARTICIPAÇÃO

Início minhas exposições acerca do referencial teórico que sustenta esse trabalho apontando essencialmente o fio condutor de minha discussão: o direito de participação das crianças. Participação essa que deve ser experienciada desde a pequena infância, através da garantia do direito de participação expresso na Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Com a CDC, as crianças passam a ter legalmente direitos de participação, os quais são explicitados nos artigos 12º, 13º e 31º. De forma resumida, esses artigos afirmam que as crianças têm direito a expressar livremente suas opiniões em assuntos que lhes digam respeito e participar da vida cultural e artística.

Assumo aqui uma posição política em favor da construção de uma sociedade democrática, que mobiliza minha investigação sobre esse tema, pois acredito que, aos escutarmos e envolvermos as crianças nas situações que fazem parte do seu dia a dia, seja na escola, na família ou na comunidade, estaremos garantindo seu

direito de participação e, ao mesmo tempo, promovendo uma formação na cidadania.

Assim, discutir meios de efetivar a participação infantil na escola, visto que esse é o principal lugar de convívio social de grande parte das crianças na atualidade, torna-se uma peça fundamental para contribuirmos com a promoção de uma sociedade democrática participativa. Essa, porém, não é uma discussão sobre a participação como pronunciamento, defesa de causas e argumentos, é uma discussão a partir do olhar das crianças e das suas necessidades enquanto pequenos cidadãos do mundo. A análise é feita a partir da busca em evidenciar os interesses de aprendizagem de treze crianças entre dezessete e vinte e sete meses de uma escola pública na capital do estado do Rio Grande do Sul.

A busca pelos interesses de aprendizagem das crianças, conforme apresentado anteriormente, justifica-se pelo contexto onde o estudo é realizado, afinal a escola deve ser um espaço para aprender sobre o mundo. Assim, o que pretendo evidenciar nesse trabalho é que, considerar as manifestações das crianças bem pequenas em busca de descobertas sobre o mundo, constitui-se em

um ato político à medida que seu direito de participação seja efetivo na organização do cotidiano escolar.

Para fundamentar essa discussão, apoio-me nas teorias dos Estudos da Criança, essencialmente na discussão sobre participação infantil apresentada por Natália Fernandes no seu livro “Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes” (2009). Em seu livro, a autora apresenta uma análise profunda sobre as questões que envolvem a infância, seus direitos e as possibilidades de participação. Dentro dessa discussão, utilizo como suporte teórico um recorte baseado nos capítulos intitulados “Infância e Direitos” e “Princípios teórico-metodológicos e éticos”.

As ideias destacadas por Gilles Brougère e Anne-Lise Ulmann (2012), em seu livro a “Aprender pela vida cotidiana”, sustentam também as categorias de análise desse trabalho. Além dessas, surge, já no fim da escrita da dissertação, o conceito de aprendizagem negociada, com o qual entrei em contato durante o Grupo de Estudos para a América Latina, em Reggio Emilia, em maio desse ano. Tal conceito se apresenta como elemento chave para pensar a participação das crianças e é discutido também no livro “The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia

Experience in Transformation”, de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, sobre o qual me referi na justificativa pela escolha de investigação dos interesses de aprendizagem das crianças.

Nesse contexto, busco, com as teorias escolhidas – que serão conceituadas ao longo desse trabalho –, sustentar o horizonte pretendido: olhar para as possibilidades de participação das crianças bem pequenas a partir das suas manifestações de interesse sobre o mundo, constituindo-as como sujeitos de direitos desde a primeira infância.

De fato, a infância afirmada como detentora de direitos é ainda uma discussão recente, mas que vem crescendo no âmbito dos estudos da criança: na Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA; 2007), (KISHIMOTO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013), (RICHTER; BARBOSA, 2011), (MOSS, 2009); na Sociologia (SARMENTO, 2002; 2003; 2005, (FERNANDES, 2009), (TOMÁS; FERNANDES, 2013), (DELGADO; MULLER, 2005), (QVORTRUP, 2010), (ALDERSON, 2005), (PROUT, 2010); na Filosofia (KOAHN, 2004); na Antropologia (COHN, 2005), (GOTTLIEB, 2009); e na Psicologia (CASTRO, 2010), (ROGOFF, 2005). Os estudos supracitados buscam, sobretudo, qualificar os

direitos das crianças à proteção e ao protagonismo nas suas experiências durante a infância, bem como posicioná-las como informantes qualificadas sobre suas necessidades e seus desejos enquanto sujeitos dessa categoria geracional.

Para fazer um levantamento específico das produções brasileiras sobre a participação infantil, realizei, antes de iniciar a pesquisa, uma consulta no banco de teses da CAPES e no *site* do Scielo Brasil. Tal levantamento foi feito pela consulta aos resumos elencados a partir dos descritores “participação infantil” e “protagonismo infantil”.

Na relação estabelecida entre os resultados encontrados no *site* do Scielo e do Banco de Teses da Capes (descritos na Tabela 1), temos dois trabalhos do ponto de vista conceitual de revisão, que incluem em suas discussões a participação das crianças na Educação Infantil, e quatro trabalhos que tratam da participação infantil em um recorte etário de sete a quinze anos de idade. Além disso, foi encontrado um trabalho que abarca crianças de cinco a onze anos de idade e um último que trata de crianças no contexto da instituição de abrigo e não da escola.

Esse cenário reflete que apesar da participação infantil estar sendo discutida no Brasil, a produção disponível nesses importantes instrumentos de busca acerca do tema ainda é pequena e seu foco está principalmente relacionado à participação de crianças maiores, ou seja, que sinalizam suas ideias a partir da fala, de desenhos e de produções. E as crianças que ainda não se comunicam oralmente? Como se está pensando a participação delas na escola?

Em busca de discussões sobre a participação das crianças bem pequenas, optei por procurá-las nos resumos dos trabalhos completos apresentados nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pedagogia (ANPED) nos últimos cinco anos, especificamente no Grupo de Trabalho 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Nessa busca, foram encontrados doze estudos que enfocam a participação das crianças. Apenas um desses trabalhos (RICHTER; BARBOSA, 2011) conta com o termo participação infantil em suas palavras-chave e resumo e trata especificamente do direito das crianças e sua relação com a prática pedagógica. Os outros onze trabalhos (LANSKY, 2013. CORREA; BUCCI, 2012. SIQUEIRA, 2012. SIMÃO, 2012. ALMEIDA, 2012. SILVA, 2011.

MARTINS-FILHO, 2010. CRUZ, 2009. MOTTA; SANTOS, 2009. FAZOLO, 2009. SALES, 2009) se referem a pesquisas realizadas com crianças em diferentes instâncias da participação infantil, baseados pelos princípios da Sociologia, da Filosofia, da Pedagogia ou da

Psicologia. Novamente, o cenário que se apresenta é de um número pequeno de produções sobre participação na faixa etária da creche.

Tabela 1: Levantamento de produções brasileiras sobre participação e protagonismo infantil

Local de busca	Campo	Descritores	Resultados
Site do Scielo Brasil (http://www.scielo.org/php/index.php)	Assunto	Participação Infantil; Protagonismo Infantil.	Com ambos os descritores foram encontrados dois artigos dos mesmos autores: Pires e Branco (2007; 2008), os quais tratam sobre conceituações de protagonismo infantil e as possibilidades de participação das crianças na sociedade.
Banco de Teses da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br/)	Resumo	Protagonismo infantil	Dois trabalhos encontrados: <ul style="list-style-type: none"> • Dissertação de mestrado de Brandão (2012) que tem como temática principal o entrecruzamento dos fenômenos “infância” e “cidadania”, no sentido de analisar suas aproximações e afastamentos por meio da história do Brasil, de documentos, legislações e estudos sobre o tema. Para tanto, busca-se compreender o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências de cidadania e os significados que atribuem a este conceito. (s/p, grifos do autor). • Tese de Doutorado de Siqueira (2011) que apresenta uma revisão teórica que objetivou estudar as concepções de infância e de criança presentes contemporaneamente nos campos da Educação e da Psicologia. Essa investigação se estabeleceu a partir do tencionamento dos campos teóricos que advogam a autoridade de postular aquilo que se compreende por infância e criança. (s/p).

<p>Banco de Teses da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br/)</p>	<p>Resumo</p>	<p>Participação Infantil</p>	<p>Foram encontrados 5 registros, sendo todos referentes a dissertações de mestrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feitosa (2012) trata sobre Infâncias Abrigadas e “pretende discutir os modos como as crianças são produzidas e constituídas a partir de suas histórias e lugares, tempos e espaços” (s/p). • Freitas (2012) discorre que a “pesquisa tem como objetivo principal compreender como um grupo de crianças dos 1º e 5º anos de uma escola pública municipal de Manaus concebem e exercem a sua participação neste espaço”. (s/p). • Faria (2011) “se propôs a analisar os processos participativos vivenciados por meninos e meninas do Ensino Fundamental de Olinda, no desenvolvimento do Programa Participação Criança, instituído em 2005 pela administração municipal, cuja política educacional privilegiou a gestão democrática da educação”. (s/p). • Carvalho (2011) teve o objetivo de compreender as formas de participação cotidiana de crianças de sete a dez anos de um Assentamento rural vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra? MST e de periferia urbana, ressaltando as possibilidades e limitações de ação em suas interações, bem como compreender algumas das significações construídas pelas crianças sobre suas possibilidades de ação nos contextos. (s/p). • Arruda (2011) expõe: “A participação infantil é o objeto de estudo desta pesquisa, cujo objetivo principal foi analisar as opiniões e sugestões das crianças para a cidade a fim de propor fundamentos conceituais e ações políticas para a potencialização da participação infantil no município de Maringá/PR”. (s/p).
---	---------------	------------------------------	---

Apesar de termos, segundo o levantamento apresentado, um baixo número de produções sobre a participação infantil na faixa etária da creche, os bebês e as crianças bem pequenas estão presentes no olhar científico com maior intensidade nos últimos anos. Essas discussões apontam pela busca em compreender as formas de interação dos bebês e crianças bem pequenas com o mundo como peça importante para repensar as práticas pedagógicas na creche (DELGADO; MARTINS FILHO, 2013. DELGADO; NÖRNBERG, 2013. BARBOSA, 2010. COUTINHO, 2010. CORREA, 2013. PEREIRA, 2011. SIMIANO, 2015. FOCHI, 2015. RICHTER; BARBOSA, 2011. GOBATTO, 2011. GUIMARÃES, 2011). Portanto, se temos um crescimento de estudos que apresentam um olhar para o bebê e as crianças bem pequenas como sujeitos particulares em seus modos de ser e viver e que devem ser respeitados como tal, é fundamental que se discuta sobre a participação desses pequenos cidadãos na nossa sociedade.

É nesse sentido que busco realizar essa pesquisa, visto que a participação precisa se dar desde a chegada das crianças ao mundo. Contudo, para que esse direito se efetive, precisamos refletir sobre as especificidades de interação das crianças bem pequenas para, a

partir delas, garantir formas adequadas para sua participação social. Dessa maneira, como afirma Sinclair (2004) *apud* Castro (2010), a participação das crianças se torna não um “algo a mais”, mas parte integral do modo como os adultos se relacionam com as crianças.

Assim, pensar as estratégias de promoção da participação das crianças bem pequenas – especialmente no ambiente da escola de Educação Infantil, que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), tem como finalidade descrita em seu artigo 29º: “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” – constitui-se em um movimento político pelo qual nós educadores, de uma nação democrática, somos os principais responsáveis.

Nesse sentido, evoco uma importante reflexão de Hannah Arendt (2009): “preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (p.226). Em outras palavras, para que as crianças possam provocar mudanças, nós, adultos, que no mundo já estamos

há mais tempo, precisamos viabilizar os caminhos para sua participação, garantindo a acolhida a outras formas de pensar e fazer no mundo, posicionando, assim, os recém chegados como sujeitos com direito à participação. Essa ideia se relaciona também com a desconstrução necessária aos adultos sobre o papel da escola, já discutida anteriormente, que, muitas vezes, é significado de uma preparação para a vida adulta, para a vida do trabalho.

Nesse caso, ao evocar a participação infantil na escola, proponho inverter a função escolar de preparar os sujeitos para a vida social adulta em uma perspectiva na qual as crianças atuam e transformam a vida social na infância através de suas investigações, ações e relações entre pares e com os adultos. Desse modo, a escola passa a ser um espaço de vida compartilhada, na qual os adultos consideram a curiosidade da infância como uma fonte de material para organização do cotidiano da escola. Assim, a tarefa do adulto deixa de ser a de apresentar o mundo tal como é e passa a ser a de (re)descobrir o mundo com as crianças e, com elas, transformá-lo.

Constituir práticas sociais participativas desde a escola de Educação Infantil é uma forma de corroborar os princípios da igualdade de Direitos Humanos, afinal, o grau de politização de uma sociedade depende de uma série de fatores, e um deles é o quanto consideramos os direitos das crianças – seres humanos que estão iniciando sua trajetória em nossa sociedade e que precisam dela fazer parte, ter parte e tomar parte (BORDENAVE, 1992). Para isso, precisamos ter clareza de que “o homem aprende a participar” (BORDENAVE, 1992, p.46), o que novamente coloca a escola como um laboratório vivo, um lugar de aprendizagem sobre a arte da convivência democrática (BORDENAVE, 1992, p.61).

Cabe aqui ressaltar que a escola não deve ser a única responsável pela constituição democrática da sociedade (BIESTA, 2013), mas é um espaço privilegiado para o exercício da democracia. Nesse sentido, é preciso pensar que “não há democracia sem condições reais de democracia” (SANTOS, 2005 *apud* BATISTA, 2009, p.22), ou seja, a escola, para promover a cidadania, precisa se constituir um ambiente democrático. Ao compreender a democracia como uma prática “habitada pelo pluralismo” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.99), exige-se da escola uma postura oposta à do

consenso e da padronização e se propõe o convite para um rompimento com o modelo escolar vertical e colonizador que busca a mera reprodução de práticas sociais já estabelecidas.

Assim sendo, considero a participação como um valor importante da democracia, que, ao ser vivenciada pelas crianças desde a escola de Educação Infantil, pode contribuir com a construção de uma cidadania emancipatória, a qual, segundo Zitkoski (2007),

é a noção de que a história humana é um processo de lutas e conquistas e a cidadania se constrói na participação democrática e autêntica e de cada setor social (FREIRE, 1994). A maior riqueza da história de um povo é a participação política nos rumos de sua vida e, principalmente, na construção de uma vida mais digna para todos. (p.32).

Com essa ideia, sinalizo a possibilidade de pensar uma transformação social a respeito tanto da imagem da infância e suas potencialidades como da função política dos educadores em relação aos direitos das crianças pequenas, visto que são os adultos que precisam se comprometer com a construção da cidadania da infância. Sobre a possibilidade de considerar a participação infantil

na escola como uma representação de cidadania na infância, trato a seguir, no primeiro subtítulo desse capítulo.

1.1 A participação infantil na escola: utopias ou anúncios?

Apesar do desejo e das buscas pelas possibilidades, sei que muitas vezes a ideia de efetivar a escola de Educação Infantil como um espaço construído pela participação das crianças soa quase como uma utopia, no sentido etimológico grego da palavra: como um lugar que não existe. Será mesmo? O que pretendo anunciar nesse tópico é justamente o contrário, falo de uma utopia realizável, da utopia conceituada por Paulo Freire como sinônimo de esperança. Proponho nesse tópico que a história da escola de Educação Infantil no Brasil não seja um fator de ancoragem para práticas pedagógicas transmissivas, mas sim de reflexão para a transformação, como apresenta também o pensamento de Paulo Freire: o futuro não pode ser mera repetição do presente. Finalizo apontando possibilidades para novas gramáticas pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) que acolham a participação das crianças como uma das bases estruturadoras da escola da infância.

É notório o fato de que a história da Educação Infantil no Brasil é marcada pelo assistencialismo e atendimento às necessidades das famílias, especialmente das mães trabalhadoras que precisavam de um lugar para deixar seus filhos. Porém, com a emergência dos direitos das crianças afirmados por diversos movimentos sociais e instituídos legalmente na Declaração Internacional dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) a frequência à escola passa a ser um direito **das crianças**. Direito de participar de um espaço educativo, social e político que deve contribuir para o seu desenvolvimento de forma integral. Nesse sentido, a escola desde a Educação Infantil precisa ser pensada para que as crianças possam participar da organização do processo educativo enquanto sujeitos de direitos, ativos e capazes de escolher, decidir e opinar.

Qual é o tipo de participação e quem são os sujeitos que tem direito de participar hoje em nossas escolas? Visto que fazemos parte de um país democrático, nossas instituições sociais, como as escolas, deveriam seguir esse princípio, o que traduz a importância

de pensarmos nossas instituições educativas como espaços em que a participação se constitua em uma prática cotidiana tanto para crianças como para os adultos. Retomando a ideia de Bordenave (1992), de que o homem aprende a participar, é preciso considerar que talvez alguns adultos nas escolas de Educação Infantil possam não ter tido essa oportunidade, pois apenas ser portador de direitos civis não garante o direito à participação, cujo significado entrelaça outros fatores, como pontua Natália Fernandes (2009):

Falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma atividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal ação de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afetam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam. (FERNANDES, 2009, p.95).

Assim, considerando novamente o conceito de Larrosa (2002) sobre a experiência, saliento aqui a importância de pensar a participação enquanto um conceito construído por aquilo que “nos passa, nos acontece, nos toca” (LARROSA, 2002, p.21). A relação supracitada guia a discussão para a necessidade de olhar para os

professores também como sujeitos de direitos de participação dentro da escola e que essencialmente precisam compreender esse direito para poder garanti-lo também às crianças.

Esse convite à experiência de participação na escola se faz urgente, pois apesar das produções atuais sobre a infância e das legislações brasileiras referentes à Educação Infantil apresentarem, cada vez mais, reflexões sobre a escuta das crianças em situações e decisões que lhes dizem respeito, essa prática ainda não é efetiva nas escolas. De acordo com Sarmiento (2011),

Nos habituamos durante muito tempo a pensar as crianças como seres passivos, destinatários da ação dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz. A partir de uma determinada altura, o reconhecimento de que as crianças são atores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de ação e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais que a necessidade, do direito, da criança em participar da vida coletiva. (s/p).

Participar da vida coletiva não é, portanto, um movimento simples nas relações sociais. A própria sociedade brasileira, dita democrática, vivencia diariamente manifestações de incredulidade, de luta por uma democracia participativa. Além disso, para

suprimir ainda mais as possibilidades de participação das crianças, os direitos de cidadania geralmente são vinculados a uma capacidade ou maturidade social, porém, de acordo com Sarmiento (2013), “a criança é um pequeno cidadão, mas não é um cidadão menor.” (s/p). Também Tomás e Fernandes (2013) ao discutirem a discriminação do grupo geracional a que pertencem as crianças, no exercício de seus direitos de participação no processo educativo, destacam um pressuposto epistemológico da participação das crianças, o qual:

Defende o desenvolvimento de uma renovada visão sobre a infância e sobre as crianças, que vai para além dos determinismos biológicos e psicolizantes, que partiram do pressuposto de que a criança tinha um estatuto social diferente do adulto, baseado num déficit de racionalidade e competência. (TOMÁS; FERNANDES, 2013, p.205).

No mesmo sentido, Castro (2010) aponta que a habilidade em participar não se dá em caráter preparatório, pelo contrário, aprende-se a participar, participando. É no exercício diário e social de negociação, de escuta, de argumentação, de escolhas que se constrói o conceito e as práticas democráticas. Nesse contexto, a escola deve ser vista como um lugar para o exercício da democracia,

no sentido reflexivo da palavra: exercitar a arte de conviver com o outro, exercitar a arte de fazer escolhas que considerem a coletividade, exercitar a criticidade e a complacência.

Assim, considero que desde muito pequenas as crianças podem e devem exercer seus direitos de participação, segundo Sarmiento (2011), “os bebês são capazes de construir processos políticos de decisão, fazer alianças” (s/p). O autor salienta ainda que:

isso tem impacto na vida coletiva dentro da creche. Portanto a participação é inerente à própria condição do ser humano, pois este é um ser que age na direção dos outros e que procura que essa ação seja uma ação entendida e interpretada pelos outros. (s/p).

Nessa procura por compreensão de suas manifestações, os adultos que trabalham com crianças pequenas podem estabelecer relações que favoreçam o exercício democrático dos pequenos desde a primeira infância. Angela Barozzi, Pedagoga de Reggio Emilia, ao discorrer sobre Ética, cidadania e participação, enfatiza que:

a participação é um convite e que acontece pela acolhida ao outro. As crianças convidam a colher outros pontos de vista diferentes. Convidam a ter paciência, escutar, dar espaço para quem se expressa de forma peculiar. Participação é dar tempo para

pensar sobre o que foi discutido, mas é também voltar a falar sobre o que antes foi dito. (BAROZZI, 2015).³

Nesse sentido de pensar a participação na escola como um convite para adultos e crianças, trago a ideia de Oliveira-Formosinho (2007) que, ao discutir sobre Pedagogia(s) da Infância e a reconstrução de uma práxis de participação, sinaliza ser possível pensar em diferentes gramáticas pedagógicas na escola, que se constituem em modelos pedagógicos, também nomeados de modelos pedagógicos como janelas ou modelos pedagógicos como muros, que favorecem, ou não, a práxis de participação. A autora então apresenta a proposta de um modelo pedagógico como janela da seguinte forma:

Constitui-se em uma ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de construção do conhecimento e da ética. Ele tem na experiência refletida e comunicada, a partir da ação sistemática e ampliada, um desafio cotidiano de recontextualização e integração, um recurso para resolver os dilemas que a ação diária coloca à profissão. Tal como a gramática, ele permite a prosa, a poesia e, mais que isso,

³ Narrativa fornecida por Angela Barozzi, em 05 de maio de 2015.

permite várias prosas e poesias. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.32).

No mesmo caminho, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.87) tratam sobre tipos de instituição para a pequena infância e apontam quatro conceitos de projetos de fóruns da sociedade civil como possibilidades para uma proposta pedagógica comunitária e participativa, que coloca a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. Tais conceitos marcam a ideia de que as instituições para a primeira infância devem:

- ter um projeto de aprendizagem que “proporciona um espaço para atividades e relacionamentos, permitindo a co-construção de conhecimento e identidade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.104);
- promover uma democracia local, informada, participativa e crítica, pois:

têm o potencial de ser lugares onde os pais, os políticos e outros (incluindo empregadores, sindicatos e os cidadãos em geral) podem se unir aos pedagogos e às crianças para se envolverem no diálogo sobre uma série de temas”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.106);

- estabelecer e fortalecer as redes sociais de relacionamentos “entre crianças, entre adultos (tanto pais como outros adultos envolvidos na instituição) e entre crianças e adultos. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.109);
- proporcionar o cuidado às crianças como um compromisso com a igualdade de gênero no mercado de trabalho e possuir também uma importância econômica na sociedade, porém

o cuidado da criança nunca deve ser o único propósito ou o propósito dominante das instituições dedicadas à primeira infância [...] que devem estar abertas a todas as crianças, estejam ou não seus pais empregados, e devem também alojar vários projetos”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.109-110).

Destaco das ideias de Dahlberg, Moss e Pence (2003) e de Oliveira-Formosinho (2007) que é possível vislumbrar outras formas de conceber a escola para além do modelo verticalizado em que professores sabem, escolhem e ensinam conteúdos, crianças os decoram e repetem, e as famílias participam de festas em datas comemorativas. Para que essa ruptura seja feita, corroboro novamente a ideia da teoria da ação dialógica de Paulo Freire (2005), na qual “os sujeitos se

encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (p.191).

Nesse caminho continuo no próximo tópico, que se constitui em um convite para esse “co-laboro” na promoção dos direitos das crianças.

1.2 Sindicato das crianças: a participação infantil como direito da criança e dever do adulto

Ao pensar a participação pela ótica da infância, é fundamental destacar a importância da presença do adulto nessa relação. De acordo com Guillot (2008):

As crianças na família e na sociedade, os alunos na escola trazem o novo. A transmissão de um patrimônio é indispensável: não para reproduzi-lo, recitá-lo do mesmo modo, mas para enriquecê-lo, vivificá-lo, renová-lo. A autoridade do adulto tem vocação para autorizar a entrada deste poder de novidade e não para confiscá-lo de início para melhor moldar sua “inquietante estranheza” segundo uma expressão de Freud. A autoridade é, primeiramente, um ato de confiança: confiança na humanidade, confiança no outro. (p.13, grifo do autor).

Confiar no outro implica estar disponível para aprender com o outro e para ensinar aquilo que é preciso para que ele possa se emancipar. Nesse sentido, uso as reflexões apontadas por Dussel (1993) sobre o encobrimento do outro, ao tratar da colonização da América Latina à semelhança do modo de vida dos povos europeus, quando estes aqui chegaram. O autor afirma que:

A América não é descoberta como algo que resiste distinta, como o Outro, mas como a matéria onde é projetado “o si-mesmo”. Então não é o “aparecimento do Outro”, mas a “projeção do si-mesmo”: encobrimento. (DUSSEL, 1993, p.35, grifos do autor).

De forma simbólica, proponho-me a refletir sobre a frequente tentativa de colonização que nós adultos temos em relação às crianças. Podemos, por exemplo, fazer uma analogia a essa projeção do “si-mesmo” que os adultos realizam com as crianças ao transmitirem não apenas um patrimônio cultural, mas uma forma de ser: ser criança, ser aluno, ser pequeno. A esse respeito, Barbosa (2012) afirma que:

A pedagogia é uma forma de colonização. Seu momento de maior expansão foi durante a contra-reforma quando os jesuítas saíram,

mundo afora, tentando colonizar os selvagens (os Outros dos europeus) e, intensificam a escolarização/colonização das crianças (Os Outros dos adultos). (BARBOSA, 2012, s/p).

