

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS DA
PRÉ-ESCOLA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Diana Vandréia Dal Soto

Santa Maria, RS, Brasil.

2014

**O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO
COM AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA**

Diana Vandréia Dal Soto

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti

Santa Maria, RS, Brasil.

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dal Soto, Diana Vandréia

O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola / Diana Vandréia Dal Soto.-2014.

160 p.; 30cm

Orientadora: Cleonice Maria Tomazzetti

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Infância 2. Educação Infantil 3. Protagonismo das crianças I. Tomazzetti, Cleonice Maria II. Título.

©2014

Todos os direitos autorais reservados a Diana Vandréia Dal Soto. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização do autor.

Endereço eletrônico: dianaufsm2012@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO COM AS
CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA**

Elaborada por
Diana Vandréia Dal Soto

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Cleonice Maria Tomazzetti Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Presidente Orientadora)

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes Prof.^a Dr.^a (UFSM)

Altino José Martins Filho Prof. Dr. (SMED - Florianópolis/SC)

Sueli Salva Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 04 de abril de 2014.

AGRADECIMENTOS

Sonhar e fazer

Sonhar e Fazer são irmãos gêmeos
que morrem quando não estão de braços dados

Sonhar, sozinho, vira um balão de gás,
que voa para o espaço e arrebenta no ar.

Fazer, sozinho, vira uma minhoca, rastejando no chão sem nenhum infinito.

Só de braços dados é que são humanos esses dois irmãos.

Deles surgem as artes, as ciências, as sociedades e as religiões.

Pobre daquele que os quer separar,
pois de certa maneira desintegra o átomo.

(ALMEIDA, 2012, p. 17)

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente para a realização dessa dissertação: família, amigos, colegas e professores. Levarei comigo as contribuições que me foram expressas pelo amor, amizade, incentivos, orientações, conhecimentos instigados e/ou partilhados.

À Escola lócus da pesquisa, em especial as crianças - parceiras desta investigação, muito obrigada por não me terem deixado sonhar sozinha.

À querida orientadora, obrigada por ter embarcado nesse sonho comigo, obrigada pelas suas orientações! As professoras e ao professor que compõe a banca examinadora, obrigada por enriquecerem a minha pesquisa com seus conhecimentos, cujas contribuições foram fundamentais nesse processo.

Agradeço a Deus, força onipotente que rege e guia a vida e suas transformações, pela presença constante em meu sonhar-fazer.

À CAPES, agradeço pelo período de auxílio-bolsa.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

AUTORA: DIANA VANDRÉIA DAL SOTO

ORIENTADORA: CLEONICE MARIA TOMAZZETTI

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 04 de abril de 2014

Nas últimas décadas, os estudos voltados à infância e à Educação Infantil têm enfatizado a necessidade e a relevância da participação ativa das crianças, tanto nas pesquisas como nas demais práticas sociais das quais fazem parte. Nessa linha de pensamento, a escola é concebida como locus cultural importante na vida das crianças, necessitando criar intervenções pedagógicas que respeitem os direitos de participação das mesmas, em prol da qualidade da/na educação da primeira infância. Assim, a presente investigação, vinculada ao Curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2) e ao Grupo Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância – GIECEI, buscou compreender em que condições se constitui o protagonismo das crianças nas práticas da Educação Infantil. Por meio da escuta a esse público, analisar as condições para o protagonismo infantil nas práticas da escola da infância e entender o lugar da criança no planejamento de tais práticas. O percurso investigativo assumiu preceitos da pesquisa qualitativa e buscou fundamentos teóricos – metodológicos na Teoria Histórico – Cultural, mais precisamente na obra de Vigotski. Os dados foram produzidos a partir da inserção da pesquisadora em uma turma de pré-escola de uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada na cidade de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul - Brasil. Os instrumentos de produção dos dados incluíram observações às interações das crianças com o contexto educativo, com seus pares e com o professor, a partir de registros fílmicos e fotográficos acompanhados de anotações em caderno de campo. A investigação das experiências das crianças como protagonistas evidenciou suas percepções acerca da vida cotidiana na escola, da mesma forma o quanto são competentes para participarem ativamente na (co) construção do contexto educativo do qual fazem parte. Assinalou, por sua vez, a necessidade da escuta atenta por parte do (a) professor (a), buscando dialogar com as ‘vozes’ das crianças, nas suas diferentes expressões e manifestações para, assim, construir uma educação de qualidade que responda aos interesses, desejos e necessidades dos pequenos, reconhecendo neles iniciativas de participação como protagonistas destas práticas.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Protagonismo das crianças.

ABSTRACT

Master thesis
Graduate program in Education
Federal University of Santa Maria

THE ROLE OF CHILDREN IN THE SCHOOL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION PRACTICES: INVESTIGATING WITH CHILDREN IN PRESCHOOL

AUTHOR: DIANA VANDRÉIA DAL SOTO

ADVISOR: CLEONICE MARIA TOMAZZETTI

Defense Place and Date: Santa Maria, April 04, 2014

In recent decades, studies aimed at children and early childhood education have emphasized the need for and the importance of the active participation of children, both in the polls as in other social practices of which are part. In this line of thought, the school is designed as important cultural locus in the lives of children, which requires create pedagogical interventions which respect their rights of participation for the sake of quality early childhood education. In this sense, the present investigation, linked to the master course of the graduate program in education at the Federal University of Santa Maria, in the line of School Practices and public policies (LP2) and the Group research and Contemporary Studies in education and childhood-GIECEI, sought to understand what conditions is the involvement of children in school practices of early childhood education. Through listening to the children, analyze the conditions for child protagonist in the practices of the school of childhood and understand the place of the child in the planning of these practices. The investigative route assumes precepts of qualitative research and theoretical foundations search – Historical – Cultural theory methodology, more precisely in the work of Vygotsky. The data were produced from the insertion of the researcher in a preschool class of a Municipal School of early childhood education, located in the city of Santa Maria, in the State of Rio Grande do Sul - Brazil. The instruments of production data include observations of the interactions of children with the educational context, with its peers and with the teacher. From filmic and photographic records accompanied by annotations in field notebook. The investigation of the experiences of children as protagonists showed their perceptions about everyday life at school, similarly how are competent to participate actively in the (co)construction of educative context which are part. It was pointed out, in turn, the need of listening attentively by the teacher (a) seeking dialogue with the ' voices ' of children in its different expressions and manifestations to, thus building a quality education that responds to the interests, desires and needs of small, recognizing them as protagonists participation initiatives of these practices.

Keywords: Childhood. Early Childhood education. Role of children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Mapa ilustrativo da localização da EMEI - Bairro Salgado Filhacidade de Santa Maria.....	40
Imagem 2 – Pracinha localizada na entrada da EMEI e as crianças nesse espaço	44
Imagem 3 – Pracinha localizada aos fundos da EMEI e as crianças nesse espaço.....	44
Imagem 4 – Vista da lateral de entrada da EMEI e as crianças nesse espaço	44
Imagem 5 – Crianças no espaço da sala	48
Imagem 6 – Conversa - Processo de consentimento das crianças.	52
Imagem 7 – Gráfico - Processo de consentimento das crianças.....	53
Imagem 8 – Características da atividade dominante	71
Imagem 9 – Do que compõem a essência de uma pedagogia da participação	76
Imagem 10 – Elementos que congregam para a agência da criança	80
Imagem 11 – Elementos relacionados no (para o) protagonismo das crianças	124
Quadro 1 – Excerto do diário de campo	33
Quadro 2 – Quadro orientador nas análises dos episódios	36
Quadro 3 – Excerto do diário de campo	47
Quadro 4 – Excerto do diário de campo	54
Quadro 5 – Pesquisas com crianças, publicações ANPED - GT 7 (2004-2013)	60
Quadro 6 – Excerto do diário de campo- descreve episódio 1	87
Quadro 7 – Excerto do diário de campo	89
Quadro 8 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 2.....	95
Quadro 9 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 3.....	100
Quadro 10 – Excerto do diário de campo	101
Quadro 11 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 4.....	106
Quadro 12 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 5.....	110
Quadro 13 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 6.....	111
Quadro 14 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 7.....	115
Quadro 15 – Excerto do diário de campo – descreve 1º parte episódio 8	119
Quadro 16 – Excerto do diário de campo – descreve 2º parte episódio 8	120

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Planta baixa do prédio da EMEI	145
Anexo B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa UFSM.....	146

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Modelo do termo de consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis legais das crianças.....	151
Apêndice B – Modelo folha registro da conversa com as crianças e seus assentimentos à pesquisa	153
Apêndice C – Quadro de trabalhos selecionados nas reuniões anuais ANPED. Período: 2004-2013	154
Apêndice D – Termo de confidencialidade	159
Apêndice E – Autorização institucional	160

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	19
CAPÍTULO I PERCURSOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	27
1.1 A abordagem Metodológica	27
1.2 Os Procedimentos de produção e análise dos dados	31
1.3 Estabelecendo o campo da investigação.....	38
1.4 Conhecendo a EMEI lócus da pesquisa	41
1.4.1 A inserção na turma: quem são as crianças sujeitos da pesquisa?.....	46
1.4.2 Em busca do consentimento: as crianças na pesquisa.....	51
1.5 A participação das crianças em pesquisas	56
CAPÍTULO II A CRIANÇA PROTAGONISTA NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARGUMENTAÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS	63
2.1 A criança protagonista nas práticas escolares da educação infantil	63
2.2 Educação Infantil, as crianças sujeitos ativos de suas aprendizagens	68
CAPÍTULO III O ENUNCIADO DA VIDA NA ESCOLA: CRIANÇAS PROTAGONISTAS!?	83
3.1 “A gente gosta de brincar, a gente é criança”.....	84
3.1.1 Epsódio 1: Brincar de música – “Vamos gravar nosso CD?”	85
3.1.2 Epsódio 2: Vamos jogar basquete?	93
3.1.3 Epsódio 3: O brincar de casinha.....	98
3.1.4 Epsódio 4: “Eu sou o papai, vou passear com minha filha”	104
3.2 Como as crianças revelam suas percepções sobre a vida cotidiana na instituição? Em que situações elas são escutadas?	108
3.2.1 Epsódio 5: “Olha o que aconteceu quando jogou os livros!”	108
3.2.2 Episódio 6: Na fila, quem vai à frente?!	111
3.3 Qual o lugar da criança no planejamento?	113
3.3.1 Episódio 7: O que é o tempo?.....	114
3.3.2 Episódio 8: “Não existe bruxa!”	118
CAPÍTULO IV UMA PEDAGOGIA PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE PROPÔR?	127
CONCLUSÕES CONVITE A NOVAS REFLEXÕES E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS	131
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	143
APÊNDICES	149

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Ao contextualizar o surgimento dessa pesquisa reporto-me à minha¹ trajetória acadêmica e profissional, pois nela estão as reflexões-convites que me movem à presente investigação. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em janeiro de 2005, desde o segundo semestre do curso estive imersa nas práticas das escolas de Educação Infantil do município de Santa Maria/RS, através de projetos de extensão e atividades de estágio extracurricular. Estas vivências possibilitaram-me construir reflexões sobre a qualidade do atendimento destinado a essa etapa da educação, a respeito da criança e o seu tempo de infância, tendo em vista as adversidades enfrentadas na educação das crianças pequenas.