Nesse mesmo sentido, Rosemberg e Mariano (2010) chamam a atenção para a constituição da sociedade de forma adultocêntrica, em que as crianças foram resumidas ao contexto familiar e, portanto, subjugadas aos adultos. As autoras destacam ainda que:

A prática contemporânea de prover instituições organizadas por classes de idade (creches e escolas), o que Ariès (1961) denominou enclausuramento das crianças, e de controlar o espaço da rua, reforça a reduzida visibilidade pública de crianças, especialmente das menores, dos bebês. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p.697).

É importante que estejamos atentos aos significados de incompletude, imaturidade, os quais posicionam as crianças como dependentes dos adultos. Sim, as crianças são dependentes dos adultos em diversas instâncias, essa não é uma questão, porém, o caráter dessa dependência deve ser pautado na promoção de uma crescente possibilidade de independência e não de uma submissão aos ideais dos adultos.

Aqui, sinalizo novamente o conceito de infância e criança, no qual alicerço minha discussão sobre a participação infantil através das palavras de Sarmiento (2005). O referido autor, que apresenta a alteridade da infância como um elemento de referenciação do real que se centra em uma análise concreta das crianças como atores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa a interpretação proposta pela ciência moderna, a qual tematiza as crianças predominantemente como estando em uma situação de transitoriedade e de dependência. Conceito afirmado pelos representantes da Sociologia da Infância a partir da década de 1980, quando a área

começa a pensar os pequenos em si próprios, como seres humanos densos e plenos, que não estão em fase de integração e inclusão, defendendo que vivem plenamente integrados à sociedade. Eles são capazes de refletir e expressar as contradições sociais pelo seu modo de ver o mundo. (SARMENTO, 2013, s/p).

Baseada na ideia de que as crianças fazem suas próprias interpretações e reflexões sobre o mundo, como podemos disponibilizar um patrimônio social e cultural às crianças sem colonizá-las, sem transformá-las em pequenos “futuros” cidadãos à

imagem e semelhança de nossas crenças adultas? Creio que um caminho pode estar na ética da alteridade, em compreender as crianças pelo que são hoje e por suas potencialidades de criação e compreensão acerca do mundo e de suas relações.

Para isso, precisamos entender quem é essa criança que hoje se apresenta em nossas escolas, em nossas vidas. Conhecê-la a partir das suas ideias, linguagens e significações do mundo e não através de nossos julgamentos contaminados por nossas experiências do que foi um dia ser criança ou do que pensamos significar a infância para elas hoje. As crianças não devem depender das expectativas dos adultos em relação ao seu futuro, pelo contrário, devem cumprir com seu papel na sociedade enquanto grupo geracional da infância, papel apontado por Guillot (2008) de enriquecer, vivificar e renovar nossas formas de ser humanos.

Nesse contexto, trago para a discussão a expressão “Sindicato das Crianças”, cunhada por Paulo Fochi durante um encontro de assessoria aos municípios do interior do Rio Grande do Sul, no qual trabalhamos juntos. O propósito da expressão era convidar os educadores da infância para se sentirem parte desse sindicato imaginário, visto que, diferente de outras minorias sociais, as crianças não têm condições de sozinhas reivindicarem seus

direitos. Relaciono a isso a ideia apontada por Tomás e Fernandes (2013), de que:

[...] a infância tem sido um dos grupos sociais que tem permanecido sistematicamente fora dos espaços de discussão da participação, ainda que seja um dos que mais sofre da exclusão e das desigualdades socioeconômicas provocadas por essa globalização. (TOMÁS; FERNANDES, 2013, p.203).

Dessa forma, a garantia da participação das crianças se torna um dever dos adultos que atuam com elas diariamente, para além de se comprometerem pela educação das crianças, professores precisam se tornar também defensores dos direitos destas. Para tanto, é preciso pensar a escola como espaço de vida compartilhada, de protagonismo compartilhado, não há como desarticular das responsabilidades dessa categoria profissional seu papel como promotores de um espaço de escuta, diálogo e respeito às necessidades da infância. É, portanto, na escuta às crianças e na consideração de seus pontos de vista que poderemos lhes apresentar horizontes democráticos, viabilizando, assim, um caminho para a efetiva participação das crianças na escola e na sociedade.

No entanto, falar das necessidades da infância requer um cuidado especial, visto que o próprio conceito do significado social dessa categoria geracional não é dado naturalmente, pelo contrário, vem sendo discutido nas diversas áreas do conhecimento ao longo de muitos anos. Rousseau, no século XVIII, já criticava o conceito de infância socialmente aceito na época, de procurar o adulto na criança sem pensar o que ela é antes de se tornar um. (DALBOSCO, 2007). Philippe Àries (1981), em seu livro “A história social da criança e da família”, trata do surgimento do sentimento de infância na modernidade e se tornou referência nos campos de discussão sobre a infância. Autores, como Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky, em perspectivas da psicologia do desenvolvimento, também apontaram ideias sobre a infância em seus estudos, que até hoje influenciam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Friedrich Froebel, Célestin Freinet e Maria Montessori a partir de suas experiências e estudos nas escolas para infância também constituíram conceitos importantes para pensar a infância dentro da escola.

Muitas foram as contribuições desses autores para pensar sobre as crianças e sobre a educação. Em suas obras, de forma explícita ou implícita, diversas vezes apresentam ideias sobre a

participação das crianças na construção de seu próprio aprendizado sobre o mundo. Porém, é fundamental ter clareza de que, ao se falar sobre as crianças, seremos sempre estrangeiros em busca de significados que nos aproximem do que sentem, pensam, desejam, pois o olhar das crianças para o mundo será sempre essencialmente diferente do nosso, porque para os adultos o mundo é velho e para os pequenos o mundo é ainda uma grande novidade.

Voltando à ideia do “Sindicato das Crianças”, quero destacar da teoria de Natália Fernandes (2009) a relação que, conforme dito anteriormente, fundamenta esse trabalho: trata-se de pensar os direitos de provisão, proteção e participação evidenciados pela CDC e as possibilidades de exercício desses direitos pelas crianças através do comprometimento dos adultos.

As crianças bem pequenas, grupo do qual fazem parte os sujeitos dessa pesquisa, não reclamam seus direitos, dependendo das relações que os adultos estabelecem com elas, se quer os conhecem. Entretanto, diversas ações das crianças refletem atos de recusa à submissão ao descompromisso dos adultos por elas responsáveis na interlocução dos seus três direitos básicos expressos na CDC (1989).

Essa interlocução entre os direitos de provisão, proteção e participação é uma questão fundamental para pensarmos quando discutimos a vida de crianças bem pequenas na escola. Isso porque quanto menores as crianças, maior o seu grau de dependência à ação do adulto na garantia de seus direitos. Utilizo, nesse momento, uma cena recorrente observada nessa pesquisa em que uma das crianças sempre que colocada no cadeirão na hora da refeição se recusava a comer, porém, quando sentava ao redor da mesa com os demais colegas, comia sem nenhuma contestação. Considero essa cena como uma reivindicação da criança pelo seu direito à participação em interlocução com os direitos de provisão e proteção.

O fato é que as crianças, especialmente as bem pequenas, utilizam múltiplas linguagens para expressar suas posições e opiniões, portanto, é imprescindível a atitude comprometida dos adultos de observar, identificar e conhecer as suas necessidades. Considerando a cena descrita, podemos pensar que, conforme afirma Fernandes (2009, p.42), os direitos de provisão são os mais consensuais, ou seja, as professoras estavam comprometidas em alimentar a criança, porém não consideraram que o fato de fazer

parte – participar – do grupo sentado à mesa era naquele momento para a criança tão importante quanto se alimentar.

Quanto ao direito de proteção, Natália Fernandes afirma que, “a sua não salvaguarda coloca a criança em situações extremamente precárias, nas quais um dos seus direitos pessoais fundamentais – o direito ao respeito, à integridade física e moral – é posto em causa” (FERNANDES, 2009, p.43, grifo da autora). A esse respeito, retomo uma discussão apresentada por Barbosa (2009) no relatório produzido para o Ministério da Educação do Brasil sobre as práticas cotidianas na Educação Infantil, no qual a autora pontua que:

A presença de profissionais docentes nos estabelecimentos de educação infantil é uma novidade, apesar de existirem docentes envolvidos nessa modalidade de educação desde os primeiros jardins de infância e jardins de praça. Durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, pois a educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, apenas como um direito assistencial das famílias. (BRASIL, 2009, p.35).

Essa realidade caracteriza ainda grande parte das escolas de Educação Infantil brasileiras, no caso da instituição onde foi realizada a pesquisa, a formação mínima exigida para o trabalho com as crianças não é a de nível superior. Não que a formação por si garanta a qualidade do atendimento às crianças, mas reduz as possibilidades de organização da prática docente com base em conhecimentos do senso comum. E é este conhecimento do senso comum, muitas vezes transformado em uma repetição de comportamentos empíricos sobre a educação de crianças, que coloca em risco o direito de proteção das mesmas, como na cena descrita, os profissionais não são capazes de perceber que colocar uma criança em um cadeirão contra sua vontade é um desrespeito ao sujeito, negando, assim, seu direito de proteção.

De fato, duvido que, em algum momento qualquer, esses profissionais acreditassem que não estavam protegendo a criança, o problema está no conceito sobre proteção que essas pessoas conhecem e afirmam. É neste sentido que Barbosa (2009, p.35) aponta que trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional, na qual são necessárias proposições

teóricas claras, planejamento e registros. Assim sendo, uma professora que conhece sobre o desenvolvimento infantil não coloca uma criança de castigo em uma “cadeirinha do pensamento”, pois sabe que crianças bem pequenas não “pensam sobre o que fizeram” por longos períodos, ao contrário disso, ao terem seus corpos impedidos de sair do lugar, elas aprendem sobre controle e obediência, mas não sobre cuidado e respeito pelo outro e por si mesmo.

Durante essa pesquisa, o que pude perceber quanto à tríade de direitos expressa pela CDC (1989) é que os adultos consideram que:

- prover as crianças significa, essencialmente, alimentá-las e mantê-las higienizadas. Porém, a realização desses momentos não evidencia qualquer reflexão sobre o direito da criança de ser comunicada, de autorizar, ou não, e de ter respeitada a sua individualidade a respeito dos meios mais confortáveis e emocionalmente seguros para cada criança na realização dessas práticas;

- a proteção está principalmente relacionada com o fato de não deixar que se machuquem, proibindo, assim, situações que, ao seu olhar, são de risco e agindo enfaticamente na resolução de conflitos entre as crianças, práticas que se aproximam do conceito maior do significado de proteger uma criança, mas que ainda estão distantes do princípio central desse direito;
- quanto ao direito de participação, pequenos momentos evidenciaram o acolhimento aos desejos e interesses das crianças, porém, na maioria das vezes, essa acolhida era significada pelos professores como uma “autorização à transgressão”, ou seja, uma permissão para fazerem algo diferente do que os adultos haviam proposto, sempre por um curto período de tempo e com grande parcela de controle adulto. Nesse ponto, a discussão está ainda muito longe do conceito do direito de participação explicitado pela CDC (1989).

Ao trazer essas observações, que são já algumas das análises realizadas nesse trabalho, pretendo localizar o leitor na continuidade da discussão que emerge sempre com esse cenário como pano de fundo. Além disso, tenho como propósito chamar a atenção para a reflexão de que o direito à participação, em meu ponto de vista, não pode ser dissociado de nenhum dos outros grupos de direito. Isso porque tanto a provisão como a proteção implicam as necessidades dos sujeitos, que nem sempre podem ser generalizadas, ou seja, manter as crianças limpas, alimentadas e seguras de ferimentos não garante que elas estejam se sentindo protegidas e providas.

As necessidades humanas, mesmo as de caráter biológico, estão intrinsecamente ligadas às relações, aos tempos e aos contextos culturais e sociais. Um exemplo disso está na reivindicação de organizações de crianças e adolescentes bolivianos pelo direito ao trabalho infantil, que resultou na aprovação do novo código de proteção à criança e ao adolescente, permitindo o trabalho por conta própria a partir dos dez anos de idade na Bolívia. É fato que a sociedade deve proteger as crianças da exploração, porém, ouvi-las a respeito de algo que influencia diretamente em

suas condições de subsistência pode ajudar na condução de ações que tenham caráter de erradicação da causa que leva às crianças ao trabalho, o que será muito mais eficaz do que agir apenas nos sintomas, que, nesse caso, seria proteger as crianças de trabalhar, o que, provavelmente, resultaria na diminuição das suas possibilidades de provisão. Novamente o que salta aos olhos é a necessidade de que os adultos se comprometam com a interlocução dos direitos das crianças, promovendo ações que garantam um começo de vida seguro e participativo, para que as crianças não precisem reivindicar contra um grupo de direitos afirmados a elas em prol da garantia de outro.

Em outro aspecto, crianças em tribos indígenas e africanas participam desde cedo dos cuidados com as crianças menores, o que cruamente significa a ausência do cumprimento dos direitos tanto de umas como de outras. Impedi-las dessa atuação, porém, não significa necessariamente que estejamos protegendo-as, visto que nessas culturas específicas essa é uma prática valorizada pelas crianças e pelos adultos, em alguns casos tem caráter religioso ou cultural. Portanto, proteger nesse caso seria uma tentativa de colonização, desrespeitando uma crença, isso, é claro, desde que

guardadas as devidas proporções não coloque em risco a vida dessas crianças.

Não é, de forma alguma, minha intenção fazer uma apologia ao trabalho infantil⁴ ou ao abandono de crianças ao cuidado de outras, pretendo somente provocar uma reflexão sobre a ótica da qual estamos falando ao defender os direitos das crianças, visto que todo e qualquer ser humano, não apenas as crianças, deveria ter direito à provisão, proteção e participação.

Nesse sentido, temos uma tarefa árdua pela frente, a de tentar descobrir o que as crianças pensam sobre seus direitos em cada caso, em cada cultura, em cada etapa de sua infância, pois só através da participação das crianças na elaboração de seus direitos é que poderemos aproximar as culturas e necessidades da infância daquilo que nós adultos estabelecemos como justiça às crianças.

⁴ Rosenberg e Freitas (2002) apresentam uma profunda discussão sobre a participação das crianças brasileiras na força de trabalho e na educação, salientam a importância de que as discussões sobre o trabalho infantil estejam presentes nas agendas públicas, ao mesmo tempo em que afirmam sobre a importância de se fazer uma análise complexa e plena desse fenômeno como resultado de sociedades economicamente desiguais, mas também como reflexos culturais e identitários.

A meu ver, garantir a tríade de direitos às crianças significa assegurar relações que façam sentido e façam bem à elas. Para tanto, é preciso estar constantemente atento aos seus interesses e necessidades, é estar apto a lidar com a alteridade da infância, com o outro que há em cada criança, o outro que não é incompleto, é apenas diferente.

Uma das diferenças fundamentais da infância para a idade adulta é a constante ação curiosa em relação ao mundo. Durante a participação no Grupo de Estudos da América Latina, em Reggio Emilia, na Itália, em maio desse ano, tive o privilégio de ouvir Carla Rinaldi afirmar que foi a vencedora do Prêmio Lego de Educação em 2015: *“por ter tido confiança na criança e no mundo”* e que *“a confiança é um ato de reciprocidade, porque as crianças nascem confiando em nós e com o grande desejo de fazer parte desse mundo que nós, aqui em Reggio Emilia queremos, devemos e desejamos oferecer a elas”*. Após essa fala, a Pedagoga aposentada Elena Giacomini, complementou a ideia de que precisamos estar atentos ao interesse das crianças pelo mundo, enfatizando que *“as crianças pagam o preço pela nossa incapacidade de reconhecer nelas o enorme interesse pela vida”*.

Assim, no próximo tópico, finalizo esse capítulo, justificando a escolha de pensar, nesse trabalho, sobre os interesses de aprendizagem das crianças e sobre a vida cotidiana como fatores possíveis na promoção da participação infantil.

1.3 A aprendizagem nos entremeios da vida cotidiana

Nesse último ponto do suporte teórico desse trabalho, aponto uma última ideia que constitui as reflexões nas unidades de análise: a defesa por pensar a vida cotidiana como espaço rico em possibilidade para participar e aprender na escola de Educação Infantil, especialmente na creche, afinal *“a vida cotidiana é também o encontro com atividades especializadas que atravessam o cotidiano”* (BROUGÈRE, 2012, p.22).

Retornando uma vez mais às experiências que vêm me constituindo enquanto pesquisadora da infância, lembro-me de um comentário que ouvi ao ser aprovada no vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia habilitação em Educação Infantil de que então eu iria estudar quatro anos para limpar nariz de criança. Não

lembro, e nem cabe destacar a autoria do comentário, porém, quando algo nos mobiliza, mesmo as intervenções pejorativas do outro nos instigam. Desde então venho buscando, assim como a maioria dos colegas que estudam a Educação Infantil, desvendar o mistério do currículo dessa etapa da educação das crianças. Minhas tentativas, no entanto, são claramente empíricas, visto que nunca me dediquei aos estudos sobre currículo. Trago aqui essa memória como forma de introduzir a pergunta que circula na mente de muitos educadores da infância: “afinal, o que as crianças devem aprender na creche?”.

Hoje, eu responderia com uma série de argumentos ao meu interlocutor citado acima sobre a importância do ato de limpar o nariz de uma criança, mas demorei para ter certa definição pedagógica sobre essa e muitas outras questões. Da mesma forma, tenho percebido nas formações com professores das redes públicas e privadas que esse é um processo fundamental para desvelar os ranços que temos da educação hierarquizada e vertical que ainda é a prática majoritária em nossa realidade.

Gilles Brougère (2012) indica a vida cotidiana como dimensão da vida social paradoxalmente, ao afirmar que

Toda prática social se inscreve, portanto, de um modo ou de outro no cotidiano, ainda que ela não se defina unicamente por essa dimensão. O cotidiano pode então ser apreendido como a base, o suporte ou mesmo o fundamento de qualquer prática social. (BROUGÈRE, 2012, p.14).

Essa ideia atravessa a função da escola, ao ser compreendida como uma das instituições do campo da socialização humana. Essencialmente, ao tratar da presença de crianças bem pequenas na escola, estamos falando também sobre socialização, sobre encontros com o outro e com o mundo, estamos falando, portanto, de aprender.

Nesse sentido, considero que o conteúdo de aprendizagem da escola infantil deve estar atrelado às situações da vida cotidiana, que são os conhecimentos úteis para as crianças durante sua infância e que servirão como andaimes para aprendizagens mais complexas. Ao discorrer sobre o processo de ensino-aprendizagem, Vasconcelos (1997) ressalta que “o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado. O conhecimento é uma actividade social gerada através de um processo de negociação e consenso” (p.36). Esse processo de negociação é mediado pelos adultos na organização da vida das crianças dentro da escola, através da busca por situações que ampliem e contemplem as curiosidades e

as necessidades das crianças sobre o mundo. Sobre isso, Malaguzzi, em entrevista à Lella Gandini, afirmou sobre a importância de pensarmos na criança para além da escola,

Em qualquer contexto, elas não esperam para apresentar questões a si mesmas e para formar estratégias de pensamento, ou princípios, ou sentimentos. Sempre, e em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão. (MALAGUZZI, 1999, P. 76).

Na mesma entrevista, Malaguzzi fala que as crianças não aprendem somente o que lhes é ensinado, mas através de suas próprias realizações com o uso dos recursos que os adultos oferecem (ibidem, p.76). Percebo a proposta educativa de Reggio Emilia, cunhada por Malaguzzi, com conceitos diretamente ligados às aprendizagens da vida cotidiana, que é concebida como terreno fértil e complexo para o desenvolvimento das crianças, atravessada pela ação do adulto, que provoca, desafia, incentiva.

É nesse viés que vislumbro a possibilidade de pensarmos naquilo que é da rotina, que é do dia-a-dia, como conteúdo fundamental e legítimo na educação da infância, visto que:

Aprender na vida cotidiana é constituir, por via dos encontros, atividades, observações, dificuldades e sucessos, um repertório de práticas. Esse repertório pode continuar a se enriquecer de novas práticas (mas também a ver desaparecer outras) ao longo da vida, em razão de novos encontros, atividades, migrações e viagens, inovações geradas pela sociedade e seus objetos. (BROUGÈRE, 2012, p.17).

Essa ideia do cotidiano como algo mutável, construído por práticas que podem deixar de ser significativas, vai ao encontro de todas as mudanças que presenciamos em toda história da humanidade, e uma questão que sempre me coloco é por que tudo muda menos a escola? Por que ainda vemos nas escolas de Educação Infantil crianças realizando as mesmas propostas que ofereceram há décadas atrás para outras crianças, de outro momento histórico, outro contexto social, outras interações?

O que proponho aqui não é mudança que acompanhe a velocidade e superficialidade das relações contemporâneas, pelo contrário, defendo a ideia de uma escola em que estar atento às pequenas coisas da vida não seja considerado um ato banal e sim uma investigação e ação sobre o mundo, sobre as relações e sobre a inovação do cotidiano, em que o dia-a-dia das crianças na escola

possa se constituir em experiências de aprendizagem. Isso porque foram as pequenas coisas: sapatos, meias e pés descalços; papel higiênico e nariz sujo; escadas e pias; garfos e mamões; balanços, futebol e amigos; janelas, cadeiras e neve que percebi como desejos e interesses das crianças que participaram dessa pesquisa. Foram nas pequenas relações do cotidiano, nas pequenas situações se constituindo em grandes aprendizagens da infância que vi as crianças protagonizando seus dias na escola, foram nesses momentos de pequenas/gigantes descobertas que vi crianças e não alunos.

A participação requer parceria, requer confiança, requer fundamentalmente a disponibilidade para lidar com o desconhecido que o encontro com o outro me oferece. O cotidiano é o pano de fundo, as curiosidades das crianças são o desconhecido, já a disponibilidade em investigar essas duas dimensões é a abertura do adulto a uma ação pedagógica participativa ou, como propõe Gaulke (2013), um “protagonismo compartilhado” que:

não acontece por acaso [...] é planejado, intencional, estudado, provocado, desejado, com base em princípios e práticas que incentivam e sustentam o protagonismo de cada um dos sujeitos em relação, intermediados pelo conhecimento. (GAULKE, 2013, p.134).

Em busca dessa possibilidade de pensar nos interesses de aprendizagem na vida cotidiana como uma forma de participação das crianças na escola, construí as reflexões desse trabalho. A seguir apresento as escolhas metodológicas que viabilizaram a construção de tal ideia.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Início a conversa sobre minhas escolhas metodológicas afirmando que essa pesquisa tem um caráter qualitativo, justificado, inicialmente, pelo fato de que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Além disso, meu desejo de investigação esteve sempre ligado ao meu envolvimento, meu encantamento e minha preocupação com o direito das crianças de serem protagonistas em seus tempos vividos nas escolas de Educação Infantil.

Nesse sentido, esse capítulo apresenta as escolhas metodológicas realizadas para a organização desse estudo, bem como as formas como estas foram configurando o caminho e gerando alternativas. Isso porque se trata de uma pesquisa na qual pretendi investigar situações das relações humanas cotidianas e especialmente por ser uma pesquisa realizada com crianças, o que envolve reconhecê-las como sujeitos em vez de objetos de pesquisa e acreditar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas (ALDERSON, 2005, p.423). Assim, tenho como propósito deixar claro que:

Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos. Seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente, o método pra executar o trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.83).

Dessa forma, inicialmente, tracei possibilidades de percurso, mas os sujeitos participantes, adultos e crianças, ao inserirem suas histórias, suas necessidades e seus desejos construíram comigo novos e imprevisíveis trajetos. São essas construções, desconstruções e reconstruções e suas justificativas que aqui destacarei. Saliento que durante todo o capítulo metodológico vou abordando as questões éticas à medida que se fazem necessárias e evidentes, sem, portanto, descrevê-las em um subtítulo específico.

Optei por iniciar essa discussão contextualizando as ideias iniciais de investigação, e como elas se reconfiguraram após a qualificação do projeto, sinalizando, desse modo, o problema e os objetivos dessa pesquisa. A seguir, apresento os sujeitos que

participaram desse estudo, bem como uma breve contextualização da instituição na qual ele foi realizado. Finalizo o capítulo com a apresentação e discussão das estratégias metodológicas que preferi utilizar na busca dos objetivos estabelecidos.

2.1 (Re)Organizando o caminho: construindo um projeto e qualificando-o

Construir um projeto de pesquisa é uma tarefa desafiadora e instigante. Quais as perguntas? Como fazer para descobri-las? Como formular nosso interesse de investigação? Se houvesse apenas um interesse, talvez fosse mais fácil. Pois bem, nunca tive apenas um interesse de investigação quando se trata da infância, das crianças, da Educação Infantil e este é um fator que dificulta o afunilamento necessário em uma pesquisa, especialmente se tratando de um curso de Mestrado em que o tempo para tudo que desejamos se torna curto demais. No entanto, é a paixão por conhecer, saber mais, formular mais perguntas, ir atrás de novas possibilidades e descobrir o fio da meada o que faz dessa etapa um momento desafiador e encantador.