Em 2007 passei a atuar como “professora referência²” na atual Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM, trabalhando com crianças pré-escolares, onde permaneci até 2012. Durante esse período busquei construir uma prática de escuta da criança e de respeito às singularidades próprias da infância. Caminhando nesse propósito, em 2009 desenvolvi com a turma de pré-escola (5 anos) um estudo para a monografia de Especialização em Educação Ambiental³ cujo problema de pesquisa fora gerado pela turma, portanto, com a participação das crianças.

Essa investigação, motivada pelas indagações dos pequenos, me permitiu revelar, por meio da pesquisa acadêmica, as potencialidades das mesmas, bem como compreender a necessidade de criação de campos educativos desafiadores que possibilitem a participação ativa das crianças, tendo em vista práticas

¹ O texto desta dissertação, no geral, está apresentado na primeira pessoa do plural, porém nesta seção que falo das minhas experiências e, em outras partes, utilizo a primeira pessoa do singular.

² Denominação construída na instituição e sistematizada por TOMAZZETTI, C.M. (2009) para identificar o (a) professor (a) pedagogo (a) que exerce a função docente no trabalho com as crianças e constitui-se referência para estas e suas famílias, e se estende aos estagiários e bolsistas - estudantes dos cursos de Pedagogia e Educação Especial, que compõem o quadro de educadores nesse espaço formativo de jovens e adultos de educação das crianças.

³ Monografia apresentada ao curso de Pós - Graduação em Educação Ambiental/UFSM, com defesa em 19 de Setembro de 2010, intitulada *A percepção de questões ambientais por crianças da Educação Infantil Ipê Amarelo*.

pedagógicas pensadas para e junto a elas. É nesse prisma, portanto, que se concretizar a intervenção do professor, no sentido de criar mediações para a inserção social das crianças. Intervenções estas que permitam a elas o acesso à formas mais elaboradas de cultura a partir das suas experiências na escola.

Por meio das experiências com a prática pedagógica e de pesquisa com crianças, percebi o quanto o trabalho de escuta com os pequenos é necessário e possível. No entanto, este trabalho precisa ser construído em meio às interações e através do olhar sensível do adulto (professor e ou pesquisador). Ao mesmo tempo em que chegava a essas conclusões, deparava-me com realidades de algumas escolas públicas Municipais e, simultaneamente, enquanto acompanhava os estágios do Curso de Pedagogia a Distância/UFSM na função de tutora, percebia as dificuldades das escolas e de seus profissionais em compreenderem e construir práticas mais democráticas, para conviver e educar crianças pequenas. Pois, na realidade escolar, mesmo diante de esforços, as práticas ainda são pouco democráticas.

Dessas percepções, portanto, desencadeiam reflexões, e uma delas me parece ser a questão – chave, no que se refere ao trabalho pedagógico da educação infantil. Sendo assim, e considerando as concepções de infância preconizadas pela contemporaneidade, pergunto-me: como a concepção de criança sujeito de direitos e ativa na sociedade está presente nas práticas da Educação Infantil? É essa questão primeira, portanto, que me mobiliza a trazer para a pesquisa de mestrado a temática do protagonismo⁴ nas práticas escolares, com crianças menores de seis anos.

Ao longo da história da humanidade, as conceituações sobre infância e criança foram se transformando de acordo com os contextos sociais de cada época. Sendo assim, em cada tempo histórico novas compreensões do “ser criança” são constituídas; culminando, nos tempos atuais, como um sujeito de direitos. Foi nesse processo que se transformou a ideia que se tinha de criança, que hoje é concebida: a criança não é um adulto em miniatura, tampouco um ser ingênuo, inocente e

⁴ O termo “protagonismo” infantil é citado em discursos, textos acadêmicos que apresentam pesquisas e discutem as práticas com crianças pequenas. Quando esse conceito é relacionado à prática, ele parece tornar-se vago, quanto sua significação e perspectivas de efetivação em meio às práticas da Educação Infantil, fato esse que move esta investigação. Mais adiante, no corpo do texto, busco tecer conceituações teóricas sobre o protagonismo e a participação infantil.

incompleto. Muito pelo contrário, ela é um ser humano, que desde o seu nascimento constroi seu próprio universo de conhecimentos e faz história.

Os estudos de Ariès (1991) mostram a construção histórica de um sentimento de infância, que veio se descortinar na modernidade. O sentimento de infância corresponde à consciência da particularidade infantil, que distingue essencialmente a criança do adulto. É o que caracteriza a criança, sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia do adulto. A infância é um modo particular de pensar a criança. “Portanto, contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância” (COHN, 2005, p.22).

Dessa forma, o que identifica a infância não é a ausência de características que são próprias do adulto, mas a presença de outras características, que lhes conferem a singularidade de ser criança, independente do gênero, origem étnica, classe social, etc. Assim é reconhecido o que é específico da infância: o seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, tudo isso como experiência de cultura. “Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista.” (KRAMER, 2007, p.15)

As mudanças de concepções sobre a infância, no que se refere as propostas educativas recebem influência das ideias de pensadores e filósofos, os quais destacam as primeiras compreensões no campo da educação. Entre os preconizadores, estão Comenius, Rosseau, Pestalozzi e Froebel. Eles despertam para o entendimento da criança como um ser em particular, que necessita ser compreendida pelo adulto. Estudos esses que passam a orientar o surgimento das instituições para atendimento às crianças pequenas, incluindo as atuais escolas de Educação Infantil no Brasil. A primeira instituição pública criada para o atendimento da criança foi o jardim de infância, e essa instituição recebeu forte influência das ideias pedagógicas de Froebel, que preconizava um trabalho sistemático para as crianças pequenas.

Em contrapartida, o processo mais recente de consolidação da Educação Infantil no cenário educacional brasileiro é marcado por dois principais dispositivos

legais: a Constituição Federal de 1988⁵, que reconhece o direito à educação da criança pequena em creches e pré-escolas e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996⁶, que dedica atenção à implantação e regulamentação das creches. Outras legislações decorrentes e a produção de conhecimentos em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças favorecem as observações em relação ao modo como vivem a infância, sendo estas compreendidas como construções socioculturais que se diferenciam a partir do modo como as crianças se inserem no mundo.

Atualmente, a concepção de criança expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/2010), define-a como sujeito histórico e de direitos que constroi sua identidade pessoal e coletiva, através das interações e relações que vivencia nas práticas cotidianas e, por meio dessas, constroi sentidos sobre a Natureza e a sociedade, produzindo cultura. O documento orienta as instituições de Educação Infantil a tomarem as crianças como centro do planejamento curricular, e com isso fortalece a importância destas instituições como espaço de relações e trocas entre crianças e os adultos, possibilitando a elas ampliar e enriquecer suas vivências de mundo.

Diversos estudos marcam essa história, com construções teóricas que convidam os (as) professores (as) ao respeito pelas crianças, e apontam a necessidade de participarem do seu processo educativo, destes destacamos grandes expoentes, os quais são revisitados e destacados na obra “Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro”⁷, tais como Dewey, Freinet, Froebel, Montessori, Malaguzzi, Piaget, Vigotski. Estes mostram que a pedagogia dispõe de “uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante e, não um ser na espera de participação.” (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2007, p. 9).

⁵ A constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso IV determina que o dever do Estado com a educação e especificamente com a Educação Infantil será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 5 anos de idade.

⁶ A LDB/98 regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, integral e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29), alterada com a Lei 11.114 de 16 de maio de 2005, que incluiu as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

⁷ OLIVEIRA-FOMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs). **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Atualmente contamos com estudos e investigações sobre a infância, educação de crianças e as interações entre si e com os adultos, que enfatizam as necessidades e potencialidades das crianças pequenas em ambientes de educação infantil, defendendo o direito de serem escutadas e de participarem dos processos educativos que fazem parte, dentre os quais citamos Barbosa & Horn (2008), Edwards *et. al* (1999), Faria *et. al.*(2002), Oliveira- Formosinho (2008), os quais colaboram para pensarmos o trabalho na educação infantil com o foco na criança.

Portanto, hoje, temos contributos teóricos e orientações legais que legitimam a criança como figura social de direitos, reconstrutora ativa do seu próprio lugar na sociedade. Criança protagonista do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam e com o ambiente no qual estão inseridas (BARBOSA & HORN, 2008). Essa imagem de criança competente baliza o trabalho no campo pedagógico e no campo das pesquisas em educação, considerando-a na sua singularidade, que deve ser conhecida e respeitada.

No entanto, percebe-se que essa conquista, em grande parte, precisa ultrapassar o nível da “teoria” para incorporar-se às práticas da educação da pequena infância, pois ainda se encontram muitas ideias e concepções estigmatizadas e equivocadas sobre a criança e a infância, que perpassam a Educação Infantil e orientam o pensar e o agir docente. Essa barreira entre a teoria e a prática necessita de movimentações para que as crianças possam ser escutadas e suas vozes consideradas, pois elas, por muitas formas, clamam por respostas e espaços de expressão. Em meio as vivências com a Educação Infantil, observo que ainda há professores que silenciam prontamente às expressões das crianças, por diferentes meios de contensão, outros que reconhecem e permitem, de alguma forma, que se expressem, mas tão pouco conseguem lidar com elas e aproveitá-las na condução de suas práticas cotidianas.

Frente ao exposto, e por meio das experiências, constatações e reflexões, sinto-me instigada a propor esta investigação como forma de ampliar e aprofundar meus conhecimentos sobre a temática. E, como consequência, discutir o protagonismo das crianças nas práticas escolares, considerando-as, também, como participantes da pesquisa; investigar as condições para a participação infantil, e o lugar que a criança ocupa na escola da infância. Assim sendo, o tema desta

pesquisa é o protagonismo das crianças nas práticas pedagógicas da educação infantil na escola da infância.

Nessa direção, a problemática propulsora desta pesquisa versa sobre o protagonismo das crianças nas práticas em Educação Infantil. Parto do entendimento de que as crianças são atores sociais, e o lugar que ocupam, histórico e social, varia de acordo com os valores e entendimentos de épocas, modos de organização social e econômica, bem como as variações de gênero, etnia, religião. A escola pode constituir-se num espaço privilegiado para as crianças viver a infância em interação e comunicação com seus pares e os adultos e, com isso, promover, ativamente, o encontro com as formas mais elaboradas da cultura. É, portanto, um espaço de/e para crianças. Abrem-se muitas perguntas em relação a esse posicionamento e se constituem como guias na busca da compreensão do protagonismo infantil nas instituições.

É possível construir uma prática pedagógica ancorada no protagonismo da criança, na educação infantil? Quais condições são necessárias para que a criança seja considerada protagonista da prática pedagógica na escola da infância? Qual lugar é reservado à criança na organização do trabalho docente? Essas reflexões sugerem o seguinte problema: em que condições se constitui o protagonismo das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil?

Em busca de respostas e aprofundamento à problemática estabelecida, elegemos o principal objetivo: compreender em que condições se constitui o protagonismo das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil. E mais especificamente buscamos: 1) Analisar sob que condições o protagonismo das crianças ocorre nas práticas da escola da infância, a partir da inserção em uma turma de pré-escola; 2) Entender a organização escolar e o lugar da criança no planejamento das práticas em Educação Infantil; 3) Estabelecer relações entre as práticas pedagógicas escolares e as interações para o protagonismo da criança na Educação Infantil.

Para construir respostas à problemática geradora deste estudo e dar conta dos objetivos delineados, elegemos como interlocutores preferenciais, a Teoria Histórico-Cultural⁸, tendo como base Vigotski⁹ e Leontiev, e a Pedagogia da Infância

⁸ Esta teoria possui outras denominações, como Sócio-cultural, Sócio-História, Sócio histórico-cultural. Neste trabalho adotamos a denominação “Histórico-Cultural” (DUARTE, 2001).

e da Participação, a partir de Oliveira – Formosinho (2007, 2008, 2013). Ainda adotamos como nossos parceiros referências teóricas produzidas pelos estudos da Pedagogia da Infância no Brasil, a exemplo de Mello (2007, 2009, 2010), Faria (2007, 2010), Rocha (2001, 2008).

Assim sendo, no primeiro capítulo apresentamos o delineamento da metodologia que sustentou o estudo, construída por um caminho metodológico que responde a preceitos da abordagem qualitativa de pesquisa, na qual buscamos fundamentos na perspectiva da Teoria Histórico – Cultural, tendo como base Vigotski. Explicitaremos os percursos e processos percorridos contando com as crianças, sujeitos parceiros da investigação e, fechamos com um item que trata da participação das crianças nas pesquisas.

Na sequência, no capítulo dois, tecemos argumentos teóricos e conceituais, que corroboram para pensarmos/entendermos a criança como protagonista das práticas educativas da Educação Infantil e, com isso, estabelecemos discussões sobre a Educação Infantil como espaço das crianças, sujeitos ativos de suas aprendizagens.

O capítulo três contempla os dados produzidos, deles destacamos alguns episódios como enunciados dos processos de vida das crianças na escola, com os quais buscamos discutir o protagonismo das crianças, das condições e interações em que se estabelecem.

No capítulo quatro, abrimos espaço para refletir a respeito de uma pedagogia para a pequena infância, que envolve pensar o que é específico na educação das crianças da Educação Infantil, bem como o que é ser professor (a) de crianças.

Por fim, nas conclusões, trazemos as últimas palavras que sistematizam o estudo realizado com a dissertação, além de indagações que nos convidam a refletir e a continuar as construções, tanto teóricas como práticas, no que tange o estudo do tema em questão - o protagonismo das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil.

⁹ Nas diversas bibliografias que utilizamos, encontramos diferentes formas de grafar o nome desse autor, como Vygotski, Vygotsky, Vigotsky, Vigotski. Na escrita desta dissertação optamos por utilizar “Vigotski”, padronizando a escrita do texto.

CAPÍTULO I

PERCURSOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Si tutiéramos que determinar de manera general qué exigência básica se plantea el problema del desarrollo em las investigaciones modernas la respuesta sería que lo fundamental es el estudio de las peculiaridades positivas del comportamiento infantil (VIGOTSKI,1995, p. 141).

Neste capítulo apresentaremos o delineamento da metodologia que sustentou o estudo, construída por um caminho metodológico que responde a preceitos da abordagem qualitativa de pesquisa, para a qual buscamos fundamentos na Teoria História – Cultural, tendo como base Vigotski. Dando sequência, descrevemos o desenvolvimento da pesquisa de campo, contando com as crianças, sujeitos parceiros da investigação e, concluímos falando da inserção das crianças nas pesquisas.

1.1 A abordagem Metodológica

As pesquisas com crianças no campo da educação infantil têm aumentado significativamente nas últimas décadas, como também se aprimoram na utilização de métodos que melhor se apropriam às especificidades do trabalho investigativo com os pequenos nesses espaços educativos.

Estudos de diferentes áreas ou segmentos¹⁰ que pesquisam a infância e seus tempos e espaços de vida são importantes nessa trajetória de construção da pesquisa com crianças. Dentre estes salienta-se as investigações no campo da

¹⁰ Como a história, a psicologia, a sociologia, a antropologia, pedagogia, dentre outros. Ver Faria (2005).

Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança e, conseqüentemente, no campo das Ciências da Educação, que demarcam a necessidade de se pensar as características específicas do ser criança pequena, estudando-a de forma distinta da educação dos adultos.

Caminhando nesta perspectiva, e considerando os objetivos que movem esta pesquisa, que está centrada na investigação das experiências das crianças como protagonistas, nos ancoramos nos preceitos da pesquisa qualitativa, por entendermos que nos dá subsídios aos propósitos investigativos, que têm como lócus o espaço educativo, lugar em que ocorre o processo dinâmico, interativo das relações humanas.

A pesquisa qualitativa tem suas origens nas práticas desenvolvidas primeiro pelos antropológicos, seguidos dos sociológicos, que se expande à pesquisa educacional. Nesta abordagem, o significado é a preocupação essencial, tendo em vista os pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa qualitativa, sob as análises de Chizzotti (2003), recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, abriga uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinam. Adota métodos diversos para investigação de um fenômeno situado no local que ocorre, vai em busca tanto dos sentidos, quanto de interpretar os significados. Portanto, a pesquisa nesse sentido

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetivos da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Sob o foco desta argumentação, é compreendida a vertente qualitativa de pesquisa, que contribui com subsídios orientadores para o rigor científico necessários à investigação na complexa realidade que se caracteriza a escola. E reconhecendo a condição dos sujeitos desta pesquisa, como seres humanos históricos e sociais, buscamos aproximação da abordagem Histórico-Cultural.

A perspectiva metodológica Histórico-Cultural busca fundamentos teóricos, mais especificamente na obra de Lev Semionovitch Vigotski. Sob esse enfoque diversas pesquisas voltadas às práticas sociais e pedagógicas buscam orientações

às reflexões e contribuições da Psicologia Social, que defende o rigor metodológico para estudar a singularidade humana na relação com o contexto social, local onde ocorrem interações.

Os fundamentos metodológicos que embasam a obra de Vigotski estão alicerçados no materialismo histórico e dialético. O pensamento e o método dialético vão aparecer na psicologia Histórico-Cultural como uma nova proposta, inaugurada por Vigotski. Essa nova alternativa origina-se a partir da crítica à superação entre objetividade e subjetividade, como também por considerar a historicidade característica fundamental. Considera, assim, o caráter histórico do movimento social de inserção dos indivíduos, entendendo que este movimento é dialético.

Estudiar algo históricamente significa estudiarlo em movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno em todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que solo em movimiento demuestro el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (VIGOTSKI, 1995, p. 67 e 69).

Desta forma, a orientação metodológica desta abordagem envolve as concepções de mundo, de homem e conhecimento. Busca compreender os elementos investigativos na relação do homem com a realidade e, portanto, a concepção de método inclui a noção de historicidade. Entende-se que os pressupostos que embasam um método são produzidos historicamente, expressando questões concretas presentes na vida material dos sujeitos.

o método, para Vigotski, não apenas nos permite reconhecer no presente aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada. As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/partícipe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser (ZANELLA et. al., 2007, p. 29).

Vigotski, em sua obra, chama a atenção sobre o processo de constituição do ser humano e, como consequência, as funções psicológicas, destaca a importância de serem estudadas em processo que se constituem. Nesse sentido, concebe a

realidade como complexa, na interdependência entre os fenômenos que a compõe, na constituição do sujeito e sociedade, sendo cada parte a manifestação da totalidade, ao mesmo tempo em que influi sobre ela através de comunicações recíprocas. Vigotski (1995), assim indica a necessidade de se investigar, estudar e buscar compreender os fenômenos sociais enquanto processo em movimento. Nas palavras de Zanella et. al. (2007)

Estudar os fenômenos em movimento é o mesmo que dizer que os estudamos historicamente, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias. O sujeito, nessa perspectiva, apropria-se da realidade nos aspectos que lhe são significativos, sendo a maneira como se apropria única e fundamento de sua própria singularidade (ZANELLA et. al., 2007, p. 28 e 29).

A pesquisa qualitativa sob essa orientação é apontada por Freitas (2007), como um caminho significativo de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. A autora destaca que o psiquismo humano é constituído no social, através de um processo interativo possibilitado na e pela linguagem, e o processo investigativo, uma relação dialógica entre os sujeitos. Assim, este método de pesquisa é compatível com o homem, ser concreto e social, que permite a compreensão dos fenômenos a partir de seu contexto histórico, bem como o particular é considerado uma instância da totalidade social. O trabalho de pesquisa não é um ato individualizado, mas se faz em meio de uma multiplicidade de “vozes” e interlocuções, entre culturas de um determinado cenário.

Pesquisar nessa perspectiva é um ato responsável e comprometido com a vida dos sujeitos. O pesquisador está implicado nessa construção e a sua história de vida, suas concepções estão imbricadas com as escolhas feitas no movimento de investigação. Assim, os aspectos que o caracterizam como um ser individual e social participam da construção do seu olhar como pesquisador. Portanto, da mesma forma que estará inferindo na realidade, também estará se transformando com ela.

Em acordo com estas ideias, Freitas (2007, p. 28) destaca o pesquisador como um dos principais instrumentos da pesquisa, sendo, pois, parte integrante da investigação. Sua compreensão se constroi a partir do lugar histórico e social “no qual se situa, e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.”.

Cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador da sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa, é que dirige o seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeito. É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado (FREITAS, 2007, p. 36).