Foi assim, cheia de expectativas, anseios, desejos, ideais que ingressei no Mestrado e construí meu projeto de pesquisa. Eu queria investigar tudo! Como criança recém-chegada em um novo mundo, tudo me interessava: eventos, congressos, cursos, disciplinas, seminários. Corri como o coelho de Alice, com o relógio na mão, não havia muito tempo e eu queria aprender coisas novas, saber mais sobre o que já conhecia e tentar compreender o que ainda não entendia. Ética, pesquisa, infância, estudos foucaultianos, estudos da criança, política, universidade, teoria e prática: foram diversos os nichos pelos quais passei. Algumas dessas “passagens” serviram como uma experiência interessante para pensar outras coisas, ouvir outras discussões, outras perspectivas, e me ajudaram a perceber, por confronto ou oposição, qual era o caminho de “casa”, meu chão é, definitivamente, outro. Outras passagens, como as discussões sobre política, educação e contemporaneidade, por vezes difíceis e distantes da lógica da infância, mas sempre interessantes, mantinham acesas minhas concepções acerca da democracia, da cidadania, da educação e da escola como uma das instituições que precisa ser pensada e vivida como fator de propulsão e legitimação desses conceitos.

No meio de tudo isso, construí meu projeto de pesquisa, mudando diversas vezes a forma das perguntas, os meios de investigação, para, finalmente, encontrar um caminho que desejasse percorrer. É claro que este caminho envolveu desejos em excesso ou, como apontou a banca, objetivos demais “não podemos responder todas as perguntas de uma só vez”, disse-me a Professora Doutora Ana Cristina Coll Delgado no momento da qualificação, enquanto o Professor Doutor Jaime José Zitkoski alertou para a importância de “qualificar a pergunta”, o famigerado problema de pesquisa. Entendi o recado, embora ainda pulsasse em mim a ânsia por conversar com as professoras, promover um ambiente de formação, intervir na realidade, era preciso dar um passo de cada vez, primeiro era preciso investigar o que as crianças bem pequenas têm a contar sobre sua participação na escola, para depois pensar nas próximas perguntas.

Desse modo, reorganizei meu caminho de pesquisa, o foco seria investigar os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas a partir daquilo que elas evidenciam em suas ações na escola e como esses indícios podem promover a participação infantil no cotidiano escolar. De fato, esse sempre foi meu interesse

primordial, pensar sobre aquilo que as crianças têm a nos dizer, a nos mostrar, lembrar-nos sobre as experiências e especificidades da pequena infância, este período atravessado por imensuráveis aprendizagens, afinal esta era a questão: o início da vida exige que o ser humano aprenda, as crianças chegam ao mundo e precisam aprendê-lo e é através da aprendizagem sobre e no mundo que elas também o transformam e dele **participam**. Assim se delineou o problema de pesquisa: **“Quais os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas e como eles podem promover a participação infantil no cotidiano da escola?”**.

Formulada a pergunta principal, era preciso organizar objetivos para servirem de horizonte na busca por possíveis respostas. Ancorada nos estudos que vinha realizando, nas velhas e novas interrogações, elaborei como objetivo principal a possibilidade de **“Evidenciar as ações e os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas, articulando-os à possibilidade de promover a participação infantil no planejamento e organização do cotidiano escolar.”**. Para conquistar tal objetivo outras questões precisavam ser perseguidas, e aqui a palavra é mesmo essa, por vezes precisamos perseguir as

perguntas que, de forma sagaz, insistem em fugir de nosso alcance, são elas:

- Em que atividades do cotidiano escolar as crianças manifestam maior interesse?
- Com quais situações as crianças se envolvem espontaneamente?
- Quais são as estratégias de participação manifestadas pelas crianças bem pequenas no cotidiano escolar?
- Qual a relação entre os interesses das crianças e a organização do cotidiano escolar da turma?

Com o problema de pesquisa e as perguntas que me levariam a ele em mente, fui a campo durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2014, com uma frequência média de duas a três vezes por semana, durante cerca de quatro horas, em turnos alternados. Entretanto, estar no local de pesquisa não significa que o trabalho se constitua, para isso, é preciso que os sujeitos envolvidos se tornem coautores da investigação, participando desse processo. É sobre estes sujeitos que escrevo a seguir.

2.2 Estabelecendo parcerias

Nesse ponto, apresento os participantes diretos e indiretos dessa pesquisa, narrando suas formas de participação, bem como as especificidades e os significados de suas presenças na investigação. O ambiente em que o pesquisador realiza seu estudo, as pessoas e as relações que lá se estabelecem são peças fundamentais para que os objetivos a que nos propomos sejam alcançados. Logo, contextualizar esse espaço, as relações que ali se estabelecem e apresentar os sujeitos são fatores importantes para que se possa compreender os resultados desse trabalho. De toda forma, como o sentido maior dessa pesquisa foi investigar sobre os interesses de aprendizagem das crianças, não estabeleci como prioridade uma descrição ou estudo aprofundado nem da instituição, nem dos sujeitos adultos, visto que, apesar da sua indispensável parceria para a viabilidade de realização desse trabalho, minha busca sempre foi por evidenciar a perspectiva das crianças.

2.2.1 A escola

Conheci essa escola ao realizar meu estágio de docência como bolsista CAPES no primeiro semestre de 2014. Minha participação como docente aconteceu no Seminário de prática docente – 0 A 7 ANOS, disciplina que é ministrada aos alunos do sétimo semestre de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Uma das atividades obrigatórias do referido Seminário é a realização do estágio docente dos alunos que são supervisionados por um dos professores da Faculdade de Educação – FACED/UFRGS. Acompanhei as seis alunas que faziam parte do grupo de estagiárias supervisionadas pela minha orientadora, destas, quatro fizeram seus estágios na escola de Educação Infantil em que realizei este estudo. Assim, nessa oportunidade, realizei o primeiro contato com a instituição.

A escola pertence à rede pública de ensino e atende aos filhos de funcionários de uma instituição específica. No período posterior à sua inauguração, na década de 1970, a instituição funcionou como a grande maioria das escolas de Educação Infantil brasileiras, com caráter assistencial e, por conseguinte, com

funcionários sem formação específica na área da educação de crianças.

Desde a década de 1990, a eleição para a direção da escola passou a ser realizada de forma democrática com a participação das famílias e dos funcionários, foi também nesse período que passou a ser exigida a formação em Pedagogia para os candidatos à direção, uma reivindicação da comunidade escolar que culminou com o início de um processo de organização das práticas pedagógicas, fundamentadas essencialmente pela teoria construtivista de Jean Piaget. Devido às alterações na Constituição e com a emergência do conceito de que a escola de Educação Infantil é um direito das crianças, nessa mesma época a escola passou a receber também filhos de funcionários homens da instituição a qual pertencem. Atualmente, as vagas da escola se destinam, exclusivamente, a crianças dependentes de funcionários de uma instituição pública, e o ingresso das crianças acontece através de processo seletivo público anual, baseado, no caso de falta de vagas, na avaliação socioeconômica das famílias. Somente na década de 2000 a proposta pedagógica da instituição foi concluída.

As turmas são divididas por faixa etária, em oito grupos. As crianças que compõem a turma inicial ingressam na creche a partir dos quatro meses de idade e as crianças da última turma completam seis anos até 31 de março do ano seguinte, quando ingressarão no Ensino Fundamental, a turma em que foi realizada a pesquisa pertence ao terceiro grupo etário.

A grande maioria dos funcionários da instituição é contratada por uma empresa terceirizada. Para o cargo de professor, são aceitos profissionais com formação mínima completa no Ensino Médio, e a forma de atuação é a docência compartilhada. Nos grupos de crianças menores, até três anos de idade, são três professores por turma e uma média de 13-15 crianças. A partir das turmas de crianças de quatro anos de idade, são dois docentes e uma média de 18-25 crianças por turma.

Minha opção, conforme destaquei anteriormente, foi por não fazer a análise dos documentos legais da instituição, nem mesmo da organização da prática no cotidiano da escola. No entanto, não pretendo me furtar de um posicionamento acerca dessas questões, apenas fiz a escolha, nesse momento, de escrever uma dissertação que trouxesse anúncios, possibilidades, outra forma de olhar para o

trabalho com crianças bem pequenas na escola de Educação Infantil. E isso, fundamentalmente porque acredito que muitos dos equívocos cometidos na educação das crianças na escola se devem ao recente - mesmo que intenso - investimento na formação de professores para esta etapa da Educação Básica, bem como ao ainda "enevado" reconhecimento das creches e escolas de Educação Infantil como instituições educativas e não como assistencialistas.

2.2.2 As crianças

Concordo com a afirmação da pesquisadora Sonia Kramer (2002), quando esta relata que:

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (KRAMER, 2002, p. 51)

Nesse sentido, busquei uma forma de apresentar as crianças e ao mesmo tempo revelar para elas o que estive a fazer no tempo que compartilhamos. Precisava ser algo que fizesse jus às suas participações nessa pesquisa, afinal, encontrei-as escrevendo o livro que a elas prometi no dia em que nos despedimos. Não poderia ter feito escolha melhor, visto que seria impossível descrever as crianças sem pensar em tudo que elas me ensinaram no curto espaço de tempo que me receberam e compartilharam comigo um pouco de suas vidas. Portanto, para saber um pouco mais sobre a Cecília, a Gabriela, o Gustavo, o João Aluisio, a Júlia, o Lucas A., o Lucas K., o Mateus, a Nicole, a Nina, o Pedro Augusto, o Pedro Henrique e o Vitor, leia a história que se encontra em anexo a essa dissertação.

É uma história bem curtinha, mas cheia de significados e ensinamentos que meus pequenos-gigantes parceiros de pesquisa provocaram em mim. A ideia de escrever essa história surgiu da minha inquietação sobre como devolver os resultados da pesquisa para as crianças, afinal falo sobre participação, reivindico as marcas das crianças na escola e me proponho a realizar uma pesquisa que busca compreender os interesses das crianças no cotidiano escolar.

Destarte, não faz sentido, se considero a criança como um sujeito de direitos hoje, aguardar que cresçam e possam compreender esse texto que aqui redijo. Imaginei diversas formas que pudessem garantir essa devolutiva às crianças e nada me parecia adequado o suficiente.

Antes de continuar, preciso esclarecer qual foi minha escolha em relação ao consentimento das crianças para a pesquisa. Por se tratar de um grupo de crianças bem pequenas que só haviam me visto algumas vezes não seria coerente, por exemplo, realizar uma roda para conversar sobre o que eu faria ali, muito menos pedir que desenhassem algo autorizando minha presença. Pois bem, apoiada em Barbosa (2014), acredito que, na pesquisa com crianças, a ética reside em uma atitude de respeito, acolhimento, escuta e responsabilidade do adulto frente à criança, já que o pesquisador não é um “coletor” de dados, mas “um adulto [...] que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem e narram” (BARBOSA, 2014, p.244) e que com elas busca estabelecer uma relação de confiança. Assim, optei por captar a autorização do grupo à minha presença e aos registros que fazia de suas ações na

relação estabelecida com as crianças, exemplifico aqui essa estratégia com uma cena descrita em meu diário de campo:

A Cecília não estava indo à escola na semana em que iniciei a pesquisa e quando retornou me apresentei a ela no primeiro dia que nos encontramos, mas ela optou por se manter distante, me olhava de longe, com desconfiança e também curiosidade. Respeitei sua vontade, mas sem deixar de estabelecer contatos com sorrisos e olhares sempre que parecia pertinente. Hoje Cecília parece ter compreendido o que eu estava fazendo ali e depois de ficar um tempo ao meu lado observando-me fotografar as experiências de Pedro Augusto, Gustavo e Júlia com o papel higiênico, foi até a mesa, pegou um pedacinho do papel, parou na minha frente, limpou o nariz e sorriu para mim. Senti então que agora contava com a presença autorizada de todas as crianças em minha pesquisa. (Diário de campo da pesquisadora – 03/09/2014)



Desse dia em diante, Cecília e eu estivemos bem mais próximas e frequentemente meus registros de cenas do grupo eram interrompidos por um dedo curioso e afetivo na lente da câmera a me dizer: “Ei, também sou parte disso”.

Reflito, aqui, sobre a ética e a pesquisa com crianças, afinal, como diz Levinas: “O rosto do próximo significa para mim uma responsabilidade irrecusável que antecede a todo consentimento livre, a todo pacto, a todo contrato” (BÁRCENA; MÈLICH, 2014, p.135)⁵. É preciso considerar, portanto, mais do que procedimentos e instrumentos que criamos em nossa lógica adulta na organização das pesquisas, considerar a acolhida das crianças na nossa chegada, valorizar o encontro como possibilidade de conhecê-las e também de permitir que nos conheçam, e, principalmente, receber o que elas têm a nos oferecer, para além daquilo que procuramos em nossas pesquisas. Essa postura se converte em uma possibilidade ética de escuta às crianças e garante sua autoria nas investigações, inserindo em nosso mundo aquilo que para elas é importante.

Nesse sentido, ao final da investigação em campo, apresentei às crianças algumas das fotos que havia tirado e falei para elas que

⁵ Tradução livre.

tinha estado ali naquele tempo fotografando e observando para escrever uma história sobre eles e perguntei se poderia fazer isso. Todos concordaram, exceto o João Aluísio, que disse, rapidamente, um não em alto e bom tom. Falei que não tinha problema, que, não contaria as suas histórias. Nesse momento, o Pedro Augusto perguntou: “*Vai ter lobo?*”⁶. Pensei rapidamente e descobri, naquela hora, como iria fazer uma devolutiva para eles e respondi: “*Sim, Pedro! Vai ter lobo!*”. No mesmo instante, o João Aluísio veio até mim e disse: “*Pode, pode a história!*”. Foi assim que Pedro Augusto e João Aluísio me deram a ideia de escrever duas histórias, esta que aqui escrevo para os adultos e uma para as crianças. Por fim, vai ter lobo nas duas! Contudo, há dados que a história das crianças não conta, porque ela não se constitui em um texto científico, é um texto fundamentado pela experiência, a experiência nomeada por Larrosa

⁶ Pedro Augusto faz essa pergunta por que o tema de trabalho elegido pelas professoras dessa turma, nos dois turnos, eram histórias e situações que continham esse personagem, o qual foi justificado pelo interesse das crianças pelo lobo. Quando ouvi essa justificativa, questionei se já haviam apresentado outras histórias com outros personagens, para saber se o lobo era mesmo o preferido, a resposta foi que logo na primeira vez que contaram uma história as crianças já adoraram. Falei sobre o compromisso da escola com a ampliação do repertório cultural das crianças, mas, dessa vez, meus argumentos não tiveram eco.

como “*isso que me passa*” (2011, p.5, grifo do autor), uma história de relação e aprendizado entre uma pesquisadora e 13 crianças.

Trago esses dados para contextualizar o grupo, composto por 13 crianças, as quais compunham uma turma que permanecia em período integral na instituição pesquisada. Elas tinham, no início da pesquisa, entre 17 e 27 meses de idade e já estavam na escola há, pelo menos, seis meses, era uma turma marcada pelas peculiaridades da diferença etária. No primeiro contato, percebia-se a distância entre os interesses e as interações das crianças, porém, ao mesmo tempo, evidenciavam uma identidade de grupo claramente constituída. Havia aqueles que gastavam praticamente todo o tempo se relacionando consigo mesmo, outros que buscavam constantemente a presença dos adultos, outros que se interessavam pelas relações entre pares, e também havia diversos momentos em que tudo isso se misturava. Resumindo, era um grupo de crianças que se conheciam muito bem e se relacionavam de forma saudável, tranquila, animada, confiante e instigante. Por vezes, cheguei a imaginar que se alguém os deixassem sozinhos fariam logo uma roda e articulariam diversos planos para se divertirem por aí.

2.2.3 Os adultos

Foram muitos os adultos que viabilizaram a realização dessa pesquisa: a coordenação da escola, as professoras e o estagiário da turma, a responsável pelo setor de psicologia, os professores e os estagiários de Educação Física e os pais das crianças. Isso sem contar com o pessoal da limpeza, da recepção, sempre acolhedores e simpáticos, e também os seguranças que evitaram que eu voltasse para casa a pé em um dia chuvoso, pois encontraram e me entregaram meu TRI (cartão utilizado no transporte público em Porto Alegre) que eu havia perdido. Manterei o foco, contudo, naqueles adultos que tiveram uma participação mais direta durante a realização desse trabalho: a coordenação, as professoras, o estagiário da turma e as famílias.

O primeiro contato que tive com a instituição, a fim de consultar sobre a possibilidade de realizar a pesquisa, foi uma reunião com as coordenadoras pedagógicas, as quais se revezam em cada um dos turnos de atendimento, participou da reunião também uma das responsáveis pelo setor de psicologia da escola. Apresentei o projeto e todas se mostraram interessadas no tema da pesquisa, a psicóloga escolar comentou que havia feito sua pesquisa de

mestrado lá também, mas com as crianças maiores, buscando compreender o que pensavam sobre a escola. Afirmar que poderiam me retornar em alguns dias, mas de imediato autorizaram a realização do trabalho e já marcaram comigo a participação em uma reunião de final de semestre com as famílias para a apresentação da proposta ao grupo.

Depois de ter conversado com a coordenação pedagógica da escola e obtido a autorização para desenvolver o trabalho na creche, participei de uma reunião que teve a presença da coordenação pedagógica, das professoras dos dois turnos e de todas as famílias dos alunos da turma. Nessa reunião, apresentei minha proposta de pesquisa inicial, destaquei que o projeto ainda seria avaliado pela banca e que, após esse processo, se eles autorizassem, eu voltaria para iniciar a pesquisa com as crianças daquela turma, todos os familiares autorizaram, desejaram-me boas-vindas e se mostraram interessados pelo tema que seria investigado. Logo no começo da pesquisa, recebi um convite para o aniversário de uma das crianças que se realizaria no próximo mês em uma casa de festas fora da escola, esse e outros gestos demonstravam a acolhida das famílias à minha presença investigativa naquele espaço de intimidade de seus

filhos, o que me deixava mais tranquila em estar ali. Após o término do período da pesquisa de campo com as crianças, participei novamente da reunião de final de semestre com as famílias para apresentar alguns resultados preliminares ao grupo, nesse mesmo momento, solicitei um novo termo de autorização para utilização dos nomes e das imagens das crianças, tanto para uso de fins formativos e científicos, como para o livro que se constituiria na devolutiva da pesquisa para as crianças. Recebi novamente a autorização de todos os familiares e também coletei seus endereços de *e-mails* para que pudesse divulgar ao grupo o trabalho concluído.

Como disse anteriormente, as crianças permaneciam na escola em turno integral, porém as professoras trabalhavam lá somente um turno, bem como o estagiário que realizava, nessa turma, suas atividades curriculares obrigatórias, no mesmo semestre em que realizei a pesquisa. Eu já havia apresentado a proposta previamente ao grupo de professoras do turno da tarde, tendo em vista que ideia inicial seria realizar a pesquisa somente no turno vespertino, pois se tratava de uma proposta de intervenção através da formação continuada com as professoras. No entanto, com as orientações da banca na qualificação do projeto de pesquisa

essa estratégia foi suprimida e uma mudança sutil, porém significativa, nos objetivos de investigação me levou a crer que seria interessante realizar a pesquisa nos dois turnos, pois, dessa forma, teria um maior leque de relações e situações com as quais as crianças se envolvem diariamente. Todos os profissionais concordaram com a participação no trabalho.

O trio de professoras da tarde era composto por estudantes de Pedagogia, duas estavam no último semestre da faculdade e a terceira estava ainda na metade do curso. Conheci as duas primeiras no semestre anterior ao início da pesquisa, quando realizei meu estágio docente participando da orientação dos seus estágios curriculares obrigatórios realizados nessa mesma instituição. O estágio de uma delas foi desenvolvido na turma de crianças de um a dois anos de idade e, ao final do semestre, a outra estudante também passou a compartilhar a docência com ela e a terceira professora, que já era contratada da instituição. Desde o início fui muito bem recebida pelas meninas, as quais se mostravam curiosas em relação ao meu percurso no mestrado, minha trajetória profissional, e acolhedoras com minhas ações de registros e meus questionamentos durante a pesquisa. Da mesma forma foi o

relacionamento com o estagiário, que também já era meu conhecido, pois trabalhamos juntos, anteriormente, em um projeto de pesquisa desenvolvido pela UFRGS em parceria com o MEC. Essa parceria foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, o grupo nunca se eximiu de me responder com tranquilidade e sinceridade às perguntas que por diversos momentos me escapavam. Digo aqui que as perguntas me escapavam, porque, de fato, esta foi uma realidade nesse trabalho, por vezes não resisti e questionei algumas situações com o intuito tanto de compreender seus objetivos, como de provocar uma reflexão sobre elas por parte do grupo de adultos responsáveis pela turma. A seguir, pretendo deixar mais clara essa e outras situações que não podemos prever ao realizarmos uma pesquisa, especialmente de caráter qualitativo, em que o pesquisador está diretamente envolvido e interessado nas relações que investiga e os sujeitos participantes com suas ações e reações provocam mudanças no olhar, no caminho e na organização do estudo.

2.3 Estratégias metodológicas

A discussão metodológica no campo da pedagogia da infância sobre as pesquisas com crianças ainda é recente e exige dos

pesquisadores escolhas que constituem um “mosaico” de métodos qualitativos que possam contribuir para os objetivos desse enfoque. Escolho a palavra mosaico ao me lembrar do comentário de minha amiga Luciana, que, em Manaus, está realizando seu mestrado em Enfermagem, quando, ao se referir à escrita de uma pesquisa, diz que se escrever fosse como montar um quebra-cabeça seria mais fácil, pois cada peça teria o seu lugar, só seria preciso encontrá-lo. Entretanto, ao contrário, escrever um trabalho de investigação é como construir um mosaico, pois temos liberdade de escolher as peças ao montá-lo, mas com o objetivo de obter um produto final coeso. As palavras dessa colega pesquisadora, remetem-me à busca constante pela descoberta, invenção e reinvenção de métodos que contemplem com maior fidedignidade possível as especificidades da pesquisa qualitativa, especialmente com crianças. No livro escrito por Graue e Walsh (2003) sobre a pesquisa etnográfica com crianças, os autores qualificam o processo de descobrir em uma pesquisa:

Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo. Em última análise, todo esse trabalho gera um

conhecimento. A *coisa* descoberta nunca auferirá da certeza ou da universalidade da *coisa* inventada. É assim que deve ser. A construção do conhecimento é fruto do esforço humano. Nunca será uma certeza. (GRAUE; WALSH, 2003, p.10, grifos dos autores).

Partindo da ideia de que a construção do conhecimento é fruto do esforço e de que nunca será uma certeza, fiz minhas escolhas metodológicas, buscando, em primeiro lugar, respeitar os sujeitos da pesquisa e, em segundo lugar, encontrar estratégias que tornassem a construção desse trabalho o mais próximo possível da realidade e das necessidades do grupo em estudo, para, assim, constituir resultados que contribuam com este e os demais grupos de crianças bem pequenas e suas escolas.

Para apresentar essas estratégias, destaco, primeiramente, o lugar de onde falo, situando o significado dado dentro do campo de Estudos da Criança para a pesquisa com crianças. Durante muito tempo nas pesquisas sobre a infância, as conclusões dos pesquisadores partiam do ponto de vista adulto sobre as intenções, os significados e as interpretações das crianças acerca do mundo, considera-se então que estas eram pesquisas sobre crianças. Com a emergência da Sociologia da Infância, com base em conceitos de

agência (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2011) e participação (FERNANDES, 2009; SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007), as crianças começaram a ser vistas como sujeitos da pesquisa em posição de coautoria. Nesse sentido, elas passam a ocupar nas pesquisas o lugar de informantes qualificados para, em suas diferentes expressões e linguagens, comunicar sobre suas concepções e experiências a partir da categoria geracional em que estão inseridas: a infância (QVORTRUP, 2010). Martins Filho e Barbosa (2010) afirmam que é fundamental,

[...] ter como foco nas pesquisas a coleta das vozes, dos olhares, dos pensares, dos sentires, dos dizeres, dos saberes delas. Sem dúvida, tal atitude não constitui mero detalhe ou uma simples inovação, mas sim, pode determinar decididamente a maneira de o pesquisador olhar a criança, a infância e o próprio contexto sociocultural que a circunda. (p. 17).

Essa reflexão se torna pertinente, pois a interpretação das manifestações das crianças nas pesquisas servirá como subsídio para a formulação de concepções acerca da qualificação desses sujeitos enquanto informantes sobre suas vidas. Portanto, adequar nosso olhar para o ponto de vista da infância é, a meu ver, a mais

difícil tarefa de um pesquisador que pretende trabalhar com crianças, visto que:

a participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. (ALDERSON, 2005, p.423, grifo da autora).

Em outras palavras, elaborar e fazer uma pesquisa que se pretende com e não sobre crianças envolve pensar sobre o lugar que elas ocupam nos caminhos a percorrer. Passando, assim, de um momento em fazer pesquisa sobre crianças e tratando-as como sujeitos-objetos de uma investigação para um momento de valorização de sua potência, fazendo pesquisa com e para as crianças (VASCONCELOS; BARBOSA; SIMÕES, 2014).

Nesse sentido, as discussões sobre pesquisa qualitativa em suas diferentes linhas metodológicas contribuem para construir o mosaico de investigação no campo dos Estudos da Criança, conforme afirmam Pereira, Dias e Lemos (2012), nas pesquisas em educação “é impossível separar aspectos epistemológicos dos metodológicos, sob o risco de se restringir a fecundidade da

investigação, empobrecendo resultados” (p.12). Portanto, em um campo que se caracteriza pela interdisciplinaridade, a epistemologia de cada orientação metodológica qualifica a análise e a discussão dos resultados, visto que uma única orientação não consegue dar conta do contexto de pesquisa, ainda mais quando os sujeitos participantes são crianças bem pequenas.