Assim, diante da investigação que se propõe e tendo em vista a compreensão de que o sujeito é constituído com o outro e no contexto, e de que ele é, ao mesmo tempo, ativo e criativo no seu processo de aprender e fazer história, é que consolidamos a construção de um processo metodológico capaz de abrir caminhos para o testemunho das crianças nas suas diferentes 'vozes', para que sejam ouvidas, escutadas, efetivando-lhes a condição de protagonistas.

1.2 Os Procedimentos de produção e análise dos dados

A produção das informações desta investigação aconteceu por meio da inserção da pesquisadora no campo de pesquisa – uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), ao acompanhar uma turma de Pré-escola, com o intuito de escutar as crianças em seu cotidiano escolar e observar os elementos que orientam as práticas educativas da instituição, à busca de entender o problema em estudo em nível macro e o da sala da pré-escola no nível micro.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) salientam que a participação efetiva das crianças nas pesquisas pode ser promovida em diferentes formatos de escuta, tais como: observação e registro; documentação fotográfica; análise das produções realizadas por elas ou entrevistas. Nesta investigação optamos por realizar observações participantes das atividades e interações das crianças, sem direcionar as respostas e nem delimitar espaços e/ou atividades das quais elas participavam, mas sim acompanhar o cotidiano das crianças de uma turma pré-escolar na instituição desde a chegada à saída.

Sabemos que em um grupo de crianças umas são mais falantes, ou seja, se expressam verbalmente com mais facilidade que outras. Isso implica em selecionar instrumentos que não sejam unitários, e possibilitem abranger questões gerais e individuais no grupo, a fim de contemplar as necessidades do estudo. Nesse

sentido, consideramos importante tomar cuidado para que todas fossem escutadas nas suas diferentes manifestações e de forma espontânea. Por isso, não utilizamos instrumentos que as estimulassem a falar e se expressar, como, por exemplo, o de entrevistas. Nesse ponto concordamos com Rocha (2008): ouvir as crianças exige muito mais a construção de estratégias de troca, de interação do que de perguntas e de respostas.

Como instrumento de registro dos dados adotamos o diário de campo, com notas das impressões, falas e percepções em relação às atividades e interações das crianças, como também registros de suas falas originais; e registros fotográficos e fílmicos, os quais, conjugados com as anotações, tornaram possível a identificação e o acompanhamento fiel das situações vivenciadas. Mas nem todos os momentos foram filmados ou fotografados, em alguns momentos optamos por não registrar de nenhum modo, assim como também não houve registro dos momentos em que a turma participou de atividades integradas com outras turmas da escola, na sala ou no pátio, situação que foi frequente durante o período da pesquisa, principalmente quanto utilizavam o pátio¹¹.

O processo de pesquisa de campo aconteceu de abril a novembro de 2013. Iniciamos os primeiros contatos com a escola na primeira semana de abril, e no final do mesmo, a inserção com a turma. Obedecendo ao período de aproximação com as crianças, os registros de dados das interações com elas, concentraram-se nos meses de maio, junho e metade de julho, semana que antecedeu às férias da turma. Nesse tempo procuramos acompanhar a rotina vivida pelas crianças na instituição, dividindo o período em dois momentos: inicialmente a dinâmica de três encontros semanais, sem interrupção de semanas. Depois, as acompanhamos diariamente na sala de aula, sem interrupção de dias e semanas. Para acompanhar toda a rotina das crianças na instituição a chegada era às 7h e 30min e saída às 12h, em outros encontros às 8h e a saída na hora do almoço. O que nos possibilitou perceber e conhecer a organização do contexto educativo em questão, conforme expresso no excerto em destaque:

¹¹ Ao planejar a pesquisa optamos por acompanhar uma turma, pela complexidade que nos apresentava o tema a ser investigado e também pelo tempo que dispúnhamos para realizar o estudo, e que não nos possibilitava investir na ampliação para outras turmas e a escola como um todo. Além disso, ao ingressar na escola não fomos informadas da dinâmica da turma pesquisada integrar-se em alguns momentos com outras turmas, esta foi se mostrando ao logo da investigação e, portanto, optamos por não registrar momentos de atividades integradas, até porque não tínhamos autorizações para realizar a pesquisa com as crianças das demais turmas da escola.

No decorrer das observações percebi que o tempo das crianças na escola está marcado por algumas ações que organizam suas atividades e afazeres. Às 7h e 30min a escola está aberta para receber as crianças, estas são recebidas pela diretora e estagiárias, que colaboram nas turmas dos maternais. As professoras iniciam suas jornadas de trabalho às 8h, com a chegada da professora elas permanecem na sala e têm a liberdade para explorar os recursos disponíveis da sala para suas brincadeiras. Em torno das 9h os jogos são guardados, fazem a higiene das mãos e vão até o refeitório tomar café. Ao retornar, escovam os dentes e a professora organiza uma roda de conversa para completar o calendário e conduzir outras tarefas planejadas para o dia, as quais são desenvolvidas sentadas no mesmo círculo, através de relatos, diálogos, histórias, ou organizados nas mesas, como recortes e colagem, desenhos, pintura, jogos coletivos. Conforme vão concluindo as tarefas, são liberados para brincar na sala, e dependendo do horário ou das condições de tempo, quando todos concluem, vão brincar na “pracinha”. As crianças referem “pracinha”, mas não é delimitado que brinquem apenas na pracinha, elas circulam em todos os espaços e exploram todos os recursos externos: correr na grama, brincar em uma pracinha e outra, na terra, subir nas árvores. Em torno das 11h e 30min, são orientadas na higiene das mãos, direcionam-se ao refeitório, onde recebem almoço, e são liberadas, retornando para casa com seus pais ou responsáveis, os quais as aguardam na entrada da escola.

Nas sextas-feiras há um diferencial nessa rotina, pois as crianças levam seus lanches, e no horário que normalmente vão ao refeitório tomar café, permanecem na sala e compartilham seus lanches. Após permanecem na sala brincando, explorando os jogos e brinquedos da sala e os seus, pois é dia que podem levar brinquedos de casa.

Observo que as crianças possuem certa autonomia, vão ao banheiro e escovam os dentes sozinhas, a professora não as acompanha, mas na hora da escovação fica observando da porta da sala e coordena a ida e volta, deixando ir apenas dois de cada vez.

Diário de campo 03/06/2013.

Quadro 1 – Excerto do diário de campo

Fonte: arquivo do projeto

Ao retornarmos, no segundo semestre, com encontros mais esporádicos, em muitos, não fiz registros. Optamos por não realizar observações nos dias de planejamento da professora regente, nos quais as crianças ficavam sob a responsabilidade de outra professora, e nos dias em que fomos informadas com antecedência de que fariam atividades integradas¹², bem como em dias de reunião

¹² Denominei atividades integradas àquelas realizadas juntando mais de uma turma, que aconteciam, por exemplo, nos dias de reuniões pedagógicas que poucas crianças iam a escola, próximos ou relacionados aos dias festivos ou ainda para realização de projetos da escola. Também, na maioria das vezes, os espaços externos da escola (pátio e pracinhas) eram utilizados por outras turmas, no mesmo horário.

pedagógica ou paralisação de professores, nesses dias, as crianças eram liberadas às 10h e poucas iam à escola, em média três crianças da turma, as quais ficavam juntas com as de outras turmas.

Ao longo da pesquisa percebemos o quanto as situações interativas em sala de aula são complexas, e que muitas delas não se tornam evidentes à primeira vista, pois precisamos aguçar nossos sentidos para escutar o que ecoam das 'vozes' das crianças. É como fala Weffort (1997) a escuta envolve uma ação altamente movimentada, reflexiva, estudiosa, é um aprendizado, que construímos à medida a exercitarmos. Em face dessa necessidade, torna-se importante a utilização de instrumentos conjugados na produção de dados, por exemplo, o recurso de filmagem auxiliou na percepção de detalhes que não conseguiríamos apreender apenas pela observação e pelo registro escrito, por outro lado, as anotações no caderno de campo auxiliaram a compreender o que não ficou claro ou não foi capturado na gravação em vídeo.

Em verdade, o foco esteve centrado no registro das crianças, suas interações, relações e iniciativas, escutá-las em um espaço institucionalizado, de educação formal, portanto, as ações da professora aparecem para situá-la nesse contexto, no que ela investe, como se relaciona com as crianças na condução de sua prática. Sendo assim, os registros feitos nos diferentes formatos, foram para selecionar episódios para a discussão e análise. Entendemos, pois, como episódios uma sequência interativa ou trechos do registro, que se pode circunscrever um grupo de crianças, a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam (PEDROSA & CARVALHO, 2005).

A partir desse entendimento foram definidos episódios que buscassem captar as múltiplas situações daquela realidade, por meio das quais ficam expressas as atividades das crianças, que nos possibilitam discutir e compreender o seu protagonismo. Podemos dizer que são recortes daquele cenário através dos quais buscamos construir respostas à problemática e objetivos investigados, mas são escolhas e, como tais, carregam a impressão do pesquisador, de sua sensibilidade, de sua reflexão e interação com os fatos observados (PEDROSA & CARVALHO, 2005). Nestes fatos, portanto, perseguimos a análise de dois elementos principais: **o protagonismo das crianças e as interações** pelas crianças e com as crianças. Elegemos, assim, as interações como elemento fundamental para que ocorra o protagonismo das crianças.

Assim sendo, na análise dos fatos incluímos nosso olhar sobre/para as necessidades das crianças, por meio das quais desencadeiam a expressão de seus movimentos e/ou dinâmicas, que caracterizam a atividade infantil do período/estágio de desenvolvimento que se encontram, e que ficam explicitadas por suas diferentes manifestações. A partir da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que as necessidades das crianças incluem tudo aquilo que as motiva para uma atividade. De acordo com Leontiev (1978), a atividade é o modo especificamente humano pelo qual o sujeito se relaciona com o mundo, é o processo de mediação entre ele (sujeito) e a realidade circundante, com outras pessoas e com objetos culturais.

Por exemplo, no período pré-escolar a criança tem no brinquedo a sua atividade principal ou dominante, e por meio do brincar ela aprende a agir numa esfera cognitiva que depende de suas motivações internas. Assim, por meio de atividades lúdicas ela se apropria do mundo real, constroi novos conhecimentos, se relaciona com outros e se integra culturalmente, avançando para níveis superiores em que se encontra num determinado momento.

Assim sendo, a atividade consiste em um estado de ação pautada nas relações do ser humano com o mundo, através da qual satisfaz uma necessidade, tendo como objetivo o agente motivador que estimula o sujeito nessa realização. Os motivos como elementos da atividade fazem parte do sujeito e as necessidades é que impulsionam suas ações. Para Leontiev (2010), o conceito de atividade está para além da satisfação das necessidades vitais, como as necessidades de sono, alimento, calor, etc, ou seja, é considerada uma atividade porque se destina a satisfazer necessidades cognitivas do sujeito. E o que o motiva a agir é o próprio conteúdo do processo ou o processo em si.

Nesse horizonte de análise podemos afirmar que as observações realizadas nas manifestações, expressões, dinâmicas de movimentos afetivos, corpóreos e/intelectuais das crianças pré-escolares participantes desta pesquisa compõem as necessidades levadas em conta para completar o processo de escutar as crianças (OLIVEIRA - FORMOSINHO, 2008, 2009), a fim de melhor conhecê-las, identificar e responder às suas necessidades, interesses e direitos.

Autores contemporâneos vêm contribuindo para o avanço de concepções e práticas respeitadas e participativas com as crianças nas sociedades atuais, estes, a exemplo de Oliveira-Formosinho (2008); Malaguzzi (1998), sugerem que as escutemos em suas necessidades e direitos que, acima de tudo, a educação deve

responder aos direitos das crianças, considerando-as participantes ativas do processo educativo.

Com os registros feitos nos diferentes formatos, selecionamos episódios para análise seguindo os objetivos do estudo. O quadro elaborado a seguir com a finalidade de organizar os episódios selecionados em função das categorias amplas e organizadoras do estudo, sistematiza as observações/reflexões para as posteriores análises.

Descrição do episódio selecionado	Observações/Reflexões sobre os Episódios		
	Quanto à iniciativa das crianças	Quanto a atividade das crianças /interações	Quanto à intervenção da professora

Quadro 2 – Quadro orientador nas análises dos episódios

Fonte: elaboração da autora

Sair do meu universo de sala de aula para escutar as crianças em outro contexto educativo, sob orientação de outra professora, foi desafiador a ponto de lançar-me à reflexão, pois estar nessa realidade que se fazia confrontar com concepções e princípios já construídos sobre o trabalho com crianças pequenas, provocava-me inquietações que, por hora, a presente pesquisa não dava conta. Esse processo de ir e vir, de escutar, perceber, refletir direcionou-me a não julgar a prática desenvolvida naquele lugar, mas buscar compreender as pessoas e as situações que se apresentavam, mantendo-me no foco: escutar as crianças, buscar apreender as significações que elas faziam nas relações e interações produzidas na instituição, com vistas a desenvolver o estudo que assumi.

Tal processo, veio ao encontro do que se referem Sarmiento e Pinto (1997), quanto à necessidade do pesquisador, ao se propor escutar as crianças, adotar uma postura de constante flexibilidade investigativa, de modo que consiga despir-se de seus próprios preconceitos e representações. Os autores destacam que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.” (p. 78). Dessa forma, para além da técnica que é utilizada, o sentido geral da flexibilidade investigativa constitui um princípio

metodológico central na pesquisa com crianças, a qual auxilia o pesquisador a descentra-se do seu olhar – adulto para escutar e entender o que dizem as crianças.

A reflexibilidade também é sublinhada por Formosinho e Araújo (2008) como uma necessidade metodológica no âmbito da pesquisa qualitativa. Utilizada no campo da investigação etnográfica e dos estudos sociológicos, significa uma forma de autoanálise do pesquisador realizada através do distanciamento, reflexão e análise diária do percurso da investigação e, sobretudo, sobre as interpretações das experiências vividas através desse processo.

Nos estudos com crianças a reflexibilidade é vista como um processo dual, ao passo que envolve não só o pesquisador, mas também envolve as crianças que participam da investigação. O processo reflexivo dual requer que o pesquisador esteja atento e explore percepções relativas às culturas das crianças, a fim de aprender acerca das diferenças da sua cultura, e das crianças que podem inferir nas interpretações e também a respeito da percepção destas em relação à atitude investigativa dos adultos e o processo de investigação. Nessas explicações, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) escrevem:

[...] os investigadores têm chamado a atenção para o fato de as crianças não apenas pensarem e comunicarem acerca das suas experiências e práticas, mas também desenvolverem relações com os investigadores e considerarem a importância da sua presença e envolvimento nas suas vidas cotidianas (p. 24).

Nessa linha de compreensão, serão consideradas para análises as diversas evidências num processo de triangulação com outros dados registrados: das observações, suporte de imagens, vídeos, explicações das crianças com relação as suas produções e/ou experiências. A análise por meio da técnica de triangulação de acordo com Triviños (1987) possibilita abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Esta perspectiva, está em sintonia com a abordagem definida para esta pesquisa, pois tem como princípios a compressão do fenômeno no seu contexto histórico e social, com suas significações culturais e com o contexto do qual o sujeito faz parte.

1.3 Estabelecendo o campo da investigação

Ao definirmos a temática de estudo, lançamo-nos para o percurso metodológico que nos favoreceria na construção e desenvolvimento do estudo, estabelecemos, assim, o campo de investigação. Tínhamos como pressuposto as implicações metodológicas decorrentes da investigação com crianças, de escutá-las, registrar o que elas têm a dizer e valorizar as suas falas. Tudo isso, portanto, requer do pesquisador certa familiaridade tanto com o campo da pesquisa – escola, quanto com os sujeitos da pesquisa.

Partindo dessa premissa, ainda durante a construção do projeto, sentimos a necessidade de realizar uma pesquisa exploratória, ir a campo da pesquisa. Nesse momento já tínhamos definido que o estudo seria feito com crianças em idade pré-escolar, com quatro e cinco anos de idade, e que considerariamos a receptividade da escola e professora, para a definição do mesmo. Portanto, a busca por uma escola partiu desse primeiro critério, e em contato com a Secretaria de Educação do município, obtivemos a relação das escolas com turmas nessa idade. De posse dessas informações, a direção primeira foi para uma escola que já havia sido campo de outras pesquisas do “Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância”, buscamos, portanto, a receptividade que julgávamos necessária para o trabalho.

A nossa inserção nesse campo foi acolhida com entusiasmo, não só pela direção, como também pelas professoras, e uma professora se mostrou especialmente disposta a colaborar com a pesquisa e recebeu-nos em sua sala de aula. No entanto, ao conhecermos melhor essa realidade, constatamos que a escola estava composta de estagiários¹³ em todas as turmas e eles colaboravam com o trabalho de atendimento às crianças, identificados por nós como sendo a divisão de tarefas/funções entre estes profissionais - professor (a) e estagiário (a). A partir dessa primeira busca, surge outro critério, que não havíamos demarcado inicialmente, mas que ganhou forças diante das concepções já construídas sobre o “professor referência”, por compreendermos que a docência/aula do professor (a)

¹³ Os estagiários são estudantes do Ensino Médio ou que estão cursando Pedagogia que, através de convênios entre estudantes e empregadores, como o Centro de Integração Empresa-Escola, desenvolvem atividades de auxílio ao trabalho do professor nas EMEI de Santa Maria, nesse caso a estagiária era estudante do Ensino Médio.

engloba todos os momentos, desde a chegada até a saída das crianças. Assim, diante dos objetivos dessa investigação, optamos por buscar outro espaço educativo, considerando o critério que passou a importar: encontrar uma prática em que a professora exercesse a referência do trabalho em todos os momentos/tarefas/funções.

Nesta situação nos defrontamos com a divisão de funções entre os adultos presentes na sala com as crianças, funções as quais estavam divididas entre ditas pedagógicas – sentar-se junto às crianças nas rodas de conversa, contar histórias ou escolher histórias para a estagiária contar, organizar os cadernos de temas e/ou os materiais de estudos para as crianças. Enquanto as estagiárias desempenhavam tarefas relacionadas à organização da sala, dos materiais, acompanhavam as crianças nas refeições e no pátio/pracinha, organizavam as mochilas, preparavam as crianças para atividades de dança, Língua Inglesa, e as acompanhavam durante essas atividades, etc. Momentos em que a professora nem sempre se fazia presente, sendo assim, a estagiária era a educadora presente em todos os momentos.

Buscamos então, uma segunda instituição, ao nosso município de Santa Maria, que são denominadas de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), logo encontramos a receptividade da coordenadora pedagógica e da diretora que, ouvindo nossas intenções de pesquisa, apontou-nos a turma que buscávamos, pois na escola havia uma turma com crianças em idade pré-escolar com cinco anos de idade, atendida por uma única docente, que não contava com auxílio de estagiário(s). Ao conversarmos com a professora, ela se mostrou acolhedora à pesquisa, e assim foi estabelecido o campo de estudo.

Ao selecionar a segunda escola – EMEI – buscamos o primeiro contato por telefone, foram várias tentativas e, em todas ouvimos a mensagem de que se tratava de um telefone público e que deveria tentar novamente. Optamos, então pela ida à escola, após pesquisar a sua localização na cidade, buscamos linhas de ônibus e horários de acesso ao local. Por estar localizada no bairro Salgado Filho, Vila Kennedy zona norte da cidade de Santa Maria, necessitávamos tomar dois ônibus para chegar até a EMEI, devido a distância a ser percorrida: um para chegar até o centro da cidade e outro para chegar até o bairro/escola.

A seguir, o mapa (Imagem1) que localiza a escola da pesquisa no município de Santa Maria em relação à distribuição dos bairros da cidade.