Assim, decidir a metodologia de pesquisa é sempre uma tarefa árdua, principalmente quando se trata de uma investigação em um campo como o da educação, em que se pretende promover uma discussão teórica e, ao mesmo tempo, experimentar como a teoria pode promover mudanças na realidade pesquisada, concordando com Bogdan e Biklen (1994): “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (p.48). Assim, conforme destaquei no início desse trabalho, esta foi uma pesquisa motivada pelo meu interesse pela qualificação da Educação Infantil e pela contribuição com os movimentos de visibilização das crianças como sujeitos de direitos, configurando-se em uma primeira escolha metodológica.

A segunda escolha que envolve, acima de tudo, uma postura ética foi a de registrar e documentar os episódios protagonizados

pelas crianças de forma que não as constrangesse ou incomodasse, bem como acolher suas demandas, deixando os registros para outros momentos, quando convidada por eles para brincar, contar uma história ou “dar um colo”. Sobre essa escolha, utilizo as novamente as palavras de Graue e Walsh (2003), com as quais me identifico perfeitamente:

Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projeto de investigação. Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos. (GRAUE; WALSH, 2003, p.29-30).

Em relação ao exposto acima, optei por utilizar apenas registros fotográficos e escritos em diário de campo. Destaco aqui que o diário de campo é uma estratégia muito utilizada por pesquisadores e que, para além de “guardar” os eventos e as reflexões, é também um instrumento que permite olhar de novo para as escolhas metodológicas e os rumos a que elas nos levam no decorrer da pesquisa, servindo, assim, como um ajuste de lentes para o foco no horizonte perseguido. Neste momento, é importante

destacar que, nos próximos dois subtítulos desse trabalho, explico com maior profundidade como essas estratégias se configuraram no cotidiano da pesquisa.

Finalizo esse ponto com a última escolha que foi sobre a forma de analisar os dados. Após a separação das cenas por categorias, optei por realizar a análise de três delas, a escolha foi realizada pela grande quantidade de cenas decorrentes do mesmo foco. A descrição dessas cenas foi feita com imagens e textos, com o objetivo de que o leitor possa realizar também a sua interpretação das fotografias, afinal toda e qualquer análise nunca consistirá em uma certeza. Além disso, o exercício de descrever a cena e, ao mesmo tempo, observar o registro feito é, muitas vezes, uma possibilidade de ver o que ainda não havia sido visto, como foi o caso da cena da Nina e da Júlia no balanço, a qual, inicialmente, faria parte de uma categoria e, após descrição e análise, concluí que seu sentido maior estava em outra questão.

Contudo, a análise dos dados pode ser considerada como um exercício interpretativo das ações das crianças, em que:

A perspectiva do investigador configura o trabalho em moldes bastante particulares. Trata-

se mais de algo pessoal do que de organização teórica ou tradições disciplinares – algo que inclui experiência pessoal, memória, identidade e as nossas esperanças tácitas sobre as crianças e o seu lugar na sociedade. (GRAUE; WALSH, 2003, p.95).

Essa perspectiva de um investigador que se preocupa com os sujeitos que participam da pesquisa denota ao trabalho uma condição que considero como um compromisso social do pesquisador. Afinal, há de se fazer pesquisas para que mudanças possam ser realizadas, para que os sujeitos que viabilizaram a construção do trabalho, bem como outros sujeitos da mesma categoria geracional, no caso, tenham qualidade acrescida às suas vidas. Portanto, essa interpretação, conforme os mesmos autores citados acima, “é uma questão de relação entre os dados [...] é, simultaneamente, separar e juntar, uma atividade analítica e sintética, descritiva e evocativa, a bela e o monstro” (GRAUE; WALSH, 2003, p.192).

2.3.1 “Estar pesquisadora”: uma necessária (e difícil) mudança de postura

Antes de iniciar a pesquisa de campo, procurei ler e reler os capítulos metodológicos de dissertações e teses de colegas da área, procurava pistas de como tornar esse trabalho o mais próximo possível do ponto de vista das crianças, mantendo a essência da cientificidade, procurava por respostas às minhas perguntas particulares: como chegar na escola? Como me aproximar das crianças? O que fazer em situações atípicas? O que registrar? Como registrar? Que tipo de relação estabelecer com as professoras? Com as crianças?. Encontrei, então, muitas formas de fazer pesquisa, uma variedade de jeitos de ser ou se constituir pesquisador e, principalmente, descobri o que já sabia: há coisas que não se pode prever, há momentos em que não há tempo de pensar na teoria metodológica antes de agir, e, finalmente, nenhuma única metodologia dá conta de uma investigação qualitativa, sempre algo ficará para trás, sempre algo vai nos escapar, sempre será preciso fazer escolhas, o tempo todo.

Meus inúmeros esforços para encontrar um caminho foram se tornando cada dia mais necessários após minha entrada em campo, afinal, depois de cinco anos atuando na Educação Infantil como coordenadora pedagógica, meu olhar estava, infelizmente,

muito mais acostumado a procurar por soluções urgentes para as perguntas do cotidiano do que a debruçar-me reflexivamente sobre elas. E assim eu olhava para tudo sem ver nada, queria intervir, queria dar ideias, queria voltar a colocar a mão na massa, então, um dia, ao revisitar a dissertação de um grande amigo, encontro a seguinte reflexão:

Busco inspiração em Alfredo Hoyuelos, na oportunidade em que o acompanhei em Pamplona, quando me disse algo que traduz em forma de palavras reflexões que me atravessaram depois dos primeiros dias da pesquisa no campo: Documentar é como ir pescar. Precisa de paciência e silêncio. Às vezes tem peixe, às vezes não, às vezes tem muitos. O que o “pescador” faz é estar presente, e quando pode, pesca. E isso é diferente de caçar. O caçador atira sempre que suspeita ter visto algo, às vezes acerta e às vezes não, mas ele continua “disparando” tiros. (FOCHI, 2015, p.77, grifos do autor).

Após esse trecho, o autor continua dizendo que se comportara como um caçador nos primeiros dias com a máquina fotográfica em campo (FOCHI, 2015, p. 77). De fato, meu comportamento era também de caçadora, para além dos registros eu caçava respostas e, claramente, esse ainda não era o momento para isso. Então, como nos testes clínicos de verificação de grau de

visão, em que o médico vai trocando as lentes e vamos enxergando cada vez melhor, fui dia a dia reestabelecendo o foco, buscando por lentes que tornassem minhas buscas mais nítidas, que me permitissem enxergar outras coisas, as coisas das crianças. Como afirmou Loris Malaguzzi (1999), as coisas das crianças se aprendem ao estar com elas, portanto, o processo de investigação precisava ter como horizonte as pistas e os caminhos que as crianças apontassem em diálogo constante com o referencial teórico de base do estudo. E que ótima escolha foi esta, pois tentar conhecer e estar próxima do universo das crianças é, com certeza, meu maior interesse de aprendizagem.

Não foi um processo fácil, como já havia dito no projeto de pesquisa, é difícil a tarefa de empreender esforços em um caminho incerto. No entanto, é na possibilidade do encontro com o desconhecido que novas concepções podem se formar, tanto para os sujeitos participantes, como para mim enquanto pesquisadora. Considero esta como uma das grandes aprendizagens desse período de dedicação ao curso de mestrado: aprender a valorizar mais as perguntas do que as respostas, a se colocar em um lugar de investigação, enfim, aprender que observar a realidade com calma

antes de contrastá-la com as teorias é uma forma de se permitir relativizar o que é visto, no sentido de que não há certo ou errado quando se trata de educação, há caminhos em constante construção.

2.3.2 “Aquilo que não se pode prever”: as escolhas e os acontecimentos

No início desse capítulo, relatei o percurso de elaboração dessa pesquisa e da reorganização da mesma a partir da qualificação do projeto pela banca. Hoje posso afirmar que meu desejo de realizar uma pesquisa-intervenção com as professoras e as crianças tinha muito a ver com a postura vivenciada em minha prática enquanto coordenadora pedagógica, a qual me causou alguns conflitos e aprendizagens, conforme exposto no subtítulo anterior. Porém, também já afirmei nesse trabalho que faz parte de mim um desejo, uma ideologia quase militante de contribuir com a qualidade da Educação Infantil, bem como a crença de que, ao escolher atuar na área da infância, tomo parte no *“Sindicato das Crianças”*.

Após o exposto, apresento aqui as estratégias metodológicas e também as situações, em que, sem ter como prever os acontecimentos, fiz escolhas ancoradas na afirmação acima, mas sempre buscando não ferir os princípios de uma investigação científica.

Inicialmente, pensei em trabalhar com registros de vídeos e fotografias, porém, devido à dinâmica da rotina das crianças, especialmente os longos períodos no pátio, bem como os recursos e o tempo que tinha para a realização da pesquisa, optei por trabalhar somente com fotos. Além dos registros fotográficos, elaborei meu diário de campo, onde apontava, ao retornar da escola, os acontecimentos do dia para depois filtrá-los ao elaborar as categorias de análise. Este também foi um excelente fator na busca pelo foco de investigação, visto que, no início da pesquisa, ao reler minhas considerações, percebia que estas eram muito mais sobre as práticas das professoras do que sobre as crianças e esta análise favoreceu a busca pelo foco do qual falei anteriormente.

Outra estratégia pensada antes do começo da pesquisa foi a de realizar entrevistas com as professoras sobre o tema de investigação. Esta ação foi sugerida na qualificação pela Professora Dra. Ana Cristina Coll Delgado, como substituição à minha ideia inicial de realizar momentos de formação e discussão com as professoras além da pesquisa com as crianças. No entanto, só consegui realizar a entrevista com uma das professoras, não que as outras tenham recusado diretamente, mas a indisponibilidade de horários ou a confirmação que não vinham foram, para mim, uma opção por não conversar sobre o assunto e, assim, respeitei-as. Portanto, essa foi uma das estratégias previstas que não aconteceu, mas o objetivo por trás dela se concretizou de outra forma.

Lembro-me bem das palavras da Professora Ana Cristina, que tão sabiamente acalentaram minha ânsia: *“só pelo fato de estares ali, de conversares com elas sobre o assunto, alguma reflexão será iniciada”*. Foram dessas palavras que me lembrei de quando, após o período de observação, comecei a perceber que minha presença, minha forma de me relacionar com as crianças e, fundamentalmente, as escolhas dos momentos para registro fotográfico foram provocando mudanças de atitude e

questionamentos ao grupo de professoras e estagiário. Uma dessas situações está descrita no próximo capítulo, na última categoria de análise, quando as professoras, depois de uma sequência de registros fotográficos que realizei no pátio e na sala, chamando a atenção delas para as cenas, passam a permitir uma prática das crianças antes proibida. Outra reflexão significativa aconteceu no dia em que apresentei as fotografias para as crianças. Em casa, enquanto escolhia que imagens apresentar, observei algumas que na verdade queria mostrar às professoras, pensei se as colocava ou não na seleção e acabei optando por inserir, estas foram algumas delas:



Fiquei realmente satisfeita ao ouvir a fala de uma professora para outra, ao visualizar essas imagens, em tom de reflexão sobre a própria prática: *“Olha! A gente colocou lá em cima e ninguém alcançava.”*. Todos os dias que ia a campo, ao chegar em casa descarregava as fotos e separava-as em pastas nomeadas de acordo com o sentido principal daquelas cenas. Essa sequência de imagens sobre a qual a professora comentou está no meu computador em uma pasta que se chama: *“Ninguém alcança”*. Mais uma vez, eu aprendia sobre o caminho, o tempo de aprendizagem de cada um e sobre as condições para que as aprendizagens possam acontecer. Entretanto, a discussão sobre a participação e a aprendizagem dos adultos é uma questão para outro momento.

Outra situação importante que se repetiu em alguns momentos da pesquisa foi a eventual falta de professores na turma. Quando alguma das professoras se ausentava, nem sempre a instituição tinha alguém para substituir e, em alguns desses dias em que eu estava lá, por uma questão de consideração às necessidades do grupo, parava meus registros para ajudar as crianças nas refeições, na higiene, etc. Foram poucas as vezes em que esse cenário se configurou e em nenhuma delas fui solicitada pelas

professoras em relação a isso, porém sempre se mostravam agradecidas e se desculpavam pela situação no final do dia.

Por fim, em alguns momentos percebia algumas práticas que me causavam certo incômodo em relação aos cuidados e respeito às crianças. Não foram situações constantes, nem críticas, mas posturas que deveriam ser revistas pelos adultos. Nesses momentos, não tive como me abster por dois fatores: o primeiro é que as crianças percebiam a diferença do meu papel naquele contexto, eu não era uma professora, não interagia com eles da mesma forma que os outros adultos da escola e logo identificaram que os momentos em que eu estava por perto os fotografando eram diferentes daqueles registrados pelas professoras, o que frequentemente autorizava-os a irem mais além do que o de costume, como já comentei antes. Assim, em algumas situações, não pude me eximir da relação que havia construído com as crianças, como na cena a seguir, em que opto ao descrevê-la por demonstrar um posicionamento crítico, porém não analítico, visto que as questões que emergem desse acontecimento não são o foco dessa pesquisa e, fundamentalmente, porque, para mim, são fruto de uma fragilidade do contexto atual

da formação de professores no Brasil e não especificamente desse grupo:

Hoje uma das crianças chorava porque havia se desentendido com outro colega, a professora para distraí-lo convidou-o a ir buscar na enfermaria uma caixa de luvas de borracha que usam no momento das trocas de fralda. O menino retornou de lá faceiro com uma luva que havia ganhado. Na mesma hora outro menino vem e tenta retirar a luva da mão dele e inicia-se um conflito. A professora calmamente resolve conversando com os dois e explicando para o outro menino que o colega havia ganhado aquela luva e terminam combinando que depois um emprestaria a luva para o outro. Em seguida a outra professora que estava no seu horário de intervalo retorna à sala e a que estava na sala sai para o seu tempo de descanso. O outro menino (do conflito anterior) percebendo a troca de professoras resolveu tirar da mão do colega a luva outra vez. Como a professora que havia chegado não sabia de nada do ocorrido decidiu retirar a luva e guardá-la, dizendo que aquilo não era um brinquedo. O primeiro menino, que havia ganhado a luva, imediatamente correu para mim, que estava sentada no tapete próximo dali, parou na minha frente e com ar triste me disse: “A luva minha”. Respondi para ele (em um tom de voz alto o suficiente para que a professora pudesse ouvir): “Conta para a profe que tu ganhaste esta luva quando foi buscar a caixa.”, ao dizer isso ele me estende a mão,

entendi que era um convite para ajudá-lo na situação e fui com ele até a professora e contei o que havia acontecido na sua ausência. Por alguma razão que desconheço a professora optou por manter a sua decisão reafirmando que luvas não são para brincar. Voltei para o tapete acompanhada do menino que agora chorava baixinho por ter perdido a luva e a batalha. Então quando sentamos, falei à ele: “Vamos fazer assim, quando a profe voltar pediremos para ela trazer um dia uma caixa de luvas só para brincar, pode ser?”. Sei que essa não era a melhor resposta que poderia ter dado, mas foi o que consegui fazer no momento, para não ser tão invasiva. Hoje voltei para casa sem um peixe sequer, e um anzol entalado na garganta. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 24 out. 2014).

Apesar do desabafo ao fim do registro no diário de campo, não vou me deter aqui a discorrer sobre as questões que implicam a docência compartilhada, nem a prática pedagógica, apenas trouxe esse episódio para dizer que não me furtei em alguns momentos de fazer o que achava que era preciso para respeitar as crianças e a relação que construímos.

Disse antes que eram duas as situações que queria apontar quanto às minhas eventuais intervenções no grupo, a segunda se trata e de situações em que, percebendo a dificuldade e a

inexperiência em lidar com algumas situações, ou, diferente disso, o excesso de experiência que mecaniza as ações na prática, posicionei-me realizando questões às professoras e ao estagiário, tentando entender porque faziam determinadas escolhas e, essencialmente, com o intuito de convidar – indiretamente – a uma reflexão sobre suas ações. Se de fato alcancei esse objetivo não sei, mas repito que me concentrei, nesses momentos, em escolher sempre em prol das crianças e da educação para a infância.

Portanto, finalizo esse capítulo destacando que as metodologias de pesquisa qualitativa sempre serão horizontes a perseguir, porém, ao se propor a investigar questões que envolvem a subjetividade humana, não há como fugir daquilo que o método não prevê. Nesse caso, não havia como me isentar de uma relação que se construiu a partir do momento em que um grupo de crianças tão pequenas aceitam a minha presença em um espaço no qual passam boa parte de sua infância, onde vivem muitas experiências pela primeira vez, onde aprendem sobre confiança, sobre cuidado, sobre respeito e sobre o contrário disso tudo também.

Foram escolhas que fiz, motivadas por razões já explicitadas e das quais não me arrependo, porque sei que de forma alguma

interferiram na análise da pesquisa, mas que eventualmente geraram alguma reflexão para aquele grupo de adultos que se divide entre pessoas que há muito tempo atuam na Educação Infantil e outras que estão recém chegando às escolas. Nesse sentido, essas intervenções não previstas, são para mim um ato político de responsabilidade com as crianças e a educação na infância.

3. PARTICIPAR PARA APRENDER & APRENDER PARA PARTICIPAR

A busca pelos dados dessa pesquisa aconteceu durante três meses de imersão na escola, período em que frequentei a escola em movimentos de aproximação e afastamento. Os afastamentos aconteceram, exclusivamente, em momentos que participei de congressos e outros eventos para apresentação de trabalhos e viagem de estudos. Entretanto, novamente o que não é previsto se torna um elemento importante no caminho trilhado, pois a cada distanciamento pude refletir sobre os dados observados até então e “ajustar o foco” da pesquisa.

Dessa forma, quando retornava à escola, conseguia enxergar situações não vistas antes. Barbosa (2013), ao abordar questões sobre os tempos para viver a infância, apresenta uma importante reflexão sobre esse elemento fundamental também nas pesquisas qualitativas:

É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca,

desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. (BARBOSA, 2013, p.215).

Portanto, durante esse tempo de presenças e ausências, aproximações e distanciamentos, algumas situações se fizeram mais claras através da repetição de alguns acontecimentos que viabilizaram a seleção das categorias de análise. Como já comentei antes, muitas coisas saltavam aos olhos, assim como muitas não consegui enxergar, porém precisei escolher e procurei basear essa escolha a partir dos episódios que se mostraram com maior intensidade no cotidiano daquelas crianças. Essas escolhas também evidenciam a participação das crianças na pesquisa, visto que, ao propor essa investigação, sentia-me completamente aterrorizada frente ao fato de buscar compreender a participação de crianças tão pequenas.

Assim, aos poucos as crianças foram me descortinando seus desejos, suas iniciações, enfim, seus interesses de aprender sobre o mundo. Dessa forma, através dos movimentos do grupo, cheguei a três categorias de análise que auxiliaram na compreensão das questões dessa pesquisa. Duas dessas categorias se referem essencialmente às crianças, às aprendizagens construídas pela

atividade em comum e às aprendizagens da vida cotidiana. A terceira categoria apresenta uma análise sobre as concepções e atuações dos adultos frente às experiências de aprendizagem das crianças dentro e fora da “sala de aula”.

Nas duas primeiras categorias, busco evidenciar o quanto as manifestações de interesse das crianças mobilizam-nas em busca de aprendizagens que parecem pequenas. No entanto, essas pertencem a um conjunto de aprendizagens maiores da vida social: o uso do garfo compreende aprendizagens a respeito das habilidades motoras e, ainda, sobre o uso social desse objeto, já aprender a jogar futebol ou uma forma específica de brincar no balanço significa aprender sobre as brincadeiras como patrimônio cultural e também a se tornar parte de um grupo na relação com o outro.

No último tema de análise, opto por discutir sobre a postura do adulto como pano de fundo para as ações das crianças, considerando dois contextos: dentro e fora da “sala de aula”, visto que as mudanças nas ações das professoras nos diferentes espaços perpassam as possibilidades de aprendizagem e participação das crianças. Escolho abordar esse tema nessa última categoria de análise porque desde o início desse trabalho venho cunhando a

proposta de que a participação infantil está intrinsecamente ligada à compreensão e ao comprometimento dos adultos em relação com as crianças. Além disso, essa mudança de postura dentro e fora da “sala de aula” foi um dado que emergiu sistematicamente e saltou aos meus olhos durante toda a pesquisa.

Destaco nesse ponto um conceito abordado por Gilles Brougère (2012) sobre a participação periférica legítima⁷ como uma modalidade de participação observada em contextos de aprendizagem extra-escolares, na qual os iniciantes ocupam

uma posição periférica que permite ao mesmo tempo descobrir, aprender, antes de dominar as competências de uma participação plena, mas também construir uma identidade como membro dessa comunidade. (BROUGÈRE, 2012, p.309).

⁷ O conceito de participação periférica legítima é apresentado no livro *Aprender pela vida cotidiana*, de Brougère e Ulmann (2012), em um texto de Vicent Berry, em destaque no tópico “Eu li”. Trata-se de um relato sobre o livro “*Situated learning: legitimate peripheral participation*”, que é resultado de 5 estudos etnográficos em comunidades diversas (como os confeccionadores de roupas da Libéria, parteiras na América do Sul ou, ainda, Alcoólicos Anônimos nos Estados Unidos) realizados pelos pesquisadores J. Lave e E. Wenger na Cambridge University Press, em 1991.

Esse conceito pode apoiar a ideia de pensar na participação das crianças bem pequenas, visto que está atrelado à ideia de estágios de participação, não menos ou mais importantes, mas de acordo com as possibilidades de cada sujeito. Nesse sentido, o mesmo autor afirma que:

a ideia de participação não declina segundo o tudo ou nada, mas em razão de modalidades diversas: participa-se mais ou menos, com uma posição mais ou menos dominada, central, plena. [...] Essas diferentes modalidades de participação podem assim permitir aprender intervindo progressivamente em participações mais exigentes em virtude das competências adquiridas. (BROUGÈRE, 2012, p.309).

Sendo assim, o propósito da escolha dessas categorias de análise é convidar os interlocutores a estarem atentos às participações periféricas das crianças, que já são parte do cotiando das escolas, porém, na maioria das vezes, são vistas como transgressões ou mesmo ações de imaturidade. É um convite para que, ao valorizarmos as manifestações de interesse das crianças na vida cotidiana, possamos considerá-las como importantes elementos para uma ação pedagógica construída e refletida a partir das descobertas dos pequenos sobre o mundo.

3.1 "Eu também quero brincar": aprender na atividade em comum.

*“Esperteza, Paciência
Lealdade, Teimosia
E mais dia menos dia
A lei da selva vai mudar
Todos juntos somos fortes
Somos flecha e somos arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer
- Ao meu lado há um amigo
Que é preciso proteger
Todos juntos somos fortes
Não há nada pra temer
E no entanto dizem que são tantos
Saltimbancos como nós”*

Todos juntos – Chico Buarque de Holanda

O eixo central que sustenta essa unidade de análise é o desejo das crianças de aprender com os pares, e como principal “conteúdo” desse interesse emergem as aprendizagens relacionadas ao brincar e à brincadeira, que é, segundo Barbosa (2011),

[...] a forma específica do narrar das crianças pequenas, por este motivo brincar é, de forma resumida, a ação que possibilita as crianças a aprender e a se socializar. Isto é, realizar a

grande tarefa dos humanos em sua pequena infância. (BARBOSA, 2011, *mimeo*).

A essa ideia do brincar como ação social da infância como o conceito de atividade em comum proposto por Emmi Pikler como uma das categorias das relações sociais que “engendram modos que as crianças criam para estabelecer relações com o outro e, sobretudo, para realizar atividades sociais.” (FOCHI, 2015, p.100). Também Vincze (2011) apoia o mesmo conceito:

Entendemos por atividade em comum a classe de relação social na qual a ligação entre os participantes não apenas tem a forma de ação-reação, mas na qual se dão formas de comportamento possuidoras de conteúdo afetivo e que supõem uma consciência da existência do outro. (VINCZE, 2011, p.74).

Dessa forma, tomo o brincar como elemento comum nas ações das crianças e destaco cenas que se repetiram e evidenciavam o interesse em aprender com o outro. Nesse sentido, acrescento a ideia postulada por Sarmiento (2004) a respeito da interatividade, sobre a qual considera que:

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da

sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. (SARMENTO, 2004, p.23).

Para complementar esse referencial de análise, no qual posiciono o brincar como uma atividade em comum na infância, retomo ao fio condutor dessa pesquisa que é a discussão sobre o direito de participação das crianças nos contextos que frequentam. No texto da CDC (1989) não temos a referência específica ao direito a brincar das crianças, porém a afirmação do Artigo 31 garante que:

Os Estados-partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. (CDC, 1989, s/p).

Nesse caso, ao considerar que a brincadeira é uma atividade, não só, mas também recreativa, própria da infância ela se torna então um direito universal das crianças. Além disso, esse é um

direito afirmado por outras proposições legais no Brasil (ECA, 1990; DCNEI, 2009)⁸.