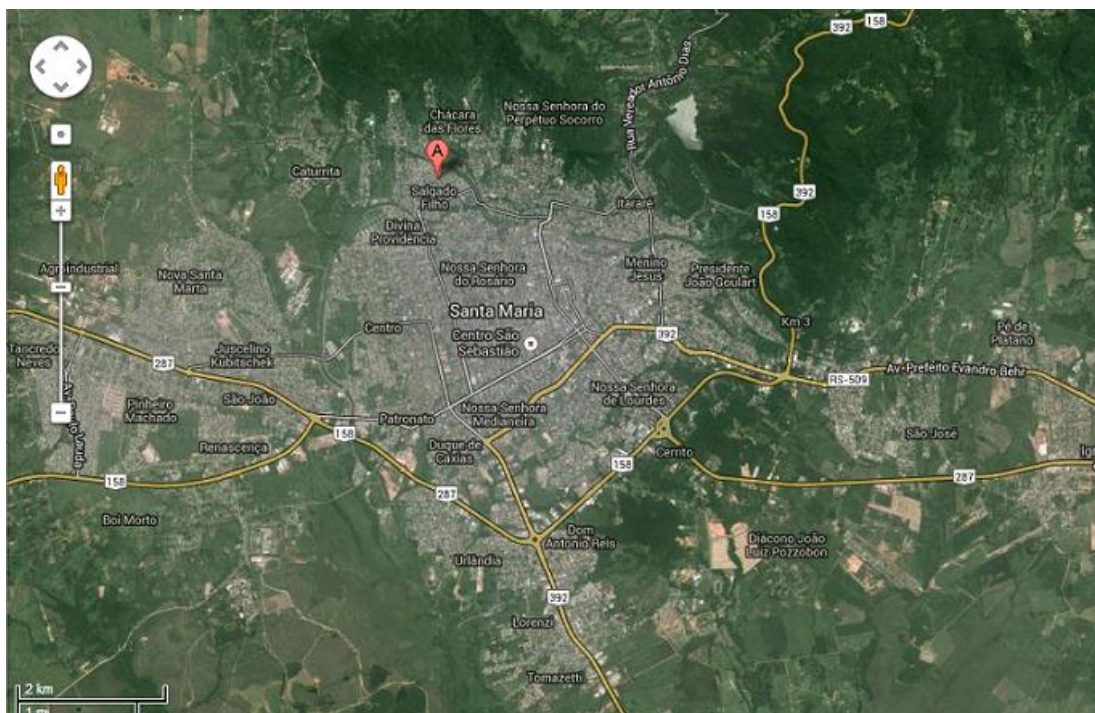


Imagem 1 – Mapa ilustrativo da localização da EMEI - Bairro Salgado Filho- cidade de Santa Maria

Fonte: Imagem gerada a partir do recurso Google Maps.

O deslocamento que tivemos de aprender a fazer até a escola representa uma característica comum a todas as escolas municipais para a primeira infância, pois estão situadas em bairros periféricos da cidade, e são, em sua maioria, distantes dos locais de trabalho/emprego dos pais/mães, mas próximos às suas residências.

No caso da escola em questão, percebemos ao nos aproximar, que se tratava de uma escola pequena, pois o portão de entrada estava destrancado, não havia movimentação, e o silêncio predominava; o portão dava acesso a um pátio gramado e arborizado, o qual percorremos lateralmente e, conforme íamos nos aproximando, ouvíamos suaves sons das crianças em atividades nas salas. Encontramos uma porta de acesso ao interior da escola, tocamos a campainha e fomos atendidas pela coordenadora pedagógica¹⁴ da escola. Ao apresentarmos-nos explicamos que buscávamos uma escola para desenvolver a pesquisa, especificamente em uma

¹⁴ Optamos pelo anonimato quanto ao nome dos sujeitos envolvidos na pesquisa, decisão que envolve questões éticas e opções destes sujeitos, assim quando nos referimos à coordenadora pedagogia e a diretora da escola e também a professora da turma, por estas denominações serão mencionadas.

turma de Pré-escola. Também explicamos que havíamos tentado contatar a escola por telefone, mas não conseguimos ligação, por esse motivo fomos à escola sem agendar. Ela nos mostrou o aparelho fixo na parede de entrada: um telefone público (orelhão). Disse-nos que o telefone era aquele, mas nem sempre funcionava. Sendo assim, forneceu-nos o número do seu celular.

A coordenadora, que se mostrou receptiva, foi nos apresentando às turmas, e já indicou uma delas composta por crianças com a idade que buscávamos. A turma era atendida por uma professora que não contava com auxílio de estagiário(s). Feito esse primeiro contato, agendamos para conversar com a diretora e, na sequência, com a professora da turma - Pré-escola B1. Ambas mostraram-se acolhedoras com a pesquisa. E o fato da professora da turma estar de acordo, foi um fator preponderante na escolha dessa escola e turma como nosso campo de investigação, uma vez que considerávamos importante essa abertura para o desenvolvimento da nossa proposta.

1.4 Conhecendo a EMEI lócus da pesquisa

Demarcado o campo de investigação o próximo passo era conhecermos mais sobre esse contexto. Então, fomos construindo dados sobre a escola através das observações, em conversas com a coordenadora pedagógica e consulta ao Projeto Político Pedagógico da Escola, como também realizamos buscas na base de dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Situando no contexto geográfico, o município de Santa Maria está localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, possui população de 261.031 mil habitantes¹⁵ e está dividido em 10 distritos, sendo o 1º distrito sede, que se divide em 41 bairros. A população urbana atinge 248.347 habitantes, já a população rural compreende 12.684 habitantes.

O município conta com 23 escolas públicas de Educação Infantil, que estão distribuídas nos diferentes bairros da cidade. Atualmente, o município contratou recursos para a construção de doze novas escolas de Educação Infantil, o que prevê

¹⁵ Segundo o Censo 2010.

a criação 2,7 mil novas vagas através do programa Proinfância¹⁶. Segundo dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) apresentados no estudo denominado Mapa do Atendimento da Educação Infantil no Rio Grande do Sul, Santa Maria ocupa a posição de número 326^a. Com uma população de crianças entre zero e cinco anos de 18.515, desse total, 6.066 crianças têm matrícula na Educação Infantil, sendo 1.996 de creche, 16,57% de cobertura, e 4.070 na pré-escola, ou seja, 62,94% de cobertura para a faixa etária. Do total de crianças com idade de 0 a 5, a taxa de cobertura no município é de 32,76% da população.

Também, segundo o TCE-RS (2012), faltam, ainda, 5.132 vagas/matriculas a serem criadas na etapa da Educação Infantil, para atender às metas do Plano Nacional de Educação (2011-2020), e destas, a maior necessidade é o segmento creche, chegando a demanda de 4.029 vagas novas, enquanto que para a pré-escola, são necessárias 1.103 vagas. Considerando a população dessa faixa etária e as vagas atuais, a projeção em número de unidades de Educação Infantil deverá ser no mínimo o dobro das atuais 23 escolas municipais, ou seja, um déficit de 30 escolas, levando-se em conta as metas de cobertura para creche e pré-escola (PNE). Entretanto, como a EC 59/09 prevê a cobertura universal para a faixa etária de 4 e 5 anos, se antevê que o déficit maior continuará para as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos, ou seja, na creche, sendo que no ano de 2011, já faltavam 4.029 vagas para este segmento etário. O déficit de instituições de Educação Infantil nesse município é de 30 creches a serem construídas para atender a demanda da Educação Infantil.

Localizada nesse contexto municipal, o prédio da escola EMEI foi construído há vinte e seis anos atrás, e compreende um espaço físico pequeno, com o mínimo de vagas, para atender a demanda da comunidade. Possui quatro pequenas salas, que estão organizadas para atender as turmas de Maternal I com crianças em turno integral Maternal II com crianças em turno integral; Pré "A" no turno da tarde; duas turmas de Pré "B" no turno da manhã. Atualmente a escola atende um total de cem crianças. Conta com cinco professoras, que atuam como regentes nas turmas, duas funcionárias (44 horas semanais), uma coordenadora pedagógica (20 horas semanais), uma diretora (40 horas semanais).

¹⁶ O município financiou a construção de 12 novas creches pelo Programa PROINFÂNCIA através do Pré-PAC e PAC 2, destas, 06 (seis) já estão em construção, e as restantes em trâmite; mas resta ainda, um déficit de 18 creches.

Além das salas de aulas, a escola também possui uma sala onde funciona direção e secretaria. Ao lado, uma sala destinada à “brinquedoteca”, espaço utilizado para guardar jogos, materiais didáticos, documentos, etc. Nos fundos, uma sala destinada ao refeitório das crianças, não possui janela e nem ventilação direta, e acomoda não mais que duas turmas, a cada refeição servida. Ao lado uma sala onde funciona a cozinha, nesta há comunicação com uma área onde são guardados materiais de limpeza e outros materiais utilizados na manutenção e funcionamento da escola. Há, ainda, dois banheiros: um para os adultos (professores e funcionários), outro para as crianças, este possui quatro vasos sanitários e duas pias, ambos acessíveis à altura das crianças. Este espaço também serve para guardar materiais, como bicicletas das crianças, bolas, bambolês.

O espaço externo da escola é formado por uma área livre, consideravelmente ampla, todo murado contorna o prédio, que está dividido por um espaço na frente cercado por tela de arame, onde há uma pracinha (Imagem 2). Nele contém balanços, gangorra e escorregador. Nos fundos há outra pracinha (Imagem 3), construída no final do semestre de 2013, esta é mais apropriada às crianças da pré-escola. Na lateral de entrada, (Imagem 4), próximo ao muro, há quatro árvores. O solo é quase todo coberto por grama, apenas há terra embaixo das árvores.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição e informações obtidas através de conversas informais com a equipe diretiva, as crianças atendidas pela escola são provenientes de famílias que moram na Vila Kennedy e de bairros próximos. O nível socioeconômico das famílias é baixo, bem como de escolarização dos pais. São pessoas que trabalham no comércio, construção civil, desempregados, comércio informal, funcionários públicos. As mulheres, em grande escala, atuam como empregadas domésticas e diaristas, em alguns casos, dedicam-se exclusivamente ao lar.



Imagem 2 – Pracinha localizada na entrada da EMEI e as crianças nesse espaço

Fonte: Arquivo da pesquisa (2013)



Imagem 3 – Pracinha localizada aos fundos da EMEI e as crianças nesse espaço

Fonte: Arquivo da pesquisa (2013)



Imagem 4 – Vista da lateral de entrada da EMEI e as crianças nesse espaço

Fonte: Arquivo da pesquisa (2013)

Conforme fomos registrando os dados sobre a escola, sentimos a necessidade de saber como ela surgiu e, a consulta ao Projeto Político Pedagógico não apresentou informações sobre o surgimento da instituição. Em conversa com a diretora da escola, fomos informadas de que não havia tais registros nos arquivos, como também seria muito pouco provável que os encontrássemos em outro local, tendo em vista que ela já havia tentado, sem sucesso, localizá-los. Na ocasião, comentou sobre a falta de documentos no registro de imóveis, e que a escola também não possuía planta baixa e salientou que a falta desses registros dificultava na adesão a projetos do Ministério da Educação. No final do período de investigação, contou-me, com alegria, que havia conseguido a liberação do alvará dos Bombeiros e apresentou a planta baixa do prédio da escola, construída com a colaboração de seu marido (ANEXO A).

No entanto, relata que acompanhou o processo de surgimento desta EMEI, Ida Fiori Druck, visto que há 30 anos é professora do município e, naquela época, os funcionários das creches municipais mantinham uma espécie de parceria: algumas creches auxiliavam as outras diante das suas necessidades, por exemplo, repassando material excedente (como colchonetes) de uma escola para outra. Recorda que a Vila Kennedy é originária de uma invasão/ocupação irregular de lotes, e que foi o primeiro Conjunto Habitacional surgido de uma invasão na cidade; portanto, desde o início, o bairro foi um local de muitas carências.