No entanto, mesmo que garantido na lei o direito de brincar às crianças brasileiras, o conceito da importância e do significado dessa atividade ainda não é claro na sociedade. Existe uma discussão no senso comum sobre a relação indissociável entre a infância e o brincar, ao ouvirmos, por exemplo, nos discursos de algumas pessoas de idade avançada de que não tiveram infância porque tinham que trabalhar, cuidar da casa e/ou de irmãos mais novos. Ao mesmo tempo, outras pessoas enfatizam que as crianças de hoje também não brincam, afinal passam os dias ocupadas em tarefas e envolvidas com tecnologias e entretenimento televisivo. Essa discussão, que também permeia os discursos de alguns

⁸ O ECA afirma, no Capítulo II “Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, artigo 16, que um dos aspectos do direito à liberdade, previsto no inciso IV, é brincar, praticar esportes e se divertir. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), encontramos que “uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz” (MEC/CEB, 2009, p.7).

profissionais da Educação Infantil, fundamenta-se basicamente em um discurso romântico sobre a infância, disseminado desde os estudos de Rousseau e Pestalozzi e fomentado por Froebel na criação do primeiro Jardim de Infância (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). De fato, Froebel teve grande contribuição ao desfazer a ideia do jogo como frivolidade para posicioná-lo como fator fundamental no desenvolvimento humano, porém a ideia de que a brincadeira é uma exploração livre e espontânea da criança acabou, por outro caminho, banalizando novamente o ato de brincar (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Assim, quero deixar claro que nessa categoria de análise não posiciono o brincar e a brincadeira como comportamento natural do ser humano. Apoio-me na teoria de Brougère (2008) de que o brincar e a brincadeira devem ser vistos como atividades ligadas à cultura e à sociedade. Dessa forma, as crianças aprendem a brincar em contextos de vida coletiva.

Cabe destacar que diversas ações das crianças, desde tenra idade, como o brincar heurístico com objetos⁹, podem ser facilmente

⁹ O brincar heurístico com objetos é conceituado por Goldschmied e Jackson (2007) como uma proposta de “oferecer a um grupo de crianças,

interpretadas como atividades naturais, como brincadeiras sem objetivos específicos de aprendizagem. Fochi (2015), ao contrário disso, destaca nas análises de sua pesquisa, à luz da teoria de Jerome Bruner, que os bebês no brincar heurístico produzem ações de *saber-fazer*¹⁰, o que significa que suas atuações “não são apenas resultados de reflexos do tipo causa-efeito”, mas “acontecem a partir do momento que a criança toma a decisão de fazer algo e o faz” (p.151).

É nesse caminho que pretendo analisar as possibilidades do brincar como estratégias de participação das crianças bem pequenas na escola. Como poderemos observar na descrição do percurso de aprendizagem da Nina em uma brincadeira no balanço, as crianças tem objetivos claros de aprendizagens no âmbito do brincar e compreendem a relação com seus pares como andaimes para efetivar essas conquistas.

A partir do cenário teórico apresentado, pontuo o brincar como um dos **interesses de aprendizagem das crianças bem**

por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção do adulto” (p.147).

¹⁰ Para saber mais sobre o conceito, ver Fochi (2015).

pequenas e, a seguir, Nina, Júlia, Gabriela, João Aluísio e a transformação da palha em neve evidenciarão **como eles podem garantir a participação infantil no cotidiano da escola.**

Praticamente em todos os dias que estive realizando essa pesquisa, as crianças, em determinado momento, eram convidadas a ir para o pátio. Havia dois pátios externos na escola, um maior e outro menor, e a turma frequentava ambos. De fato, enquanto estive por lá apenas em um dia chuvoso o grupo não foi brincar no pátio, em substituição desse, brincaram em um dos corredores da escola com alguns brinquedos de brincar na areia, alguns caminhões, bolas e giz de quadro negro. Bem, as análises referentes a esses momentos frequentes de estada no pátio serão discutidas mais à frente nesse mesmo capítulo.

No entanto, nesse primeiro conjunto de cenas, vou apresentar duas situações que aconteceram no pátio da escola e outra que aconteceu na sala da turma, começarei pela brincadeira de balanço da Júlia e da Nina. Existem dois balanços no pátio da frente da escola, são feitos de cordas e borrachas, e ali a Júlia gastava longos períodos de tempo inventando formas de explorar esse brinquedo: subia, sentava, embalava-se, embalava outros

colegas, mas o que ela mais fazia era se debruçar sobre o balanço e, com os pés no chão, ia girando o mesmo para torcer as cordas que o seguravam até que os pés já não alcançavam no chão. Ela então encolhia as pernas e girava “pendurada” no balanço. As professoras já haviam comentado para mim que a Júlia era “*expert*” em escalar, correr, pular, etc. Disseram-me que seu pai estimula essas brincadeiras e que ela, portanto, tem uma grande habilidade motora. Era visível a independência e intimidade que a Júlia tinha com os brinquedos do pátio e, por isso, parecia-me que, durante os longos momentos que ficava “pendurada” no balanço olhando ao redor ou com o olhar perdido no horizonte, ela estava em busca de algo que a desafiasse naquele espaço. Para Júlia, o pátio era um grande desafio motor, poucas vezes a vi envolvida em alguma brincadeira de jogo simbólico com os colegas, que costumavam inventar casas de lobos, servir comidas, etc., nesse caso, esse grande desafio já havia se esgotado.

Embora a discussão sobre um espaço que não contempla as necessidades de todas as crianças seja de fato interessante, esse não foi um tópico recorrente no trabalho e trago essa cena para dizer que enquanto observava a Júlia e pensava sobre as possibilidades

do pátio foi que descobri a outra protagonista dessa cena, Nina. De repente, dei-me conta que ela estava sempre por perto, Nina, como a apresentei no livro para as crianças, mostrou-se muito observadora e reservada, talvez por isso levei um tempo até perceber seu encantamento pelas “peripécias” de Júlia no balanço. Por vários dias a menina ficava por ali, observando, às vezes de longe, outras mais de perto, franzindo as sobrancelhas para os movimentos mais complexos da colega, realizando com seu próprio corpo o giro que o balanço fazia e o ponto alto estava no momento em que a Júlia soltava os pés do chão e girava com o balanço. A partir dessas ações, fui percebendo o desejo da Nina enquanto ela, cuidadosamente, *aprendia* sobre se balançar.

Nina utilizou diversas estratégias para aprender sobre o uso do balanço: observação dos movimentos da colega, representação do movimento do balanço com satieu próprio corpo caminhando em círculos, fez testes girando o balanço sem se pendurar. Em uma tarde, como de costume, havia outras turmas no pátio e a Nina aguardava por perto dos balanços que um deles desocupasse, mas as meninas mais velhas não pareciam ter a menor pretensão de sair dali. Ela esperou e, quando percebeu que eu a observava, fez-me

um gesto com a mão indicando que queria um dos balanços, sorri e perguntei alto para que as meninas ouvissem: “queres brincar no balanço, Nina?”, ao que, rapidamente, uma das crianças que estava ali me respondeu: “Não, não! Sai pequeninha! Eu e minha filha estamos brincando agora.”.

Pois bem, Nina fez uma forte careta de desaprovação para elas e saiu em busca de outra possibilidade e eu também.



Nina observa de longe e de perto, inclina o corpo como se quisesse entender os movimentos da colega, analisa os balanços. As crianças desde bem pequenas são capazes de longos períodos de concentração envolvidas em situações complexas de brincadeira, segundo Brock (2011) as crianças brincam para conhecer o ambiente, para aprender e para se divertir, a autora salienta ainda que a *motivação intrínseca* é valiosa porque ela resulta na *aprendizagem iniciada pela criança* (p.37).



Enquanto Júlia se balança, Nina caminha em círculos atrás da colega, repetindo o movimento que o balanço acabara de fazer. Assim, para aprender a brincar, não são necessárias aulas prévias, é a realização da brincadeira que suscita a aprendizagem. (BARBOSA, 2011, *mimeo*).

Eis que em uma tarde de setembro Nina realizou todas as estratégias que vinha experimentando há alguns dias, de uma vez só, uma atrás da outra, enquanto Júlia brincava no balanço e, finalmente, sentiu-se pronta. Delicadamente, foi até o balanço, segurou-o, debruçou-se sobre ele e, passo a passo, reproduziu os movimentos que, de longe, conhecia muito bem e então fez seu primeiro giro solo! Por enquanto ainda sem tirar os pés do chão...



Ao conversar com professores de Educação Infantil, nas palestras e oficinas que realizo pelos municípios do interior do Rio Grande do Sul, costumo perguntar para o que gostariam de ter mais tempo na vida e depois refaço a pergunta indagando sobre o que será que as crianças gostariam de ter mais tempo para fazer em nossas escolas, a resposta é sempre unânime: brincar. Enquanto o ato de brincar permeia o imaginário e as respostas desses educadores, em grande parte das vezes como uma atividade natural e supérflua da infância, diversos pesquisadores (BROUGÈRE, 2010. BROCK *et al.*, 2011. MOYLES, 2002; 2008. CORSARO, 2002.) destacam a importância da brincadeira e do brincar como formas de participação das crianças na cultura de cada sociedade. Brincar é, portanto, um instrumento de aprendizagem, de socialização e também de diversão.

No documentário “A invenção da Infância”, de Liliana Sulzbach, produzido no ano 2000, essa ideia já era discutida, mesmo as crianças que trabalham em condições iguais a de adultos, quebrando pedras, por exemplo, apresentam nas suas atividades laborais teores de brincadeira.

Para Nina, aprender a girar no balanço era um desejo e um objetivo a alcançar, nesse sentido, é uma tarefa que ela pretende cumprir, para a menina, esse é um assunto sério e importante. Júlia parece identificar o desejo de Nina, visto que, além de retribuir algumas vezes o olhar observador da colega enquanto se balançava, depois de ter saído do brinquedo, ao perceber que Nina finalmente consegue um balanço e o outro está vazio, retorna correndo para contribuir com a aprendizagem da amiga. Essa situação se repetiu até o momento em que Nina realmente fez sua primeira tentativa de giro no balanço. Foram muitas as idas e vindas de Nina até o balanço, e Gabriela também se fez presente no incentivo às tentativas iniciais de Nina. Assim, podemos perceber um grupo de meninas entre 21 e 24 meses de idade envolvidas em uma situação de aprendizagem individual que teve a contribuição de um contexto de socialização coletivo para acontecer.

Escolhi essa como a primeira cena de análise, pois ela apresenta um conceito importante que os profissionais de Educação Infantil precisam compreender, especialmente a partir do estabelecimento das DCNEI (BRASIL, 2009). Os resultados do Projeto de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Educação

Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e a Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Projeto MEC/SEB/UFRGS 2012-2013) para prestar assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de municípios do Estado do Rio Grande do Sul evidenciam que a maior parte dos professores, coordenadores e gestores dos 165 municípios participantes do projeto nem sequer conheciam as DCNEI. Sendo assim, as práticas nas escolas infantis ainda não refletem os princípios centrais dessa normativa nacional (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015). Ao considerar que o eixo central das DCNEI são a brincadeira e a interação, a história de Nina contempla essa ideia claramente, mas de fato se constituiria na significação de um princípio estabelecido se fizesse parte da intencionalidade e reflexão do grupo de professoras.

Creio que evidenciar essas possibilidades de brincadeira e interações entre pares e os processos de aprendizagem que proporcionam é uma importante contribuição para o esclarecimento de alguns princípios das DCNEI e, portanto, para a promoção de práticas pedagógicas coerentes com as discussões atuais sobre a educação de crianças pequenas em nossas escolas. Enquanto os

professores estiverem ocupados com a aprendizagem que só acontece de forma direcionada, geralmente dentro das salas e com produtos palpáveis, continuaremos remando contra a maré.

Enquanto Nina percorria caminhos para a realização de sua tarefa de aprendizagem, João Aluísio circulava frequentemente a miniquadra de futebol de areia observando as crianças maiores¹¹ jogar. Mesmo que os grupos de faixas etárias diferentes frequentem o pátio ao mesmo tempo, não há um planejamento para que as brincadeiras entre eles sejam promovidas e sequer são incentivadas. Em sua pesquisa sobre como as crianças produzem significados a respeito do pertencimento etário e como são suas relações na escola graduada por idades, bem como as relações entre os grupos de crianças, Fernandes (2008) afirma que:

Para as crianças, ter a mesma idade é reconhecer no outro um aspecto em comum, é um referencial, talvez um ponto de partida para estabelecer uma relação, para partilhar o espaço ou uma situação. (p.80).

¹¹ Uma turma composta por crianças de 4 a 5 anos geralmente frequentava o pátio no mesmo horário que a turma participante da pesquisa.



Essa ideia se manifesta na conversa apresentada na história da Nina, quando as meninas mais velhas não permitem que ela utilize o balanço, e também no caso do João Aluísio que durante uma tarde em que ficamos cerca de 45 minutos no pátio passou todo o tempo circulando a quadra de futebol e as crianças maiores ignoram sua presença propositalmente.

João Aluísio acompanhava o jogo em alguns momentos como se estivesse em um estádio de futebol. Sorria, observava com seriedade, parava para ouvir quando as crianças faziam negociações. Em alguns momentos, colocava o pé dentro do campo com cuidado para ver se estava sendo visto e demonstrando o desejo de poder participar daquele jogo ou talvez tomar parte daquela brincadeira.

A organização da escola por grupos etários é uma escolha de cada instituição, visto que a legislação brasileira não prevê nenhuma obrigatoriedade nesse sentido na etapa da Educação Infantil. De qualquer forma, essa é ainda uma prática frequente nas escolas brasileiras e, nessa escola, é também o critério para divisão das turmas de crianças. Aqui, apresenta-se outra possibilidade de reflexão sobre as formas de aprendizagem na pequena infância: crianças menores aprendem com crianças maiores. Mais que isso, eu diria que as crianças menores têm desejo de estar junto das maiores, afinal seus comportamentos e suas habilidades são desafiadores, encantadores e mobilizam as menores em busca de novas aprendizagens. Nesse sentido, Delalande (2012) afirma que o conceito de aprendizagem é pouco utilizado para demarcar o que as crianças ensinam umas às outras,

As noções de socialização entre pares e de transmissão cultural são as mais usadas nos trabalhos dos cientistas. O termo aprendizagem é monopolizado para designar o que os adultos inculcam nas crianças e, de maneira ainda mais restrita, o que os professores ensinam aos alunos, longe de uma concepção ampliada desse termo, na qual qualquer troca pode levar a uma aprendizagem, quer horizontal, entre crianças,

quer vertical, de adultos para crianças. (DELALANDE, 2012, p.66).

Dessa maneira, destaco a ideia de que os professores de grupos etários diferentes precisam estar atentos às interações das crianças e, assim, coletarem elementos para incentivar as relações de aprendizagem entre elas.

A última cena dessa categoria de análise envolve grande parte das crianças da turma, todas as que estavam presentes naquela tarde em que as professoras propuseram ao grupo iniciar a construção das casas dos Três Porquinhos¹². Para contextualizar a cena, lembro-me do interesse das crianças pelo lobo, sobre o qual comentei no capítulo metodológico. Esse interesse era fortemente defendido pelas professoras da turma e, portanto, muitas das histórias contadas e das ações propostas às crianças continham em seus enredos esse personagem.

Voltemos então para a conhecida história dos Três Porquinhos e suas casas de palha, madeira e tijolos. Pois bem, era

¹² Os três porquinhos é uma fábula antiga, cuja autoria é atribuída a Joseph Jacobs, escritor australiano, na qual três porquinhos constroem casas de palha, madeira e tijolos e são perseguidos por um lobo que deseja comê-los.

hora de construir a casa de palha. As professoras criaram uma casa de papelão e colocaram no meio da roda, além da caixa, havia cola e serragem. As crianças foram orientadas que deveriam colocar a serragem em cima da cola para “construir” a casa de palha do porquinho. Era a professora quem colocava a cola e, em diversas vezes, conduziu as mãos das crianças em sua tarefa de grudar a serragem na casa de papelão, as outras duas professoras observavam e tentavam manter as crianças na roda, aguardando sua vez de participar.

O encantamento pela serragem não foi maior que todo o hábito de se manterem controladas e as crianças esperaram até que a casa estivesse pronta para então começar a jogar a serragem para cima, uns nos outros, espalhar pelo chão, por todos os lados. As professoras pareciam não saber exatamente o que fazer em um misto de preocupação e divertimento com a reação das crianças, até que uma delas diz: *“Vamos deixar eles brincarem com a serragem”*.

Nesse momento, todas minhas leituras sobre como se reproduzem os modelos e significados do que é uma atitude esperada de um professor como aquele que autoriza, que determina, que sabe o que deve ser feito a cada momento me

passaram pela cabeça. De fato, as crianças já estavam brincando com a serragem há algum tempo, fugiram do controle, burlaram as regras, mas um “bom professor” precisa garantir que as ações das crianças tenham sido autorizadas por eles, mesmo quando não são.

O Vitor, durante a realização da atividade, havia feito experimentações de jogar a serragem com os braços esticados o mais alto possível para que caísse em cima do papelão, contrariando a orientação de espalhar devagarinho em cima da cola. Quando a brincadeira de jogar a serragem para cima iniciou, o Lucas A. grita: *“Neve!”* e todos seguem a gritaria: *“Neve! Neve! Neve!”*.

O jogo de faz de conta é uma característica presente no cotidiano das crianças e que é socialmente aprendida pelas brincadeiras entre pares e também com os adultos. Nesse instante, apesar de apreciarem a história dos Três Porquinhos, o interesse das crianças estava voltado para a possibilidade de brincar com a *neve* que os encantava.



Enquanto a proposta era colar a serragem, as professoras por diversas vezes repetiam para que as crianças esperassem sua vez, colassem “direitinho” e ficassem sentados. Já nos minutos que se seguiram na brincadeira de *neve*, não foi preciso em nenhum momento convidar as crianças para participar, nem coordenar suas ações. Além disso, o Matheus e o Pedro Henrique, durante minha pesquisa, foram crianças que se mostraram dificilmente interessadas em participar de propostas coletivas e, nessa ocasião, estiveram o tempo todo presentes experimentando o material e interagindo com os colegas. Também é importante destacar que em nenhum outro dia vi as professoras se divertirem e se entregarem de tal forma em uma brincadeira com as crianças.

Nesse sentido, finalizo essa unidade de análise retomando as ideias de atividade em comum (VINCZE, 2011, p.74), de interatividade (SARMENTO, 2004) e da brincadeira como forma específica do narrar das crianças pequenas (BARBOSA, 2011). Os componentes desses conceitos se fizeram presentes na interação entre as crianças durante todas as cenas, porém, na última cena, estão também presentes na relação com as professoras a partir do

momento em que essas se permitem compartilhar dos interesses das crianças.

3.2 “Eu faço sozinho(a)”: aprender pela vida cotidiana.

*“Todo dia eu só penso em poder parar
Meio dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão”*

Cotidiano - Chico Buarque

A primeira frase do título dessa categoria se refere à frase que se passava em minha cabeça ao observar as frequentes ações das crianças relacionadas às aprendizagens da vida cotidiana. Muitas dessas ações eram transgressões a regras estabelecidas pelos adultos, em outras vezes, eram no aproveitamento de brechas na rotina que as crianças a experimentavam de outros jeitos, e outras, ainda, eram tempo livre gasto em tentativas de aprender situações do cotidiano. Todas essas repetidas ações das crianças ecoavam em minha cabeça como um manifesto em prol do olhar do adulto para a competência das crianças bem pequenas: “Eu faço sozinho!”. A segunda frase que nomeia esta categoria refere-se à ideia apresentada por Gilles Brougère e Anne-Lise Ulmann (2012) e que intitula o livro organizado pelos autores cuja reflexão sustenta

teoricamente boa parte deste trabalho, conforme anunciado na introdução.

Estudos recentes¹³ no campo da infância apresentam um olhar para o bebê e as crianças bem pequenas como sujeitos particulares em seus modos de ser e viver e que devem ser respeitados como tal. Partindo dessa premissa para pensar então as crianças bem pequenas como sujeitos participantes, é preciso compreender que “a infância não é uma imaturidade biológica, não é uma característica natural nem universal dos grupos humanos” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p.162) e as crianças são “agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p.162).

Coloca-se então a infância enquanto período da vida que deve ser pensado em suas condições e características no momento em que existe e cujos sujeitos pertencentes a essa categoria geracional constroem significados, transformam e informam sobre suas especificidades. Nesse sentido,

¹³ Conforme citado anteriormente: DELGADO; MARTINS FILHO, 2013. DELGADO; NÖRNBERG, 2013. BARBOSA, 2010. COUTINHO, 2010. CORREA, 2013. PEREIRA, 2011. SIMIANO, 2015. FOCHI, 2015. RICHTER; BARBOSA, 2011. GOBATO, 2011. GUIMARÃES, 2011.

A constante atividade das crianças, as apropriações de elementos do meio sociocultural de origem só confirmam o que os/as sociólogos/as da infância enfatizam, principalmente, no que diz respeito à lógica peculiar das crianças, a qual é diferente da lógica dos adultos e que caracteriza suas culturas de pares. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p.163).

Essa lógica das crianças que é diferente da dos adultos está relacionada, entre outros fatores, com a grande diferença de tempo de estada no mundo. As crianças participantes dessa pesquisa, por exemplo, na época de minha permanência com o grupo, tinham, no máximo, 27 meses de vida (fora do corpo de suas mães). Nesse sentido, pretendo conduzir a análise desse tópico pensando em **quais os interesses de aprendizagem sobre a vida cotidiana das crianças bem pequenas** e como esses interesses podem se tornar parte do planejamento e do cotidiano da escola.

Proponho, para iniciar essa discussão, que tente se lembrar da última vez que *pela primeira vez* vivenciamos uma situação e como isso se concretizou em aprendizagem. Provavelmente, lembrar-nos-emos de algo, mas provavelmente não de muitas coisas, afinal já estamos no mundo há bastante tempo e temos um grande repertório de conhecimentos sociais. Bem, vou apresentar o

meu exemplo: há alguns meses viajei pela primeira vez à Europa, foi uma primeira vez e tanto, cheia de expectativas, desejos, medos e infinitas novidades! Aprendi com essa primeira vez – e aqui deixarei de fora as aprendizagens teóricas e profissionais que decididamente não são mensuráveis – sobre viagem, aeroportos, documentos, idiomas, transporte, câmbio monetário, comunicação, história, histórias de vida, acolhimento. O fato é que, em maio de 2015, realizarei minha segunda viagem à Europa e, dessa vez, as expectativas continuam sendo muitas, mas agora elas já são permeadas pela experiência da primeira vez, ou seja, já não morro de medo do controle de entrada no continente porque no ano anterior esse foi um momento extremamente tranquilo, embora eu saiba que existem diferentes posturas em diferentes países, a vivência anterior me deixa mais segura.

Por outro lado, tenho um pouco de medo em relação à comunicação, visto que na Espanha, onde a língua não me era estranha, tive dificuldades de comunicação, dessa vez o destino é a França e a Itália, países com cujos idiomas não tenho nenhuma ou pouquíssima intimidade, assim, imagino que me comunicar será um grande desafio. Considerando esses cenários de viagens que se

apresentam como uma novidade ainda em minha vida, retomei um desejo antigo de aprendizagem, que agora se faz também necessário para tornar mais fácil a superação dos desafios de comunicação em terras estrangeiras: a fluência na língua inglesa. Foi assim que decidi, para facilitar minha comunicação em outros países, retomar as aulas de Inglês, visto que esse é considerado o idioma universal atualmente, é o que mais domino depois da minha língua materna e pelo qual tenho grande interesse.

Com esse breve relato, quero considerar o que Schugurensky (2012) aponta como “vínculos entre experiências e aprendizagens”:

[...] não apenas aprendemos essencialmente pela experiência, como ainda essa aprendizagem das consequências das nossas ações dão forma, ao mesmo tempo, às nossas futuras experiências e aos nossos futuros comportamentos. (SCHUGURENSKY, 2012, p.239).

Em outras palavras, a vida cotidiana muda constantemente porque é uma construção humana particular (BROUGÈRE, 2012, p.13-14) e “o mundo cotidiano é um mundo aprendido, na passagem da estranheza à familiaridade” (BROUGÈRE, 2012, p.18). Assim, podemos pensar a vida cotidiana como um laboratório de experiências para as crianças, uma vez que a infância é um período

marcado por aprendizagens essenciais sobre as ações cotidianas características do grupo social ao qual as crianças pertencem. Dessa forma, é preciso favorecer a atividade criadora das crianças combinando o velho de novas maneiras (VIGOTSKI, 2009, p.17) para, assim, de fato, posicioná-las como atores sociais que inovam os modos de ser da infância a cada nova presença.

Nessa unidade de análise, destaco, portanto, uma ideia que coloca em evidência a reflexão sobre o desejo de consolidar novas aprendizagens como estratégia pela qual as crianças possam se afirmar como indivíduos e, ao mesmo tempo, sentir-se parte de um grupo.

As situações de rotina da vida diária - lavar as mãos, escovar os dentes, preparar-se para dormir, alimentar-se, vestir-se, trocar as fraldas, limpar o nariz, locomover-se, entre outras - são, para os adultos, aprendizagens já acomodadas, vividas e revividas tantas vezes que podem se tornar até automáticas, afinal, dificilmente precisamos pensar sobre o que fazer com as pernas e com o resto do corpo ao subir uma escada ou como mover as mãos para que a escova limpe nossos dentes, não é? Porém, para as crianças, todas essas situações são experiências recentes em suas

vidas e que ainda estão em processo de apropriação pelos pequenos. Além disso, elas estão intimamente ligadas à possibilidade de uma construção progressiva da autonomia das crianças em relação aos adultos, marcando assim sua individualidade no mundo.

Um dos fatores que nos leva a querer saber mais sobre algum assunto é perceber as possibilidades de aplicação real desse conhecimento em nossas vidas. Essas possibilidades têm a ver com se relacionar com o outro e com construir uma identidade dentro de um grupo, ou seja, **tomar parte** do seu lugar no mundo.

Retomo aqui a conceituação de participação a partir de Bordenave (1994), dessa vez apoiada na pesquisa de Vasconcelos (2010) sobre a participação das crianças na relação pedagógica, na qual a autora afirma que, para Bordenave, há uma definição para além da etimologia¹⁴ **“tomar parte”**, que inclui o **“fazer parte”** e o **“ter parte”**. Nesse sentido, ao incluir na organização da ação pedagógica situações provenientes de interesses de aprendizagem

¹⁴ Em seu trabalho, a autora utiliza o sentido etimológico de que “a palavra participação vem do latim “participare”, que se originou da expressão latina “partem capere” e que quer dizer “tomar parte”” (VASCONCELOS, 2010, p.27, grifos da autora).

das crianças, podemos constituir o que a autora resume como “**tomar parte**”:

Por outro lado, **tomar parte** é uma expressão que representa um envolvimento mais profundo do indivíduo em determinada situação do que apenas fazer parte dela. Tomar parte é ter suas especificidades levadas em conta nas decisões importantes de um processo. (VASCONCELOS, 2010, p.27, grifo da autora).

Nesse contexto, a garantia da participação das crianças na escola passa pela possibilidade de que tomem parte das rotinas, dos contextos, dos espaços e das relações. Para isso, precisam conhecer, atuar e inovar a vida cotidiana da creche. Em sua pesquisa sobre o que as crianças entendem por direitos e participação, tendo como mote a CDC, Morrow (1999) *apud* Castro (2010) conclui que as crianças não querem decidir tudo sozinhas, mas querem ser incluídas nas discussões sobre coisas que lhes dizem respeito. A autora complementa ainda que as crianças afirmam poder contribuir com seus pontos de vista, trazendo percepções importantes e que os adultos não podem ter por não serem mais crianças. Esse posicionamento das crianças a respeito dos seus direitos na pesquisa de Virginia Morrow são mais uma evidência da

necessidade de estarmos atentos às formas de comunicação e expressão que as crianças bem pequenas utilizam para nos mostrar aquilo desejam aprender e, assim, considerá-las como sujeitos de direitos.

Para evidenciar a discussão em curso, começo com uma cena que nomeei “Vamos lavar as mãos?”, visto que essa/esse foi a/o pergunta/convite que uma das professoras fez às crianças quando o carrinho com os alimentos chegou, e, portanto, era hora de organizar o momento da refeição. Espera-se, ao elaborar um questionamento, que o outro nos dê uma resposta, e foi o que a Nicole fez. Imediatamente após o convite da professora, Nicole larga os brinquedos de encaixe e vai em direção a pia.

O lavatório fica dentro da sala, ao lado do trocador de fraldas, e por uma questão de saúde física dos adultos, ambos estão à altura destes, mas há uma escada móvel que fica em frente a pia para que as crianças tenham acesso à torneira. A presença desse objeto na organização do espaço informa que as crianças podem subir e descer da escada e utilizar a pia quando julgarem necessário, bem como nos momentos em que são convidadas aos cuidados básicos de higiene.





Fica evidente que a Nicole compreende a presença da escada como um convite para o uso da pia e assim o faz. Vou atrás dela e busco o melhor ângulo para registrar sua intenção, devido à organização da sala, fico no meio do caminho das outras crianças e das professoras e, por diversas vezes, preciso me movimentar para não obstruir a passagem. Enquanto procuro um lugar em que possa fazer o registro, Nicole percebe minha presença e inicia uma comunicação comigo, conforme a sequência de imagens na página 92. Antes de detectar minha presença, a menina, em vários momentos, olhou para trás buscando por um adulto que a ajudasse a subir na escada, visto que em seus 17 meses de idade ela ainda não dominava perfeitamente essa habilidade, mas as professoras estavam já colocando os babeiros, organizando as crianças nas mesas e nos cadeirões, e desse modo, ninguém percebeu a solicitação da Nicole.

Relacionando à proposta de procurar saber **quais os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas**, nesse caso Nicole nos apresenta dois objetivos claros: subir a escada e lavar as mãos, isso porque se ela quisesse apenas lavar as mãos provavelmente teria pedido que alguém a pegasse no colo e

indicaria a pia, comportamento que muitas vezes ela e outras crianças da turma apresentavam quando desejavam algo que estava fora de seu alcance. Além disso, se o interesse fosse apenas na escada ela teria procurado explorar esse objeto outras vezes, o que não me lembro de ter acontecido nos dias em que estive na escola.

Podemos considerar que acolher essa demanda da Nicole seria levar em consideração seus objetivos e suas ideias e, ao mesmo tempo, garantir o direito às crianças de serem ouvidas nas situações que envolvem suas vidas, conforme o artigo 12º da CDC, tendo como referência a fala de Edwards (1999) sobre o papel do professor:

centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir outros, a levar em consideração seus objetivos e idéias e a se comunicar com sucesso. (p.161).

Temos na ação da Nicole dois interesses de aprendizagem, ligados à locomoção e à higiene, aprendizados esses especialmente importantes para uma criança de 17 meses, que está iniciando suas explorações motoras no mundo, bem como construindo progressivamente significados sobre os cuidados com o próprio corpo.

A partir dessa reflexão, como podem os interesses da Nicole **garantir a participação infantil no cotidiano da escola?** Podemos pensar, por exemplo, em gastar o tempo de preparação para o momento da refeição em ações compartilhadas com as crianças e conectadas aos hábitos culturais e sociais dessa prática cotidiana. Assim, as crianças podem ser convidadas e acompanhadas na ação de subir a escada e lavar as mãos, depois disso, podem ser incentivadas a procurar seus próprios bibeiros na caixa em que ficam guardados, escolher um lugar para sentar e, até que tudo isso tenha sido feito, provavelmente o prato de comida já estará à sua disposição¹⁵.

¹⁵ Opto aqui por não entrar na discussão da possibilidade de que as crianças se sirvam. Deixo claro que sou totalmente a favor dessa proposta, que precisa ser orientada e viabilizada com utensílios e espaços adequados para isso. No entanto, partindo do princípio de que precisamos visibilizar

Na lógica contrária, ao invés disso, as professoras acabam por organizar rapidamente as crianças, fazendo por elas as ações de colocar o bibeiro, escolher o lugar de sentar, posicioná-las nas cadeiras, etc., e, assim, geram um tempo grande de espera até a chegada do prato com a refeição. Tempo esse que, normalmente, é conflituoso, tenso e cansativo para as crianças e para os adultos e poderia ser evitado. Nessa perspectiva, Rogoff (2005) afirma que as crianças aprendem pela atenção às atividades em andamento, participando e observando. Dessa forma, o conhecimento construído adquire um significado real para as crianças, o que tem muito mais chance de ser uma experiência de aprendizagem efetiva do que “as lições fora do contexto da utilização do conhecimento e das habilidades ensinadas” (ROGOFF, 2005, p.20). No mesmo caminho, Schugurensky (2012) aponta que há grandes chances de que conhecimentos descontextualizados corram o risco de se tornarem inertes e que “o melhor meio de aprender alguma coisa é fazê-la” (SCHUGURENSKY, 2012, p.239).

um passo de cada vez na escola para que possamos construir uma cultura, nesse momento, detenho-me a sugerir esses pequenos passos.

Além do argumento apresentado acima e de evitar uma tensão desnecessária, estaríamos, dessa maneira, incorporando ao currículo da escola necessidades e desejos de aprendizagem que possuem grande impacto na vida das crianças ainda durante sua infância, bem como nas outras fases de suas vidas. A esse respeito, Dahlberg, Moss e Pence (2003) discorrem que as instituições para a primeira infância podem se preocupar tanto com o presente como com o futuro das crianças, viabilizando situações de aprendizagem que dizem respeito à sociedade que vivem e hoje e na qual viverão quando crescerem também. Sendo assim, salientam para a questão da qualidade das relações sociais e democráticas que estamos proporcionando às crianças.

Em outra cena, apresento uma das propostas do estagiário de Pedagogia que acompanhava a turma no turno da manhã durante o período da pesquisa, na qual o estudante disponibilizou pela sala da turma diversos rolos de papel higiênico para livre exploração das crianças. Esse é um formato de proposta que evidencia a ideia de um planejamento voltado para as necessidades de aprendizagem da faixa etária. Experimentar, conhecer a textura, o comportamento, brincar com o objeto, bem como aprender sobre

um hábito de higiene, muito comum nas escolas de educação infantil – limpar o nariz – foram as ações que as crianças iniciaram a partir da provocação do estagiário. Além dessas ações, a proposta também viabilizou, para mim e para a Cecília, um primeiro contato de cumplicidade e aceitação, conforme descrito anteriormente no capítulo metodológico, ou seja, toda proposta que convida à interação viabiliza diferentes possibilidades de relação com o outro e com o mundo.

Pedro Henrique, João Aluísio e Nicole assim que encontraram os rolos começaram a rasgá-los e rolá-los pelo chão, gastaram algum tempo nessa exploração e depois seguiram brincando com os retalhos de papel higiênico pelo chão. Já Pedro Augusto, Gustavo e Júlia se dedicaram à ação de reproduzir um hábito de higiene: rasgar um pedaço, amassar, limpar o próprio nariz e o dos colegas para, depois, colocar o papel no lixo. Aliás, poder utilizar a lixeira (objeto normalmente fora do alcance das crianças) foi também um importante momento de investigação para as crianças, que raramente tem a possibilidade de explorar esse objeto.

O Lucas A., ao encontrar o primeiro rolo de papel higiênico no chão, abaixou-se, pegou-o e guardou-o em cima da mesa. Pouco tempo depois, descobriu que havia vários rolos espalhados e que os colegas estavam brincando com eles, foi então direto para a mesa procurar o rolo que havia colocado ali, mas já não estava mais. Diversas foram, portanto, as formas de interação das crianças com esse objeto de uso comum da vida cotidiana em nossa sociedade, e essas interações refletem a relação intrínseca entre aprendizagem e participação, que, segundo Brougère (2012):

Trata-se de participar, de querer participar, de integrar um novo participante, de assumir essa ou aquela atividade. Assim se aprende, sem necessariamente se dar conta disso, sem nem sempre querer. O que importa é participar, fazer com os outros, ser membro de uma comunidade de prática. (p.313).

Essa pode ser considerada também uma perspectiva de uma aprendizagem em contexto, que se dá de forma guiada¹⁶ entre adultos e crianças ou entre pares, através das culturas infantis.

¹⁶ Oliveira-Formosinho (2007) apresenta o conceito de participação guiada de Barbara Rogoff (1990) como processos em que “os adultos e as crianças colaboram em processos de organização e interações para que a



participação da criança seja guiada para metas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.28).



Assim, podemos pensar que, para **promover a participação infantil no cotidiano da escola**, há de se ter **tempo planejado** para que as crianças possam observar, imitar e experimentar novas ações. Tempo como o que Gabriela investiu enquanto tentava aprender a colocar os sapatos, conduzindo o processo de forma interessante: tirava os tênis e as meias dos colegas e depois tentava colocá-los de novo, em outros momentos tirava o seu próprio calçado e pedia que um adulto os colocasse, observava os movimentos do adulto para, em seguida, tirar novamente os calçados e reiniciar as tentativas de calçá-lo. Em relação à aprendizagem pela vida cotidiana, no mesmo texto citado acima, Brougère (2012) afirma que a observação é uma das formas mais utilizadas quando se trata de aprender com os outros, mas também destaca que:

Imitar, fazer com os outros, é igualmente um meio de aprender muito comum e eficaz no que concerne às práticas cotidianas. Isso segue a observação e permite adaptar sua ação em razão das reações que ela suscita. (p.310).



Já Nicole nos evidencia a ideia de que é preciso pensar no tempo para desenvolver novas habilidades a partir de situações já vividas, quando, depois de terminar a refeição, volta à mesa, pega um garfo e tenta espetar os pedaços de mamão que sobraram da sobremesa.

É importante fazer um parêntese para destacar que, durante a pesquisa, percebi como prática habitual o incentivo para que as crianças comessem sozinhas, muitas vezes as professoras ajudavam uma ou outra criança quando precisavam. Era comum após as refeições ver os rostos, as mãos, as roupas, as mesas, as cadeiras e o chão repletos de feijão, beterraba, arroz, etc. Entretanto, as crianças nunca receberam garfos, e frutas, como o mamão, por exemplo, são difíceis de pegar com uma colher sem usar as mãos, ou seja, as crianças quando comiam mamão o faziam segurando-o com as mãos.

Essa é, sem dúvida, uma experiência importante e repleta de significados para as crianças, mas defendo uma educação que respeite as particularidades das crianças, visto que algumas delas podem não gostar de segurar a fruta com a mão, é, portanto, importante que seja oferecido às crianças outra possibilidade, como, por exemplo, o garfo. Além disso, disponibilizar um garfo a crianças pequenas significa confiar no seu potencial de lidar com aquele instrumento.

Nicole, nesse caso, pareceu-me justamente interessada em utilizar o garfo pelo desejo de dominar o uso desse artefato. Assim, como Gabriela que observava os adultos colocarem nela os sapatos para aprender, Nicole considerou já ter visto o suficiente os adultos utilizando os garfos para fazer sua primeira tentativa com o objeto.



Aqui trago outro conceito importante apresentado por Brougère (2012), que é o da copresença:

Algumas atividades parecem solitárias, mas remetem a uma comunidade subjacente: posso fazer sozinho a minha refeição, mas o faço num espaço que foi organizado e produzido por outros membros da família, comendo uma iguaria que pôde ser comprada coletivamente etc. A participação não é necessariamente copresença; pode implicar atividades separadas. Estas nem por isso estão menos ligadas a outras que lhes dão sentido, inserindo-as num cotidiano coletivo, construído com base em interações das quais algumas são diferentes. (p.308).

Estabelece-se de tal maneira uma relação entre a presença anterior do adulto ou mesmo de outra criança – como acontece também na cena apresentada na conversa anterior sobre as brincadeiras em que Nina primeiro observa Júlia até que inicie por sua conta as tentativas com o balanço – e a aprendizagem da vida cotidiana.

A concretização da participação das crianças requer menor interferência **direta** dos adultos nas situações de vida cotidiana, ou seja, quando o estagiário disponibiliza rolos de papel higiênico para as crianças, ele está viabilizando uma série de experiências com esse

objeto, que serão conduzidas pelos interesses das crianças, e, assim, viabiliza também a construção de conhecimento sobre uma rotina de higiene pessoal comum para as crianças bem pequenas e para as pessoas em geral, que é o uso do papel higiênico para assoar o nariz. Portanto, é essa copresença de um adulto que ora realiza com as crianças as situações de vida cotidiana e ora garante a possibilidade de experimentação solitárias pelas crianças dessas situações que torna seus interesses de aprendizagem foco de observação e ação pedagógica na escola infantil.

Essa constatação propõe um olhar atento às ações das crianças, como as descritas nas cenas anteriores: aprender a usar o papel higiênico, a utilizar o garfo e a colocar o sapato, o que Hevesi (2011) afirma que:

Influi, por sua vez, no tipo de relacionamento que se estabelece entre a educadora e a criança. Essa atitude facilita o trabalho da educadora e amplia seu significado porque não o limita a alimentar e a trocar a criança de maneira mecânica. Para isso, no entanto, é preciso que a educadora tenha interesse pessoal pelo comportamento, pelo desenvolvimento da criança e por sua personalidade. (HEVESI, 2011, p.86).

Dessa forma, pode-se ultrapassar o modelo de uma docência que ensina autorizando e conduzindo as crianças para uma relação de parceria entre educador e criança, na qual o conhecimento se constrói pela experiência da criança. Para isso, conta-se com a mediação do adulto que promove uma oferta de situações de aprendizagem com um espaço e um tempo possível para que as crianças tentem, errem, recomecem e, assim, descubram maneiras de realizar as atividades da vida cotidiana, cada vez com maior independência em relação aos adultos.

Essa relação adulto-criança, permeada de concepções, experiências e possibilidades, e que é um fator determinante para a forma como se organiza a vida cotidiana na escola, é a próxima e última proposta de análise deste trabalho.

3.3 "Aqui dentro não pode!": aprender fora da "sala de aula".

*"Eu vi um menino correndo
Eu vi o tempo brincando ao redor
Do caminho daquele menino"*

Força estranha – Caetano Veloso

A última perspectiva de análise dessa dissertação trata dos interesses das crianças que estão fora da "sala de aula". Nesse caso, o termo cai bem, visto que é para fugir das "aulas" que as crianças desejam sair desse espaço. As análises assim ganham como maior evidência o pano de fundo que influencia diretamente na forma como as ações das crianças acontecem dentro e fora da sala, que é a postura dos adultos nos diferentes contextos da escola.

Frequentemente, a sala da turma é utilizada para a realização de atividades dirigidas. Mesmo nos momentos de brincadeira "livre", as crianças são constantemente vigiadas e orientadas sobre o que podem e não podem fazer nesse espaço. Bem diferente, por outro lado, é a intervenção dos adultos nos espaços externos, nesse caso, os pátios da escola. A área externa, portanto, será um dos cenários de análise dessa categoria, mas não será o único, visto que uma das maneiras de evidenciar o quanto as crianças gostam, precisam e desejam estar do lado de "fora" é observá-las do lado de "dentro".

Já dizia o mestre Rubem Alves:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os

pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (s/p).

Que triste nossa realidade ao perceber o quanto nossas crianças estão cada vez mais engaioladas, não só nas escolas, mas em apartamentos, em clubes, em condomínios, em aulas de judô, natação, inglês, psicomotricidades, etc. Não há espaço para as crianças na rua. O mais incoerente nessa forma como estamos recebendo as crianças no mundo atualmente é que, diferente do texto de Rubem Alves, não desejamos que as crianças desaprendam o voo, mas determinamos que só poderão voar quando crescerem e aí nos deparamos com uma geração de jovens adultos que não querem tão cedo sair da casa dos pais, que não conseguem decidir um caminho profissional. No fundo, esses são apenas pássaros que foram engaiolados ao nascerem e agora, com as portas da gaiola

abertas, têm medo do que podem encontrar lá fora, com toda razão, pois “a modernidade é um tempo de ambivalência, uma época de ambiguidades: a afirmação do sujeito e ao mesmo tempo a negação do mesmo” (BÁRCENA Y MÈLICH, 2014, p.139)¹⁷.

No documentário “Escolarizando o Mundo” (BLACK, 2010, s/p) é discutida a escolarização das crianças na Índia, no formato ocidental. Ao longo do filme, os adultos que não participaram desse processo e agora veem seus filhos e netos indo para as cidades para frequentarem a escola, salientam que essas crianças não sabem nada sobre a natureza, sobre a terra que nasceram, sobre como se conectar com sua origem. No final, o resultado dessa bem intencionada e mal refletida ação de estrangeiros na Índia acaba por retirar as pessoas de seus territórios para marginalizá-las nas terras geridas pela cultura ocidental.

A “sala de aula” da turma pesquisa foi marcada diversas vezes por essa característica de escolarização vertical, na qual as propostas consideradas como educativas, pedagógicas eram aquelas realizadas com todas as crianças ao mesmo tempo, em que havia uma tarefa a ser cumprida, cujas formas de realização eram

¹⁷ Tradução livre.

determinadas pelos adultos. Por outro lado, esses mesmos adultos que atuavam dessa forma dentro da “sala de aula” permitiam uma indiscutível liberdade para as crianças realizarem suas experiências de aprendizagem quando estavam no pátio. Em uma postura instigante, porém contraditória, as crianças do lado de **fora** eram consideradas capazes de realizar situações que quando estavam do lado de **dentro** eram desencorajadas pelos adultos para evitar acidentes e desordem, afinal o lado de **dentro** é o mais importante, é onde adultos ensinam e crianças aprendem, é onde os adultos são responsáveis pelas ações das crianças. Será mesmo?

Conforme comentei antes, as crianças frequentavam diariamente o pátio da escola, esse período era maior ou menor, dependendo das propostas de atividades planejadas pelas professoras no dia, mas geralmente durava entre 45 minutos e 1 hora. Somente em dois dias acompanhei propostas planejadas pelas professoras no pátio, nos demais dias as crianças brincavam livremente enquanto as professoras ora conversavam entre elas, ora interagiam com as crianças, mas sem um compromisso de registro e observação de suas brincadeiras, ações e interações. Foram nesses

momentos no pátio que vi situações como as registradas a seguir, cujos textos explicativos foram retirados do meu diário de campo.

A Nicole estava tentando se pendurar nas argolas de um dos brinquedos como as crianças maiores faziam. Só que ela não alcançava as argolas. Assim, foi atrás de uma cadeira infantil, levou-a até o brinquedo, posicionou-a no terreno irregular abaixo das argolas, subiu e se pendurou!





O Lucas K. se diverte nas caixas de areia do pátio, deita e rola, literalmente. Gasta longos períodos enchendo e esvaziando os baldes de areia, investigando os gravetos do chão.



O João Aluísio subia e descia do escorregador sem escorregar. Acho que devido ao fato da inclinação do brinquedo, que não tinha a parte de cima dobrada após os degraus para que a criança possa sentar antes de se soltar, portanto, exigia maior equilíbrio. Acho que o João ainda não se sente seguro para escorregar sozinho.

O Pedro Henrique descendo pelo escorregador da casinha em alta velocidade, a ação do Vitor e do Gustavo investigando formigas, tentando pegá-las e observando enquanto faziam sua trilha em direção ao formigueiro e a interação do Pedro Augusto e do Matheus com duas mulheres que passavam pela rua com seu grande cachorro foram outros momentos também importantes para essa reflexão, porém dos quais não tenho registros fotográficos.

O Matheus, nos últimos dias, tem jogado diversos brinquedos e outros objetos para o lado de fora da escola, inclusive os sapatos do Lucas K.



Essas foram algumas das situações que captei em minhas investigações enquanto as crianças estavam no pátio e elenquei aqui para subsidiar a discussão sobre a capacidade das crianças no lado de **dentro** e no lado de **fora**, bem como seus desejos em cada um dos lados. Para isso, no entanto, preciso falar também do que vi do lado de **dentro**.

No lado de **dentro**, brincar com cadeiras era perigoso, deitar-se no chão não era uma boa ideia porque sujava a roupa, melhor usar o tapete, e jogar os brinquedos pela janela era definitivamente proibido (sendo que do lado de fora da janela era o pátio da escola e não a rua). Essas e outras situações evidenciam uma real incoerência sobre o que é seguro ou não, afinal a mesma situação que dentro da sala pode causar danos, na rua não há contraindicação. Minha escolha por uma postura de investigadora, mas também de provocadora às escolhas das professoras, fez-me pensar então de que o lado de **fora** precisava ser evidenciado para que o lado de **dentro** se tornasse menos restritivo. Foi com esse pensamento que comecei a mostrar às professoras as cenas que descrevi sobre o que via no pátio, sempre ressaltando as habilidades das crianças e como estavam se divertindo.

Depois de algumas conversas de (in)formação com as professoras e de ver a Nicole subindo na cadeira para alcançar as argolas no pátio e as professoras observarem de longe sem interromper a exploração da menina, decidi em outro dia fotografar o Matheus espiando pela janela de cima da cadeira, dentro da sala. Antes disso, em diversos momentos, as crianças haviam subido na mesma cadeira e sempre eram orientadas a descer porque iam cair e se machucar. Nesse dia, as professoras, não sei se por me verem

fotografando ou por se lembrarem do episódio da Nicole, não interferiram na ação do Matheus, e o que aconteceu a seguir foi muito interessante: o Lucas A. subiu na cadeira, depois veio o Vitor com outra cadeira e então as outras crianças foram trazendo mais cadeiras e posicionando-as uma ao lado da outra, ao longo da janela para espiar a vida lá fora. Assim, toda a turma se envolveu com a ideia, trocavam de lugares, subiam e desciam das cadeiras, conversavam sobre o que estavam vendo lá fora, trocavam sorrisos



e olhares cúmplices, que me pareceram em algum nível a comemoração por uma conquista há tanto tempo desejada.

Essa ação se tornou, a partir desse dia, uma atividade frequente das crianças, segundo relato das professoras. Assim, retorno ao ponto de discussão sobre o interesse das crianças de estarem do “lado de fora”, estarem onde: há carros coloridos, que vão para o hospital, para casa, para a praia; há cachorros passeando com seus donos; há pessoas que passam e conversam com as crianças; há formigas; há até um lobo mau que se esconde atrás da árvore. Essas foram algumas das conversas que ouvi das crianças enquanto olhavam para a rua.

A ação iniciada pelo Matheus nesse dia e seguida pelos colegas ao perceberem que estavam sendo autorizados a isso é um exemplo de acolhida aos interesses das crianças. Nesse caso, a acolhida não somente permitiu a transformação da postura das professoras em relação à capacidade das crianças de brincarem com as cadeiras sem se machucarem, como também modificou uma regra antes estipulada pelos adultos e agora reinventada a partir da observação de um interesse das crianças.

A nova postura das professoras se evidenciou quando se posicionaram próximas das crianças para garantir a segurança que achavam necessária, sem interferir nas interações das crianças, bem como ao movimentarem a cortina para que mais crianças pudessem enxergar a rua.

Retomo então a ideia de uma prática profissional na Educação Infantil na qual a criança é vista em total estado de dependência do adulto, especialmente as bem pequenas. É fato que precisamos cuidá-las, protegê-las, mas dessa relação faz parte ampará-las em suas descobertas, incentivá-las em suas iniciativas, desafiá-las em suas habilidades já construídas. A esse respeito, Delalande (2012) afirma que:

As crianças devem ser consideradas não apenas em sua relação de dependência da autoridade e do saber dos adultos, mas também em sua participação ativa na vida social e cultural, no sentido antropológico. (DELALANDE, 2012, p.78).

Bárcena e Mèlich (2014) no capítulo de seu livro dedicado a discutir a educação e a narração a partir dos conceitos de Paul Ricouer, destacam o “princípio da reflexividade” (BÁRCENA;

MÈLICH, 2014, p.107)¹⁸ como a capacidade humana de alterar a realidade presente a partir dos acontecimentos passados. Esse princípio de “imaginar alternativas” (BÁRCENA; MÈLICH, 2014, p.107) é designado como uma função fundamental daqueles que atuam com a educação.