Projetos da igreja católica trabalhavam com as comunidades carentes da cidade e, através de um movimento da igreja junto à comunidade, construíram a creche para atender as crianças das mães trabalhadoras. O terreno pertence ao Estado, os demais materiais para a construção e funcionamento da escola foram doações feitas pela Professora Ida Fiori Druck, docente que não tinha filhos e se sensibilizou em ajudar as mães daquela comunidade. Assim, o nome atribuído à escola é uma homenagem a esta professora. Atualmente a escola ainda recebe doações dos familiares desta professora, por exemplo, a louça do banheiro e a máquina de lavar roupas foram aquisições recentes por intermédio de uma sobrinha da professora Ida.

No início, a administração da escola e o atendimento às crianças era feito por religiosas da Igreja Católica (freiras), e o município cedia alguns funcionários. Ao longo do tempo passou por modificações; já esteve ligada à Assistência Social, funcionando com pessoas/funcionários da área da saúde; também foi administrada

pelo Banco da Esperança (entidade assistencial filantrópica e confessional da Igreja Católica ligada à Diocese de Santa Maria) por um longo tempo. A Diretora nos relatou que entre 1997 e 2000 a Prefeitura assumiu a escola, que funcionava em tempo integral para as crianças, e durante este período, as crianças eram atendidas em um turno por professores e estagiários e, no outro, somente por estagiários. No período de 2001 a 2008 a escola passou a contar com professores licenciados em Pedagogia, em todas as salas e turnos e, atualmente, conta com a complementação de estagiárias apenas nas turmas que correspondem ao maternal.

Após situar a escola, buscamos também conhecer a professora responsável pela turma (Pré-escola B1). Em entrevista informal nos relatou que atua como docente na Educação Infantil nesta EMEI há cinco anos. No turno da tarde atua em outra escola do mesmo Município, com turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Sobre sua trajetória de vida e seu percurso formativo e profissional conta que nasceu, cresceu e estudou em meio à realidade que hoje trabalha como professora, e sempre estudou em escola pública. Diz que a educação recebida por parte de seus pais, e os incentivos que decorreram do seu bom desempenho na escola lhes possibilitaram algumas oportunidades e, assim percorreu caminhos que a direcionaram, após concluir o Ensino Médio, a tomar a decisão de ingressar na Universidade e cursar Pedagogia.

Assim, graduou-se em Pedagogia pela UFSM. Após cursou Especialização em Gestão Escolar (UNICID/Pólo Renascer) e Especialização em Docência na Educação Infantil (UFSM/2013). Falou da sua preocupação com a qualidade na Educação Infantil, tema de seus trabalhos de conclusão nos dois cursos de Especialização, os quais são resultados de investigações realizadas na EMEI, sendo que para o primeiro ela realizou consultas às professoras, e, no segundo, buscou ouvir as crianças da sua própria turma.

1.4.1 A inserção na turma: quem são as crianças sujeitos da pesquisa?

À medida que fomos conhecendo aquele universo escolar, fomos obtendo informações sobre a turma Pré B1, composta por dezesseis crianças e que no decorrer do ano completaram seis anos de idade. Para além destas informações,

entendíamos a necessidade de conhecer as crianças, ao passo que as experiências e vivências delas são diferentes para cada local em que se situam. Logo, precisam ser estudadas em seu contexto sociocultural. No entanto, optamos por não utilizar instrumentos que instigassem as crianças a se expressarem, como por exemplo questionamentos que as levassem a falar de si. Propomo-nos, apenas, a escutá-las e, ouvindo-as, percebermos aquilo que traziam de forma espontânea. Foi com esse pensamento, portanto, que adentrei àquele universo infantil.

Movida, assim, por essa necessidade, e com dia agendado, dei início à inserção na turma, sendo que as crianças já haviam sido informadas pela professora de que receberiam minha visita na sala, mesmo sem esta fazer a minha apresentação. Esta atividade era, então, o início da observação propriamente dita, feita em um contexto de estranhamento e de absoluta indiferença por parte da docente. Com o intuito de não interferir nas brincadeiras e circulação das crianças pela sala, fiquei próximo a uma mesa, que estava recostada à parede. A descrição abaixo registra minha observação deste espaço. Na sequência (Imagem 5), mostra as crianças em atividades na sala.

A sala é muito pequena, tem quatro mesas retangulares apropriadas para a altura das crianças, uma menor, que é utilizada pela professora e mais três utilizadas pelas crianças. Essas mesas tomam todo o espaço da sala, dessa forma, a circulação na sala torna-se difícil. Há dois armários brancos de duas portas, um que a professora guarda materiais de consumo; como folhas, tesouras, colas, lápis de cor, e outro utilizado para guardar jogos com acesso livre às crianças. Outros brinquedos e fantasias são guardados em um baú, em caixas e baldes que ficam no chão próximo à janela. Observa-se uma boa quantidade de brinquedos e jogos industrializados, só não há jogos confeccionados pela professora ou com as crianças. Na parede, de um lado, ganchos para guardar as mochilas, de outro, um painel para guardar e expor os trabalhos das crianças e, no mesmo, há espaço para guardar livros de literatura infantil, ao lado um alfabetário. Há também um quadro branco ao lado da porta e outros cartazes. Todos os espaços da parede e da sala são utilizados. Em cima do armário utilizado pela professora tem uma TV com aparelho de CD/DVD. Como também, acima das janelas, um aparelho de ar condicionado e, no teto, um ventilador.

Diário de campo 23/04/13

Quadro 3 – Excerto do diário de campo

Fonte: Arquivo da pesquisa (2013)



Imagem 5 – Crianças no espaço da sala

Fonte: Arquivo da pesquisa (2013)

Havia me programado para não fazer nenhum tipo de registro durante as primeiras inserções com a turma, período que denominei de aproximação das crianças e, portanto, não estava acompanhada do caderno de anotações e nem de câmera fotográfica. As crianças perceberam a minha presença, mas continuaram suas atividades, estavam nas mesas brincando com jogos e demais brinquedos. Enquanto isso outras crianças iam chegando, guardavam suas mochilas e retiravam as agendas deixando-as sobre a mesa da professora.

Um menino, seguindo o mesmo procedimento dos colegas: retirou da sua mochila, além da agenda, uma sacola plástica de mercado que estava amarrada, e dentro dela havia tampinhas de refrigerante pet. Foi até a professora e pediu auxílio para abrir a sacola; sentou-se à mesa, onde alguns meninos brincavam com jogos, virou a sacola de tampinhas e todos passaram a brincar com elas, jogando-as uns para os outros. Diferentemente dos seus colegas, este menino estava intrigado com a minha presença, entre uma ação e outra na brincadeira com os colegas olhava para mim.

Não demorou muito a professora pediu que guardassem os brinquedos, pois fariam a higiene das mãos para a primeira refeição, explicou que após o lanche, que fora feito na sala, poderiam continuar suas brincadeiras. O menino veio até a mim e perguntou meu nome. Respondi-lhe depois perguntei o dele. Ele foi até sua mochila, guardou os brinquedos e retirou uma sacola com salgados, mostrou-me dizendo que eram salgadinhos para o lanche. Percebi, com essa aproximação da criança, que era necessário me apresentar, então esperei que todos fizessem a higiene das mãos

e, pedindo licença à professora, apresentei-me, brevemente, disse-lhes meu o nome e que estaria com a turma para nos conhecermos melhor.

Conforme as crianças terminavam seus lanches, voltavam às suas brincadeiras com jogos ou brinquedos, o Miguel¹⁷ voltou a pegar as tampinhas e sentou ao meu lado, virou-as sobre a mesa. Perguntei de que ele iria brincar e ele responde que iria fazer uma garagem. Buscou alguns carrinhos e começou a construção, que foi se transformando e, incluindo peças de outros jogos, fez uma rua, uma cidade, acrescentou casas, prédios e terraço “para fazer churrasco”. Conforme ele ia construindo e modificando sua construção, verbalizava para mim o que fazia. A professora comentou ser esta a primeira vez que o observa concentrado em uma brincadeira. E ele me disse: “Gostei de ti, tu vai ficar de tarde?”; respondi que ficaria até a hora do almoço. Então ele pergunta: “amanhã tu volta?”

Além do menino Miguel, Vitória também sentou-se ao meu lado trazendo um jogo de memória e me convidou para jogar. As demais crianças envolveram-se em uma brincadeira de “panelinhas”, expressão que utilizavam para se referirem aos brinquedos que representam utensílios de cozinha. Preparavam alimentos e me ofereciam as ‘comidinhas’: ovo frito, café, chás, cachorro quente, etc.; entendi que elas haviam me acolhido no grupo, ao mesmo tempo em que buscavam me conhecer melhor.

Senti-me envolvida pelas crianças, e já nesse primeiro dia percebi que não conseguiria apenas observar, pois as crianças me convocavam a estar com elas, participar dos processos que viviam na escola. E assim aconteceu no decorrer da pesquisa em que as solicitações das crianças, com graus diferenciados em cada encontro, eram de toda ordem; tais como para participar das suas brincadeiras: “a gente brinca de cachorrinho, você quer ver?”; “estamos brincando de ônibus, você quer vir com a gente? Entra aí!”; “Vou pegar um jogo, você me ensina a jogar?”; “Você brinca comigo?”; “Posso ficar contigo?”. Mas também me solicitavam para auxiliar em alguma situação, como para amarrar o cadarço do tênis, subir nas árvores. Comumente, quando eu me aproximava de uma brincadeira de casinha, para ver/ouvir suas construções, já me ofereciam as “comidinhas” que preparavam.

Fui me sentido acolhida e próxima do grupo, de sala de aula e contexto escolar, visto que em grande parte dos encontros cheguei às 7h e 30min, horário em

¹⁷ Estamos utilizando o nome fictício de cada criança citada, mais adiante está detalhado o procedimento da pesquisa que trata desta escolha e que envolve a ética com as crianças.

que a escola abre as portas para receber as crianças e, com isso, acompanhava o descortinar de cada novo dia na escola. Nos primeiros dias fui recepcionada pela diretora, que me deixou a vontade para aguardar a chegada das crianças na sala, o que permitiu aos poucos, inteirar-me como parte daquele contexto e, ao chegar cedo, abria as cortinas e janelas, recebia as crianças, conversava com seus pais.

Residentes às proximidades da escola, as crianças chegavam acompanhadas do pai ou mãe, de irmãos, avós, vizinhos e, alguns, contavam ainda com a companhia de animais de estimação (cães), os quais permaneciam à porta observando a entrada e esperando o retorno de seus donos. Dessa forma, fui conhecendo as crianças, que sempre tinham uma história para me contar ou algo para me mostrar. Algumas vezes chegavam com sono ou chorando, precisando de um colo, de um abraço ou de uma brincadeira para se alegrarem.