Compactuo com a ideia apresentada pelos autores, pois, conforme afirmei anteriormente, acredito que muitas das práticas pedagógicas adultocêntricas presentes ainda hoje na escola de Educação Infantil se devem a uma repetição do que já foi feito sem uma postura reflexiva. Quantas vezes os professores são convidados a pensar sobre as intenções pedagógicas de suas propostas? Concordo com aqueles que defendem uma postura mais proativa dos educadores, mas também compreendo a distância das reflexões atuais sobre a infância, a educação e a escola para os critérios de seleção dos profissionais de Educação Infantil historicamente e nos dias atuais.

Sempre tive uma postura muito rígida no julgamento das ações das professoras, mas aprendi na relação com elas que a obviedade depende do lugar de onde se olha. Além disso, o

¹⁸ Tradução livre.

comprometimento que desejamos dos adultos com as crianças nas escolas precisa ser reflexo do comprometimento da relação da coordenação e da direção escolar, das secretarias de educação, dos cursos universitários com a formação desses professores.

Reflito a partir das palavras de Cunha e Fernandes (2012) quando defendem a importância de criar condições para a participação, compreendendo as crianças como atores sociais peculiares (p.3), sobre o quanto nossa sociedade tem uma participação social enfraquecida, superficial e que são essas experiências que constituem as professoras que atuam nas escolas. Afinal, somos todos atores sociais peculiares, todos clamando por um espaço para participar, mesmo quando o espaço desejado é o de não participar, o que é também uma forma de participação.

Nesse sentido, retomo os interesses de exploração das crianças do lado de **fora**, como um chamado delas para os adultos, para prestarmos atenção à vida para além da escola, para a experiência para além da atividade, para a relação para além do conflito. Talvez o que elas estejam dizendo é que se o que não é permitido do lado de **dentro** funciona muito bem do lado de **fora**, o que precisamos rever são as relações que se estabelecem em cada

um desses contextos, que estão diretamente relacionadas à valorização de certas aprendizagens em prol de outras. Para finalizar essa categoria, valho-me da afirmativa de Skliar (2014), de que

Não é um problema de otimismo ou de pessimismo ou de inquietude. De amor ou de desamor pelas crianças, de ilusão ou de desilusão pela escola, de esperança ou de desesperança pelo educativo. Não se trata aqui de um caráter destrutivo nem instrutivo. Trata-se apenas da necessidade de pensar a criança (qual?), hoje (quando, onde?) nas escolas (quais?). (SKLIAR, 2014, p.163).

Pensar a criança é um exercício tão complicado para aqueles que se dedicam fervorosamente a isso e também para aqueles que diariamente estão com elas nas escolas, fundamentalmente porque:

Quando dizemos alguma coisa sobre essa criança, ela já não está presente. É o inapreensível e por isso só podemos mencionar a marca do seu rastro em nós. Uma espécie de cometa fugaz cuja luminosidade se perdeu no próprio umbral do discurso sucessivo. (SKLIAR, 2014, p.165).

Entretanto, há possibilidades para isso, foi o que tentei evidenciar nesse capítulo e as conclusões finais (ciente de que muitas já fiz ao longo do texto) apresento a seguir.

4. “VAI TER LOBO?”: PROPONDO OUTROS CONVITES

*Se alguém disser pra você não cantar
 Deixar seu sonho ali pra uma outra hora
 Que a segurança exige medo
 Que quem tem medo Deus adora
 Se alguém disser pra você não dançar
 Que nessa festa você tá de fora
 Que você volte pro rebanho.
 Não acredite, grite, sem demora...
 Eu quero ser feliz Agora
 Se alguém vier com papo perigoso de dizer que é preciso paciência
 pra viver.
 Que andando ali quieto
 Comportado, limitado
 Só, coitado, você não vai se perder
 Que manso imitando uma boiada, você vai boca fechada pro curral
 sem merecer.
 (Oswaldo Montenegro – Eu quero ser feliz agora)*

Nesse momento de escrever as palavras finais desse trabalho já não encontro muitas delas, porém tenho a certeza de que antes dessa pesquisa nem sequer conhecia diversos dos vocábulos que hoje perpassam minhas falas, escritas e pensamentos.

Início, portanto, com um trecho da música de Oswaldo Montenegro, um de meus poetas musicais preferidos, para convidar as pessoas que chegaram ao fim desse texto a fazer parte, ter parte e tomar parte desse lugar, do qual a Rebeca e eu falamos lá no começo: uma escola onde a gente possa se divertir e ser feliz, uma escola onde aprender seja sinônimo de prazer e experiência.

Difícilmente precisei de convites nessa vida, sempre fui de me convidar a viver, mas de fato também eles nunca me faltaram e é por isso que finalizo esse trabalho convidando, porque sei da alegria de ser convidada a fazer parte de algo e porque sei também que quanto mais gente convidada, mais completa a festa fica!

O primeiro convite é para os professores e as professoras, aqueles que diariamente fazem o seu melhor nas nossas escolas de Educação Infantil. Convido-os a estarem próximos das crianças, para conhecerem seus interesses e seus desejos, aqueles que impulsionam a vida para frente. Convido-os a não analisarem esses interesses superficialmente, nem sempre o lobo é mesmo um lobo e talvez as crianças desejem ser convidadas a gostar também de outros “personagens”.

Com esse primeiro convite, quero afirmar a ideia de que a participação em algo que não interessa ao sujeito é uma participação proforma ou, como diz o ditado, “para inglês ver”. Não é dessa participação que falo ao trazer os interesses das crianças bem pequenas como fundamentos da organização da escola de Educação Infantil. A participação de que falo é aquela que evoca a **criança emancipada**: aquela cujos conhecimentos e experiências sustentam suas capacidades de participar, e a **criança participativa**: aquela que é sujeito em igualdade de direitos com todos os demais cidadãos. (FERNANDES, 2009, p.47-48). Ao evocar essa criança, promove-se no cotidiano da escola situações que atendam suas necessidades de aprendizagem sobre a vida. Essas situações vão muito além de trabalhos repetidos ao longo dos anos para crianças de diferentes contextos, períodos históricos e experiências de vida.

Convido-os a pensar sobre as crianças que, na década de 1980, ligavam desenhos de ossos a desenhos de cachorros para “aprender” sobre os animais. Quanto tempo gastavam nessas propostas? Quantas descobertas realizavam? Quantas hipóteses levantavam? Quanto afinal se interessavam por essa atividade?. De que forma nós dedicamos tempo a situações que não nos desafiam?

Como realizamos as grandes aprendizagens de nossa vida, aquelas que nos marcaram e fizeram diferença em nossa existência? Repetindo ideias ou ações? Realizando atividades ou experimentando? Por que alguém nos mandou ou por que desejávamos muito?

Tenho ainda ecoando em minha mente as muitas vezes que ouvi de diferentes professoras e professores, durante minha caminhada, antes e durante essa pesquisa: “mas eles gostam tanto”, “as crianças adoram essa música”, “vai ter lobo”!. Um dos compromissos maiores da escola é ampliar o repertório das crianças: no âmbito das relações, dos conhecimentos sobre o mundo, da cultura, da arte, da diversidade, e, ainda, viabilizar que as crianças reconfigurem esse patrimônio. Nesse caso, se continuarmos repetindo ações somente porque na primeira vez que as oferecemos as crianças aceitaram educada e carinhosamente nossa proposta, não estaremos cumprindo nosso papel. Bárcena e Mèlich (2014) apontam um caminho à pedagogia da radical novidade

Uma pedagogia que não pode evitar pensar o que pretende – a educação – se não como uma *ação narrada* e capaz de seguir narrando-se, atenta

pois ao que já foi “dito”, mas sobretudo responsável pelo que ainda está por “dizer”: o radical começo de que cada sujeito, como nascido, pode ser protagonista. (BÁRCENA; MÈLICH, 2014, p.102, grifos dos autores).¹⁹

Assim, proponho aqui algumas reflexões a partir da pergunta que guiou essa investigação: *“Quais os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas e como eles podem promover a participação infantil no cotidiano da escola?”*. As ideias a seguir apresentadas são, portanto, uma forma de contextualizar as possibilidades vislumbradas com esse convite.

- As atividades do cotidiano escolar, as quais as crianças manifestam maior interesse, estão ligadas a dois pontos principais: brincar e realizar ações da vida cotidiana. Nas ações das crianças em relação à brincadeira, seja coletiva ou individual, evidencia-se um desejo de conhecer novas formas de brincar, explorar limites e potencialidades do próprio corpo e também participar de um grupo de pares. Em relação à vida cotidiana, as crianças demonstram posturas de

observação e experimentação das ações dos adultos nas práticas do dia a dia. Nesse caso, aprender a espetar o mamão com o garfo se torna muito mais útil, interessante e desafiador do que, por exemplo, uma atividade organizada a partir de um “trabalhinho” que tenha como objetivo desenvolver a motricidade fina das crianças. Sendo assim, pensar as ações da vida cotidiana como objetos de investigação e planejamento pode ser um caminho para dar novos significados aos processos de aprendizagem e à participação das crianças na organização do cotidiano da escola.

- Nas situações relacionadas tanto à vida cotidiana quanto à brincadeira as crianças se envolvem espontaneamente com maior frequência do que em atividades dirigidas pelos professores, quando precisam, diversas vezes, ser chamadas e orientadas a participarem da forma esperada pelos adultos. Nesse sentido, a proposta é pensar em uma inversão do processo de organização das situações de aprendizagem, em que os adultos se convidem a

¹⁹ Tradução livre.

participar, observar e conhecer as ações das crianças e, a partir delas, pensar nas possibilidades de ampliação do repertório das crianças.

- As crianças utilizam estratégias para participar do cotidiano escolar geralmente em uma postura de oposição às regras dos adultos. Negam-se a deitar, a comer no cadeirão, fogem na hora de voltar do pátio para a “sala de aula”, sobem nas cadeiras para alcançar a mesa com a comida após a refeição e pegar mais um pedaço de carne, escolhem os adultos para quem pedir as coisas, pois sabem quem autorizará. Posiciono essas transgressões como atos de reivindicação das crianças por uma organização do tempo que possa contemplar mais suas necessidades e menos a rotina, por uma organização do espaço que possa mais provocar e menos restringir, por uma relação com um adulto que possa confiar e acolher suas potencialidades de aprendizagem.

Dessa maneira, finalizo esse primeiro convite aos meus colegas educadores da infância com o desejo de que lancem seus

olhos, ouvidos e todos os sentidos que puderem para as ações das crianças no cotidiano da escola. Busquem por aquilo que ainda não conhecem, a simplicidade-complexa no interesse de perseguir formigas, de aprender a andar de balanço, de colocar e tirar o sapato, de subir as escadas, de usar o garfo e, acima de tudo, habituem seus sentidos a confiar na diversidade das capacidades de cada criança. Isso porque talvez os interesses de aprendizagem das crianças sejam também um convite para novas aprendizagens para os adultos, para despirmo-nos daquilo que já fazemos há tanto tempo para construir possibilidades de aprender outras coisas, de outros jeitos, com outros fins. São nas pequenas aprendizagens do cotidiano que construímos relações complexas para toda a vida, afinal, “a vida cotidiana não existiria se não fosse objeto de aprendizagem. Aprende-se primeiro a própria vida cotidiana, suas práticas e seus saberes.” (BROUGÈRE, 2012, p.17). Que bela será essa escola, na qual a vida for conteúdo de aprendizagem!

O segundo convite é para todo aquele que ainda acredita na construção de uma sociedade menos desigual e mais diversa, menos violenta e mais debatedora, menos individual e mais afetiva, uma sociedade mais criança, em que os desejos de fazer diferente, fazer

de novo e compartilhar se façam mais presentes nas relações. Essa invitation faço porque pensar sobre a participação infantil é convidar para pensar também sobre a participação em geral na sociedade contemporânea.

A respeito disso, pretendo destacar a importância de discutirmos a participação como direito de todos na escola desde a primeira infância, para evitarmos incoerências como os discursos meritocráticos de exclusão das minorias que circulam em grande escala em nossa sociedade. Nesse sentido, Biesta (2013) propõe um movimento democrático dentro da escola que:

Requer um ambiente educacional que não seja exclusivamente voltado para a reprodução das matérias do currículo, mas que permita aos estudantes responder nas suas próprias e únicas maneiras às oportunidades de aprendizagem providenciadas pelo currículo. (BIESTA, 2013, p.182).

O convite aqui é para que possamos utilizar as diferentes instâncias e redes de ação social para garantir que a escola seja um ambiente democrático, que não será o único responsável pela qualidade democrática da sociedade jamais, mas pode ser um grande contributo na formação de cidadãos participativos e

atuantes nas causas de interesse comum. Reafirmo aqui a proposta de Dahlberg, Moss e Pence (2003), que uma instituição de qualidade dedicada à primeira infância prevê uma sociedade democrática e preocupada com o bem-estar social e

Dá condições às crianças pequenas de adquirir uma série de habilidades complexas que a participação ativa nessas sociedades requerem delas e vão equipá-las para uma aprendizagem posterior, para o emprego futuro e para a cidadania continuada: para se adaptar a novas situações; para assumir uma postura crítica; para fazer escolhas; para integrar experiências diferentes em um entendimento comum; para olhar pela perspectiva dos outros [...]. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.113).

Pois bem, é esse o convite: pensemos nas ações de hoje, nas oportunidades que oferecemos hoje às crianças para pensar coletivamente, resolver problemas, inserir no mundo seus desejos, respeitando os dos outros como garantia de uma participação infantil qualificada que poderá contribuir também com a ressignificação da sociedade democrática.

O terceiro convite que faço é aos colegas pesquisadores, aqueles que constroem suas pesquisas, assim como eu, tão bem intencionados. Convido-os a pensar sobre o quanto nossas

produções estão fazendo eco nas redes de Educação Infantil, nas vidas das crianças. Quanto estamos **tomando parte** do compromisso de educar nossas crianças? Quanto estamos **fazendo parte** das vidas delas? Qual **parte temos** enquanto cientistas da infância? Esse convite é fruto de uma conclusão que emergiu com muita força durante esse período de retorno à vida acadêmica. As evidências gritantes no campo de pesquisa da possibilidade de constituição de uma prática pedagógica coerente com nossas afirmações no campo da Pedagogia da Infância, de novas gramáticas pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) soaram para mim como afronta.

Isso porque à medida que me perguntavam por que uma escola que tem um espaço potente, com adultos em número suficiente, com poucas crianças, em um ótimo bairro da capital, capital esta que abriga importantes universidades do país, ainda apresenta práticas pedagógicas tão distantes das discussões a que temos nos proposto? Pois bem, essas são questões que pretendo aprofundar em outro momento, porque nesta investigação não fui capaz de respondê-las. De qualquer forma, aqueles que já tiverem indícios sobre possibilidades de compreensão desse cenário, por favor, convidem-me a conhecê-los!

Por último, mas não menos importante, convido as crianças, as bem pequenas, os bebês, as nem tão grandes e aquelas que já estão a se despedir da infância. Convido vocês a continuarem sussurrando em nossos ouvidos, reluzindo em nossos olhos, tocando nossa pele sobre as suas intenções de descobrir e reinventar a vida e suas relações. Estamos precisando, como sempre, de novas histórias, novos jeitos de ver o mundo, novos jeitos de nos relacionarmos. Estamos sedentos por anúncios carregados de sonhos, esperanças e tempo! Vocês que têm tanto tempo a gastar, por favor, não deixem que nós, adultos apressados, gastemos os seus tempos com incoerências, com relações superficiais, com respostas. Resistam! E saibam que vocês têm com quem contar, há um sindicato lutando por vocês. A cada novo membro, uma nova possibilidade.

Essas são minhas últimas palavras, por ora. Muitas talvez tenha deixado de dizer, muitas não puder dizer por ainda não compreendê-las, outras escolhi não dizer e há também aquelas que pretendo dizer na continuidade do caminho.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. In: **Práxis Educativa**, v.9, n.1, p.235-245, Ponta Grossa, jan./jun. 2014.
- _____. As crianças, o brincar e o currículo na Educação Infantil. 2011. mimeo
- _____. Especificidades da ação pedagógica com bebês. In: **I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.
- _____. Mesa redonda: A antropofagia para pensar a descolonização das Infâncias. In: **I Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. 22, 23 e 24 de novembro de 2012. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/infanciaposcolonialismo/a-antropofagia-para-pensar-a-descolonizacao-das-infanc>>. Acesso em: 13 jun. 2015.
- _____. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. In: **Leitura: Teoria & Prática**, v.31, n.61, p.213-222, Campinas, nov. 2013.
- BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad. In: **La Educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidade** (nueva edición revisada y aumentada). Madrid: Miño y Dávila, 2014. p.135-158.
- _____. Paul Ricoeur: educación y narración. In: **La Educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidade** (nueva edición revisada y aumentada). Madrid: Miño y Dávila, 2014. p.99-134.

BAROZZI, Angela. Ética, cidadania e participação. In: **Grupo de estudo com participantes da América Latina: The Reggio Emilia Approach to education**, 3-8 de maio de 2015, Itália, 2015.

BATISTA, Neusa Chaves. **A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino**: uma política pública em ação. 2009. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre.

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

BLACK, Carol. **“Escolarizando o Mundo”**, 2010. Disponível em: <https://youtu.be/6t_HN95-Urs>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORDENAVE, Juan Díaz. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei Federal n. 8069/90, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p.27834-27841.

BROCK, Avril *et al.* **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.

- BROCK, Avril. Três perspectivas sobre a brincadeira. In: BROCK, A. *et al.* **Brincadeiras: ensinar para a vida**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BROUGÈRE, Gilles. Lazer e aprendizagem. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.127-140.
- BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.127-140.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. **Coleção questões da nossa época**, 8.ed., v.20, São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: Brougère, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.11-24.
- CASTRO, Lucia Rabello de. **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COLIN, Lucette. As temporadas no estrangeiro: aprender apesar da instituição escolar? In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.81-94.
- CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, v.17, p.113-134, Porto, 2002.
- CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.443-464, maio-ago. 2005.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. Tese (Doutorado), Estudos da Criança, Área Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Braga, 2010.
- CUNHA, Andréa Carla Pereira Campos; FERNANDES, Natália. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Editor Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho: Braga, 2012.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALBOSCO, Claudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação**, n.2, v.62, p.313-336, Porto Alegre/RS, maio/ago. 2007.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de culturas infantis. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.65-80.

DELGADO, Ana Cristina; MARTINS FILHO, Altino José. Apresentação do dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. **Pro-Posições**, v.24, n.3 (72), p.21-30, Campinas, set./dez. 2013.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, São Paulo, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 de junho de 2015.

DELGADO, Ana Cristina; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, v.19, n.38, p.147-167, Brasília, jan./abr. 2013.

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro: a origem do “mito da modernidade”**. Petrópolis: Vozes, 1993.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Traduzido por Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.159-176.

FERNANDES, Cinthia Votto. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!:** culturas infantis e cultura escolar - entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar. 2008. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes**. Braga: Edições Afrontamento, 2009.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 322 p. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Afinal, o que os bebês fazem o que no berçário?:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Negotiated Learning Through Design, Documentation, and Discourse. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation.** Santa Barbara/ EUA, 2012.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia.** São Paulo: Paz e Terra, 2008a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil:** princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado. 2012. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GIACOPINI, Elena. Os valores que inspiram a experiência das Escolas e Creches da Infância. In: **Grupo de estudo com participantes da América Latina: The Reggio Emilia Approach to education.** 3-8 de maio de 2015. Itália, 2015.

GOBATTO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”:** um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **PSICOLOGIA USP**, n.20, v.3, p.313-336, São Paulo, jul./set., 2009.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkin, 2003.

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

- GUIMARAES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras**: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário. 2011. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- HEVESI, Katalin. A participação da criança no cuidado do seu corpo. In: FALK, Judith (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.
- KIHIMOTO, Tizuko Mochida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância**: Pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando como passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KOAHN, Walter (Org.) **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. 17.ed. São Paulo: Summus, 1981.
- KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, jun.-jul. 2002.
- LARROSA, Jorge. EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE EM EDUCAÇÃO. In: **Revista Reflexão e Ação**, v.19, n2, p.04-27, Santa Cruz do Sul, jul./dez. 2011.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n.19, p.20-28, Rio de Janeiro, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2015.
- LEAL, Bernardina. Leituras da Infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter (Org.). **Lugares da Infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.59-104.
- MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Metodologias de Pesquisas com Crianças**. Reflexão e Ação, v.18, n.2, p.08-28, Santa Cruz do Sul, jul./dez. 2010.

- MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **PSICOLOGIA USP**, n.20, v.3, p.417-436, São Paulo, jul./set. 2009.
- MOYLES, Janet (Org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MOYLES, Janet. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MUNNE, Monica. **Deixa eu falar!** Ministério da Educação/Rede Nacional Primeira Infância (MEC/RNPI), Secretaria Executiva/OMEPE, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo do Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo do Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 13 jun. 2015.
- PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 2011. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, São Paulo, set./dez. 2010.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.631-643, maio/ago. 2010.
- QVORTRUP, Jens; CORSARO, Willian; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. **34^a Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social**. Natal, 2011.
- RINALDI, Carla. Fala de abertura da manhã do dia 07 de maio. In: **Grupo de estudo com participantes da América Latina: The Reggio Emilia Approach to education**, 3 -8 de maio de 2015. Itália, 2015.

- ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed: 2005.
- ROSEMBERG, Fúlvia; FREITAS, Rosângela. Participação de Crianças Brasileiras na Força de Trabalho e Educação. **Educação & Realidade**, v.27, n.1, p. 95-125, Porto Alegre, 2002. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1575>>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesqui.**, v.40, n.141, p.693-728, São Paulo, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742010000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. “Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças”. (Entrevista). In: **De olho no Plano**, 2011. Disponível em: <<http://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p.9-34.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**, v.26, n.91, Campinas, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.78, p.265-283, Campinas, abr. 2002.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Os pequenos nos dizem muito sobre a sociedade. **Revista Nova Escola**, n.265, 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/entrevista-manuel-sarmento-infancia-sociologia-desenvolvimento-760818.shtml>>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina Almeida. Políticas públicas e participação infantil. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, n.25, p.183-206, Porto/Portugal, 2007.
- SCHUGURENSKY, Daniel. Aprender fazendo: democracia participativa e educação para a cidadania. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.235-250.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas**. 2015. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: Educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SULZBACK, Liliana. **A invenção da Infância**. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia>. Acesso em: 13 de junho de 2015.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. PARTICIPAÇÃO E ACÇÃO PEDAGÓGICA: A VALORIZAÇÃO DA(S) COMPETÊNCIA(S) E ACÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS. In: **Educativa**, v.16, n.2, p.201-216, Goiânia, jul./dez. 2013.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **VOCÊ VAI TER QUE APRENDER A DESOBEDECER!" A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**: um estudo de caso na educação infantil. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VASCONCELOS, Queila Almeida; BARBOSA Maria Carmen Silveira; SIMÕES, Eleonora das Neves. Entre o protagonismo e a vulnerabilidade: o direito de participação e a ética na pesquisa com crianças no Brasil. In: **Congresso Nacional Realidades e Desafios**: o caso Português. Braga, 2014.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena. **Ao redor da mesa grande**: a prática educativa de Ana. Traduzido por Ana Maria Chaves. Porto: Porto, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VINCZE, Maria. Atividades em comum em um grupo de crianças de até 2 anos e meio. In: FALK, Judith (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação Popular e Pós-Modernidade: Um olhar em tempos de incerteza. **Cadernos IHU**, ano 5, n.21, 2007.

REFERÊNCIAS ELENCADAS NA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS DA CAPES, SCIELO BRASIL E GT 07 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DA ANPED

ALMEIDA, Renata Proveti. Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar. **35ª Reunião Nacional da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012.

ARRUDA, Fabiana Moura. **A cidade pensada pelas crianças**: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil. 01/12/2011 243 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ Biblioteca Depositária: BCE - BIBLIOTECA CENTRAL DA UEM.

BRANDAO, Nagila De Moura. **Infância e cidadania: o que dizem as crianças?** 01/07/2012 110 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. **35ª Reunião Nacional da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012.

CARVALHO, Regiane Sbroion de. **Participação infantil**: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. 01/07/2011 229 f. MESTRADO ACADÊMICO em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/RIBEIRÃO PRETO Biblioteca. Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO CAMPUS DE RIBEIRÃO PRETO.

CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, Lorenza. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. **35ª Reunião Nacional da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012.

CRUZ, Rosimeire Costa. A pré-escola vista pelas crianças. **32ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2009.

FARIA, Flavia Campos. **Processos participativos e o programa participação criança na Rede Municipal de Educação de Olinda (2001-2008): UMA EXPERIÊNCIA DE COAUTORIA INFANTIL**. ' 01/08/2011 147 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPE.

FAZOLO, Eliane. Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade. **32ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2009.

FEITOSA, Antonio Genivaldo Silva. **A infância abrigada: impressões das crianças na casa abrigo**. 01/08/2011 158 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO.

FREITAS, Juliane Karla de. **A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância**. 01/11/2012 141 f. MESTRADO ACADÊMICO em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL

LANSKY, Samy. Espaços urbanos com crianças. **36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. **33ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2010.

MOTTA, Flávia Miller; SANTOS, Núbia de Oliveira. Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos. **32ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2009.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v.24, n.4, p.415-421, dez. 2008.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, v.17, n.38, p.311-320, Ribeirão Preto, dez. 2007.

RICHTER, Sandra Regina; BARBOSA, Maria Carmen. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. **34ª Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social**. Natal, 2011.

SALES, Conceição Gislâne. Infância e filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças. **32ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2009.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade. Educação infantil, infância e cidadania. **34ª Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social**. Natal, 2011.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 01/04/2011, 223 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Biblioteca Depositária: BC-UFG.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 35^a **Reunião Nacional da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012.



As histórias dos meninos
e das meninas

para uma menina grande

Esse livro é dedicado especialmente às treze crianças que me contaram as histórias aqui narradas e, assim, tornaram possível a realização de um sonho. É dedicado também à todas as outras crianças que fazem parte da minha vida e que me ensinaram e me ensinam diariamente sobre a infância.

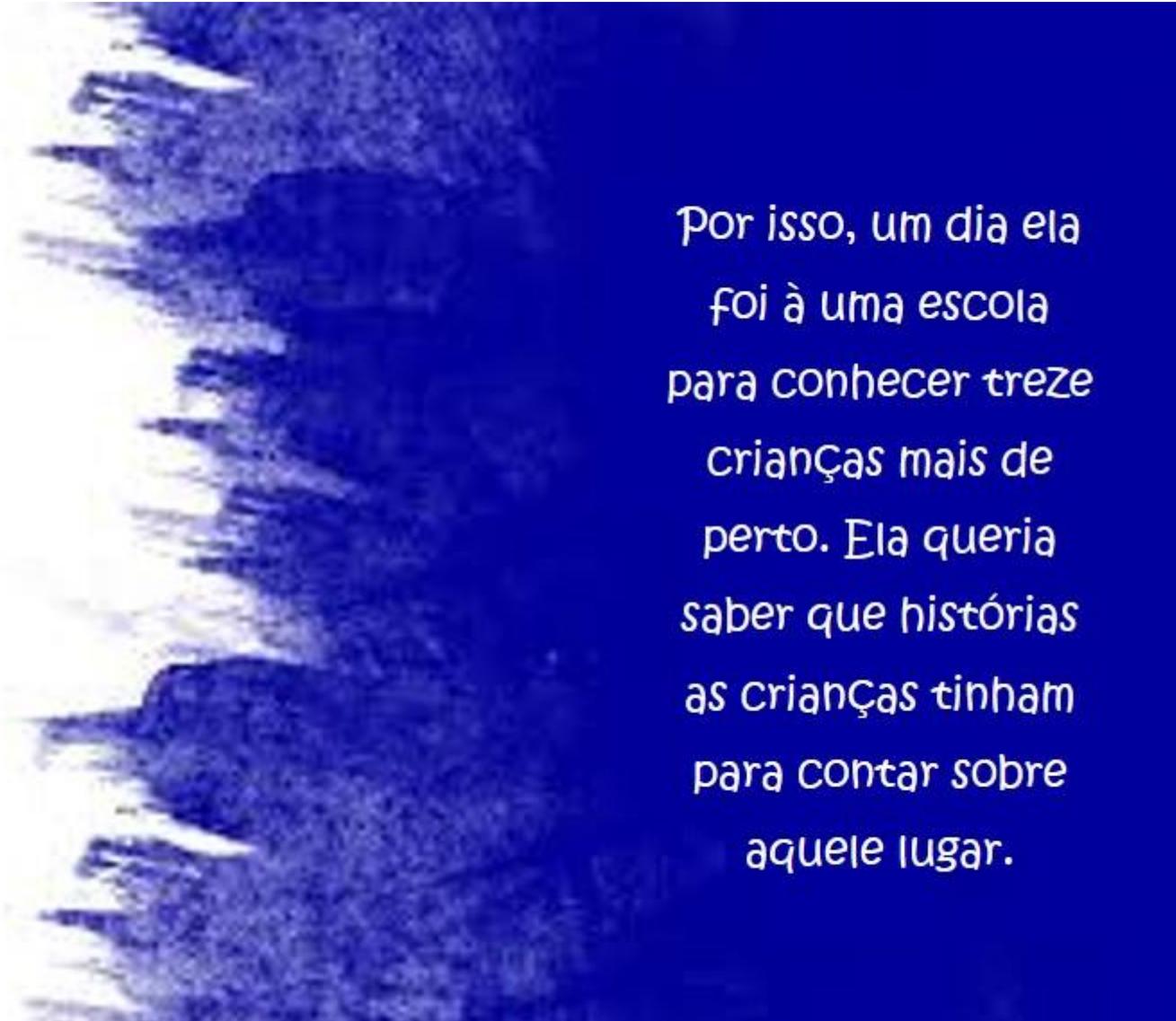




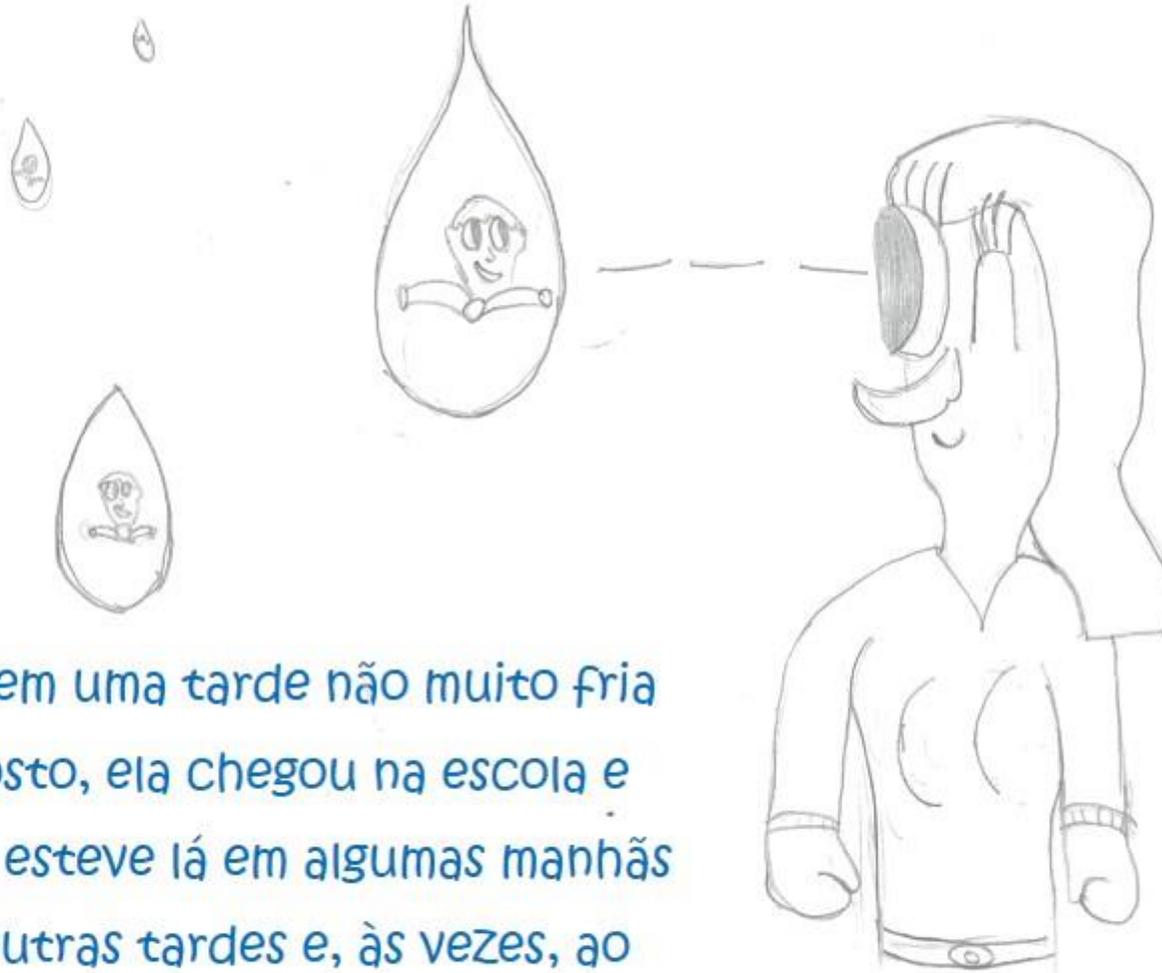
Era uma vez uma menina,
uma menina grande...

Ela gostava de cachorro,
de cheiro de chuva, mas
não gostava da chuva, só
do cheiro.

Ela gostava de conversar,
de ouvir histórias sobre
as pessoas, mas as
histórias que ela mais
gostava eram as das
crianças.



Por isso, um dia ela
foi à uma escola
para conhecer treze
crianças mais de
perto. Ela queria
saber que histórias
as crianças tinham
para contar sobre
aquele lugar.



Então, em uma tarde não muito fria
de agosto, ela chegou na escola e
também esteve lá em algumas manhãs
e em outras tardes e, às vezes, ao
meio-dia.



E foi então que ela começou
a conhecer as histórias...



O Lucas Abreu historiou para ela que escola é lugar de carinho, confiança e acolhimento.

Ele dizia: “Auda (ajuda) Quêla! Auda”, e, olhando fundo dentro dos olhos da menina, jogava-se de cima da casinha no colo dela, de braços abertos!

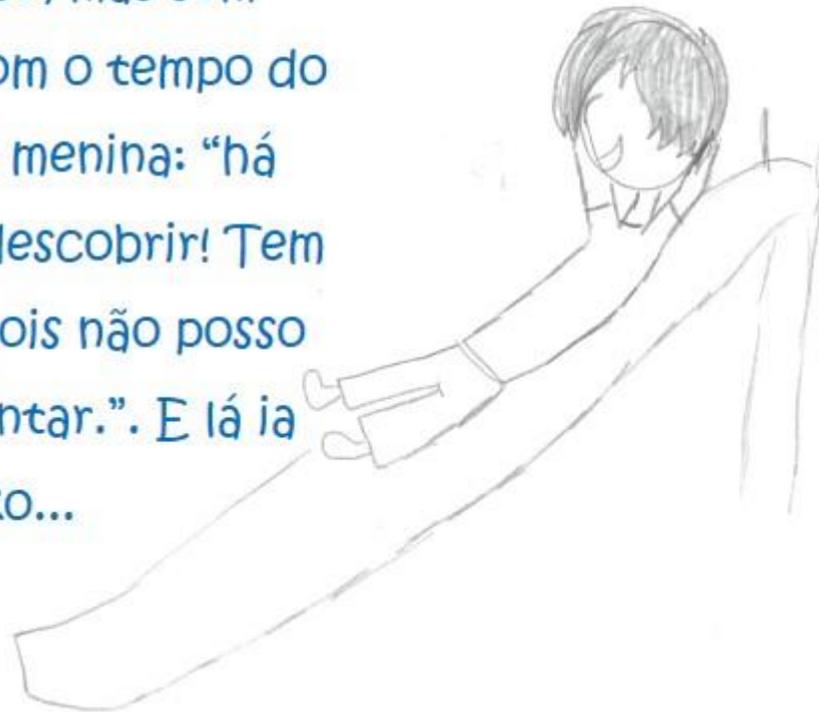
O João Aluísio soprou para ela que havia um lobo na escola, que ora assustava, ora divertia, mas nunca contou onde ele se escondia! Quando a menina perguntava, o João Aluísio sorria e a menina esquecia por ora o que queria descobrir...



A Nicole, com firmeza, ensinava: na escola há de se ter iniciativa, determinação e persistência...
pequenina garantia que o desejo de aprender move o ser humano desde o começo, mesmo que ele tenha só alguns centímetros de altura!



O Pedro Henrique, com alegria imensurável, com todo o corpo e com toda disposição, correndo como o Coelho de Alice, mas sem nunca se preocupar com o tempo do relógio, alto contava à menina: “há um mundo todo para descobrir! Tem que sentir, vem e vê, pois não posso agora parar para te contar.”. E lá ia ele escorregador abaixo...



A Cecília se escondia, espiava, não tinha certeza se confiava, e, com os olhos, dizia à menina grande: “ei! Alguns de nós precisamos mais dos adultos. No colo de quem a gente conhece, a vida parece mais segura. Mas, sabe, se você está tão interessada assim eu tenho uma coisa importante para te contar: na escola todas as crianças querem ser vistas”.



A Nina flutuava, sonhava, observava, e um dia ela descobriu algo interessante naquela menina grande e não quis deixá-la para trás, estendeu a mão e seu encanto dividiu com ela: “relações se constroem com leveza, com entrega, com paciência”.

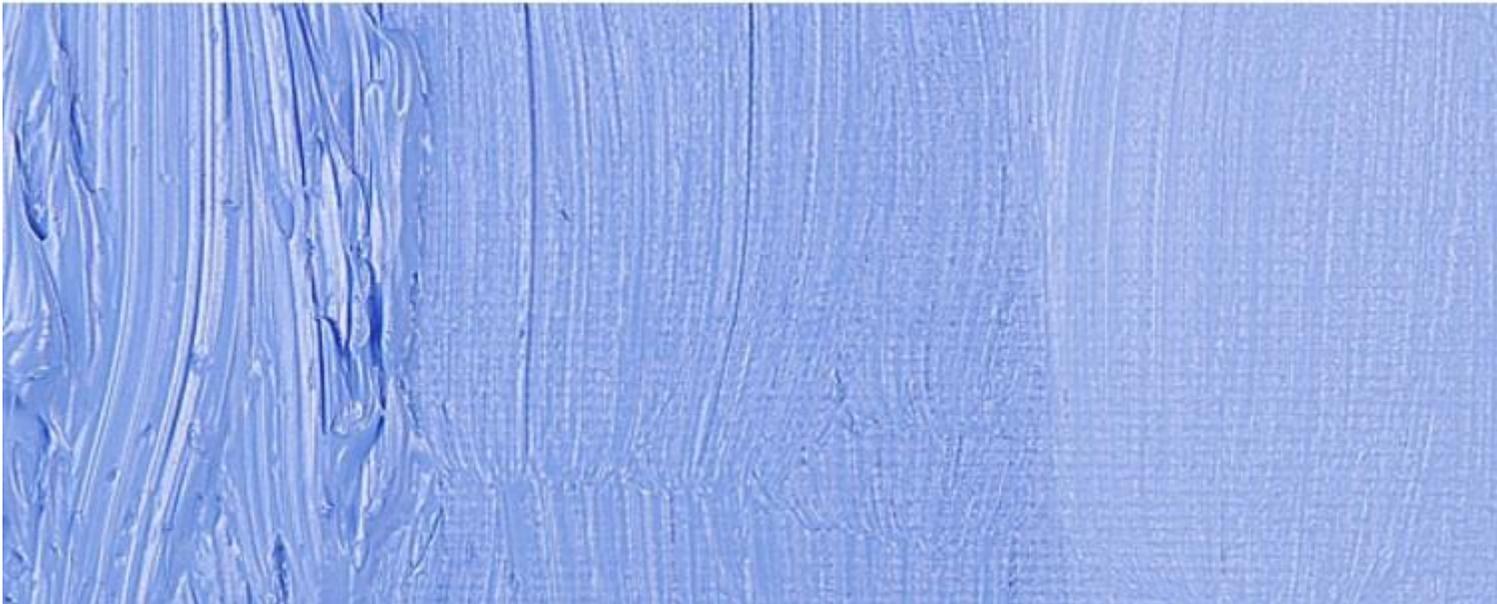
O Matheus se apresentava
todo dia de novo! Aliás,
pareceu para a menina que
todo dia ele se apresentava
novamente a ele mesmo, a
cada descoberta corria para
o espelho e se redescobria,
e, no reflexo do espelho,
sorria para as lentes da
câmera que a menina grande
usava para guardar as
histórias das crianças.





O Lucas Kenzo com poucos e importantes olhares e com muitas ações sinalizou à menina grande: “tem histórias que as crianças constroem sozinhas, de qualquer forma, o olhar dos adultos por perto é sempre bem-vindo”.

O Vitor segurava seu ursinho e sussurrava: “se for devagar, se for sem pressa, se for para curtir com toda a intensidade que eu puder, pode me convidar. Caso contrário, não vai ser história, vai ser só uma tirinha”.



O Gustavo negociou, fez barganha, analisou, testou e seduziu: “ei menina, nós estamos de olhos e ouvidos nas histórias de vocês adultos! Também contamos sobre elas ou será sobre as nossas? Quero ver você adivinhar quanto de vocês há em nós”. E a menina caiu como um patinho!

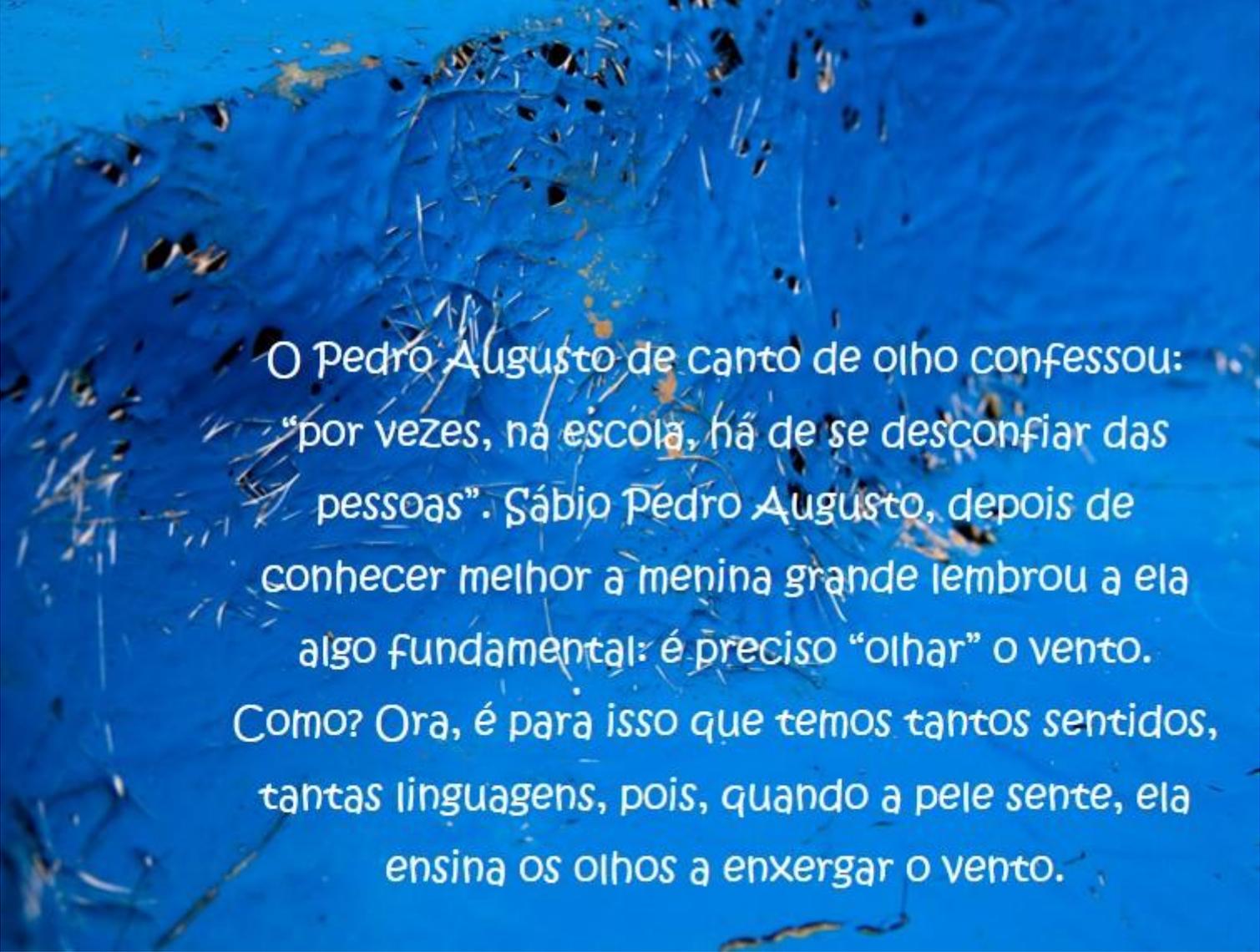




A Júlia corria, pulava,
dançava, subia, descia e
sumia! A menina quase não
conseguia acompanhá-la e, de
repente, ela entendeu a
história que a Júlia contava:
“tem coisas que se você não
mudar o ritmo e a velocidade,
jamais vai conseguir captar!”

A Gabriela sabia bem que não ia contar nada para a menina, quer descobrir nossas histórias? Pois venha aqui brincar! Assim, escondida do lobo ou fazendo gracinha, ela confessou: “às vezes na escola é preciso que as crianças digam não!”.





O Pedro Augusto de canto de olho confessou: “por vezes, na escola, há de se desconfiar das pessoas”. Sábio Pedro Augusto, depois de conhecer melhor a menina grande lembrou a ela algo fundamental: é preciso “olhar” o vento. Como? Ora, é para isso que temos tantos sentidos, tantas linguagens, pois, quando a pele sente, ela ensina os olhos a enxergar o vento.



Depois de todas essas histórias, a menina foi embora, olhou para trás antes de sair e pensou: “agora eu sei porque os adultos não enxergam o lobo.

Assim como o vento, ele toca a pele das crianças, se quisermos vê-lo teremos que deixar que elas nos ensinem novamente a sentir”.

FIM

ILUSTRAÇÕES

Lara Vasconcelos Bonilla Lemos – 10a
Thomas Sonam de Vargas Guerra – 9a

HISTÓRIAS

Cecília – 1a7m
Gabriela – 2a
Gustavo – 2a1m
João Aluisio – 1a11m
Júlia – 1a9m
Lucas A – 2a1m
Lucas K – 1a5m
Mateus – 1a7m
Nicole – 1a5m
Nina – 1a11m
Pedro Augusto – 2a3m
Pedro Henrique – 1a6m
Vitor – 1a11m

NARRATIVA

Queila Almeida Vasconcelos

DIAGRAMAÇÃO

Paulo Fochi

Porto Alegre
Junho de 2015



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

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos pais e responsáveis

Conforme autorizado previamente, realizamos durante o segundo semestre de 2014 a pesquisa, até o momento intitulada *A participação infantil no contexto escolar de uma turma de crianças bem pequenas: escutando as vozes de quem ainda não pode falar*, que tem como o objetivo de investigar como as crianças bem pequenas podem exercer seus direitos de participação no cotidiano escolar, de forma que pretendemos com este estudo qualificar o trabalho pedagógico realizado com as crianças. Os dados da pesquisa foram registrados através da escrita sobre as observações realizadas pela pesquisadora, da captura de imagens com a máquina fotográfica, de gravações em vídeo e áudio das ações realizadas pelas crianças e de entrevistas com as professoras. O material coletado será utilizado para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores.

Com este termo solicitamos sua autorização para usarmos os nomes próprios das crianças na divulgação dos resultados desta pesquisa, visto que consideramos importante essa marca de autoria dos sujeitos infantis em nosso trabalho. As pesquisadoras responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestranda Queila Almeida Vasconcelos, do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Telefone para contato: (051) 81213937.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo que seja utilizado o nome próprio de _____, criança pela qual sou responsável, na divulgação de resultados da pesquisa *A participação infantil no contexto escolar de uma turma de crianças bem pequenas: escutando as vozes de quem ainda não pode falar*, coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e mestranda Queila Almeida Vasconcelos. Pelo presente consentimento, declaro que as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Porto Alegre. _____ de _____ de 2014.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura das pesquisadoras: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Às professoras

Estamos realizando uma pesquisa, intitulada *A participação infantil no contexto escolar de uma turma de crianças bem pequenas: escutando as vozes de quem ainda não pode falar* com o objetivo de investigar como as crianças bem pequenas podem exercer seus direitos de participação no cotidiano escolar, de forma que pretendemos com este estudo qualificar o trabalho pedagógico realizado com as crianças. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita sobre as observações realizadas pela pesquisadora, da captura de imagens com a máquina fotográfica, de gravações em vídeo e áudio e de entrevistas com as professoras durante o segundo semestre do ano de 2014.

O material coletado será utilizado para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotográficas e transcrição de filmagens terão, como referência, as regras sobre o uso ético das imagens na pesquisa (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde). As pesquisadoras responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestranda Queila Almeida Vasconcelos do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Telefone para contato: (051) 81213937.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa *A participação infantil no contexto escolar de uma turma de crianças bem pequenas: escutando as vozes de quem ainda não pode falar*, coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e mestranda Queila Almeida Vasconcelos. Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a geração dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo. Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação de todos os dados coletados para fins de pesquisa. Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Porto Alegre. _____ de _____ de 2014.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura das pesquisadoras: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

À Direção da Escola

Estamos realizando uma pesquisa, intitulada *A participação infantil no contexto escolar de uma turma de crianças bem pequenas: escutando as vozes de quem ainda não pode falar* com o objetivo de investigar como as crianças bem pequenas podem exercer seus direitos de participação no cotidiano escolar, de forma que pretendemos com este estudo qualificar o trabalho pedagógico realizado com as crianças. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita sobre as observações realizadas pela pesquisadora, da captura de imagens com a máquina fotográfica, de gravações em vídeo e áudio e de entrevistas com as professoras durante o segundo semestre do ano de 2014.

O material coletado será utilizado para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotográficas e transcrição de filmagens terão, como referência, as regras sobre o uso ético das imagens na pesquisa (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde). As pesquisadoras responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestranda Queila Almeida Vasconcelos, do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS

Telefone para contato: (051) 81213937.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, na condição de diretora da _____, autorizo a realização da pesquisa *À participação infantil no contexto escolar de uma turma de crianças bem pequenas: escutando as vozes de quem ainda não pode falar*, coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e mestranda Queila Almeida Vasconcelos. Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a geração dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo. A participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação dos dados para fins de pesquisa. Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Porto Alegre. _____ de _____ de 2014.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura das pesquisadoras: _____