Nas conversas e interações com as crianças fiquei sabendo com quem moravam, quem as levava para a escola, com quem ficavam no turno da tarde, quem tinha irmãos na escola, quais eram suas expectativas na chegada de um novo irmãozinho, da vida conjugal de seus pais, das características da namorada do papai, das situações de doença na família, como a luta da vovó contra o câncer, os dias contados para o final de semana com a mamãe, a alegria das unhas feitas e a mecha no cabelo feitos pela madrastra, etc. Tudo isso contado pelas crianças, com uma naturalidade e espontaneidade impressionante.

Passados alguns encontros, ao chegar à sala, avistei uma menina que não estava presente nos primeiros dias. Quando entrei algumas crianças vieram me abraçar e conversar comigo, mas aquela menina pareceu-me intrigada com a minha presença, pois brincando com os colegas a todo o momento olhava para mim, até que por um instante a professora saiu da sala e, nesse momento, ela veio até onde eu estava, tomou a minha mão e, segurando-a com as suas duas mãozinhas, olhou para o meu rosto e perguntou: “você é professora?”

Eu respondi que sim, mas não naquela escola, que estava estudando e queria conhecer mais sobre as crianças, por isso estava lá com elas; disse-lhe o meu nome e perguntei-lhe o seu. Com o questionamento dessa criança entendi que chegava o momento de apresentar formalmente a minha pesquisa à turma, de acordo com o planejado. Assim, nesse mesmo dia conversei com a professora, que me cedeu espaço no dia seguinte, para que eu pudesse fazer a conversa com as crianças.

1.4.2 Em busca do consentimento: as crianças na pesquisa

Uma das nossas preocupações com a pesquisa foi, desde o início, adotar procedimentos metodológicos que respeitassem as crianças e, com isso garantirmos a elas o direito de opinarem e fazerem suas escolhas a respeito de suas participações na pesquisa. Para tanto, tomamos o cuidado de informá-las sobre a investigação, desenvolvendo explicações adequadas aos seus entendimentos e garantindo que fosse legítima a escolha em participarem ou de negarem-se em participar durante o processo. Os pais ou responsáveis pela criança também foram consultados, mediante termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A). Seguindo essas intenções, o consentimento da participação das crianças foi feito de duas formas, com as crianças e com seus responsáveis.

Esses processos ocorreram de forma simultânea, com as crianças em conversas no espaço da sala de aula e com os pais, também na escola em horários previamente agendados, ou àqueles que não puderam estar presentes nos horários agendados, em momentos da chegada e/ou saída das crianças. A seguir serão descritos como aconteceram; primeiro descrevendo o processo feito com os pais, seguido do processo feito com as crianças.

A escola encarregou-se de comunicar aos pais sobre a minha presença com a pesquisa na turma, por meio de comunicado enviado na agenda das crianças. Posteriormente, também por intermédio da gestão escolar contatamos os responsáveis legais de cada criança (pai ou mãe), e agendamos um horário na escola, em um sábado pela manhã, para apresentar a proposta de pesquisa, explicando qual era a participação da criança sob sua responsabilidade. O termo de consentimento livre e esclarecido foi lido, e depois, entregue para que a pessoa o lesse e concordando assinar. Os responsáveis que não puderam comparecer no primeiro dia agendado, foram contatados e coloquei-me à disposição em outro dia e horário; ainda conversei na chegada e saída das crianças com três responsáveis, pois para eles os dias e horários agendados não haviam sido compatíveis com suas disponibilidades.

Além de obter o consentimento de todos os responsáveis pelas crianças, também registrei o consentimento delas próprias. Nesse processo, conversei sobre a pesquisa que seria realizada na turma, explicando sobre a constituição da

pesquisa e de que forma participariam. Após, ofereci materiais para que registrassem, individualmente, se gostariam de participar ou não. Para isso, as crianças receberam uma folha¹⁸ (APÊNDICE B), na qual foi descrita a conversa planejada e desenvolvida, contendo dois símbolos que representavam expressões faciais (carinhas) para que as escolhessem: expressão triste - não concordo, expressão feliz - concordo, e espaço para desenharem como forma de registrar seu entendimento, opiniões e/ou suas dúvidas.

Esta forma de adesão das crianças foi anexada ao termo de consentimento, assinada pelo seu responsável legal, e a criança ainda teve espaço para expressar a sua concordância ou não, assinalando no termo assinado pelo seu responsável.



Imagem 6 – Conversa - Processo de consentimento das crianças.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2013)

Além disso, convidei as crianças para representarmos suas escolhas através de um gráfico. Ofereci a elas círculos de papel em três cores, as quais representavam “eu concordo”, “eu não concordo” e “estou pensando”. As crianças desenharam ‘carinhas’ nos círculos e as colaram, formando o gráfico que ficou exposto na sala para que, no decorrer da pesquisa, elas pudessem mudar suas decisões iniciais, orientando-se pelo gráfico. No momento da construção do gráfico uma criança estava pensando, as demais já haviam concordado e mantiveram suas

¹⁸ organizada com base no modelo de consentimento elaborado pela Prof^a Dr^a Sueli Salva, utilizado com as crianças participantes da pesquisa de sua autoria “Os/as filhos/as das CEUS: a vida de crianças e jovens no interior da casa do estudante da UFSM”, no qual há espaço para assinalar a concordância ou não por meio de “carinhas”, feliz ou triste.

decisões, escolhendo a cor referente “eu concordo”. Passados alguns dias esta criança pediu para desenhar ‘uma carinha feliz’ e, com isso, alterou sua decisão. Posteriormente não se manifestaram mais a esse respeito, apenas observei que quando eram questionadas por outras professoras que passavam pela sala, elas explicavam que se tratava da pesquisa e mostravam “aqui sou eu”, indicando a representação da “carinha” que haviam feito.



Imagem 7 – Gráfico - Processo de consentimento das crianças.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2013)

Durante esse processo, apresentei às crianças os objetos que seriam utilizados como instrumentos de registros: a câmera fotográfica e o caderno de anotações. Percebi que nesse primeiro momento elas não demonstraram interesse em manuseá-los, mas com o passar dos dias, conforme eu os utilizava, foram ficando curiosas para interagir com estes instrumentos e aproximavam-se de mim, perguntando, por exemplo: “deixa eu ver?”, “eu posso tirar?”, quando referiam-se à câmera e, em relação ao caderno, “como você sabe riscar?”, “você faz o meu nome?”, “posso desenhar?”. Sendo assim, com o intuito de saciar a curiosidade das crianças, resolvi disponibilizar um caderno e uma câmara fotográfica¹⁹ para o acesso delas. Antes disso, conversei discutindo como fariam para que todos tivessem a

¹⁹ Vale dizer que essa ação não fazia parte do nosso planejamento inicial, foi inserida como uma necessidade identificada ao processo de investigação.

oportunidade de utilizar estes objetos, sendo que tínhamos, por exemplo, uma câmara para dezesseis crianças. Elas opinaram, conversamos e acordamos que todos poderiam utilizar uma vez a câmara, nos dias que eu estivesse presente na sala e respeitando os momentos que não eram permitidos pela professora.

Assim foi feito: nos primeiros dias os objetos (câmera fotográfica e caderno) foram utilizados por todas as crianças, depois naturalmente esse interesse foi diminuindo e nem todas utilizavam num mesmo dia, ou seja, intercalavam-se os dias e as crianças interessadas. Observei que durante o período da pesquisa o caderno passou a fazer parte das brincadeiras construídas pelas crianças, e também ações de fotografar foram incorporadas nessas brincadeiras. Na sala já haviam câmeras fotográficas convencionais, que por não funcionarem mais, foram incorporadas aos brinquedos da sala, portanto, as crianças tinham acesso e passaram a utilizá-las em suas brincadeiras.

Em muitos momentos em que as crianças brincavam de fotografar, fui convidada a interagir, como aconteceu em certa manhã, dia em que ingressei à sala e fiquei observando, sem ter em mãos o caderno de anotações e nem a máquina fotográfica. As crianças seguiam a rotina habitual, conforme iam chegando acomodavam seus materiais e procuravam algum brinquedo ou jogo para brincar sozinhas ou em grupo. O Vitor, por sua vez, ao chegar guardou a sua mochila e logo buscou interagir comigo, conforme descrevo

[...] Vitor foi até o baú de brinquedos, pegou a máquina fotográfica que utilizam como brinquedo, guardou-a dentro de uma capa com alça e a colocou no pescoço, ajeitou e foi até onde eu estava e disse: “vamos brincar de fotógrafo?” Eu e tu somos fotógrafos. Respondi vamos... Ele disse: “Então pega a tua câmera que eu já tenho a minha” e apontou para a sua câmera [...]

Diário de campo 12/07/2013

Quadro 4 – Excerto do diário de campo

Fonte: Arquivo da pesquisa (2013)

Ao receber o convite do Vitor para “brincar de fotógrafo”, entendi que ele buscava essa interação comigo, como também me convocava a utilizar os

instrumentos que entendia fazerem parte da minha função naquele ambiente, e que identifiquei que eu não os utilizava naquele momento. Percebo assim, que a câmera fotográfica, tornou-se ao longo da investigação, um instrumento mediador das minhas interações com as crianças e o contexto pesquisado.

Este fato leva-nos a pensar sobre o lugar que estamos reservando às crianças, como sujeitos ativos das investigações. Além disso, também as interações que foram acontecendo no decorrer do processo, sem que antes tivéssemos planejado como procedimentos metodológicos de produção de dados e nem incorporadas como tais. Isso, portanto, prova o quanto é possível e necessário trabalharmos com certa abertura nas pesquisas com crianças, de modo que elas possam ser convocadas a dialogar com os instrumentos e estratégias de pesquisa e, compartilhar com o pesquisador dessas escolhas, como também da própria produção de informações.

Evidentemente ainda é necessário caminhar mais nas pesquisas com crianças, no sentido de conhecê-las para elaborar instrumentos de interlocução que se aproximem cada vez mais de seus pontos de vista. Cremos na necessidade de realizarmos pesquisas com crianças, que invistam em processos de conhecer esses sujeitos, para deflagrar instrumentos metodológicos que estejam mais próximos das peculiaridades de cada grupo, conforme salienta Campos (2008), recursos adequados à faixa etária e, sensíveis ao ambiente cultural das crianças. Com isso, teremos a possibilidade de estabelecer uma relação mediada, de interação e negociação com elas, que permitam construir, juntos, formas de participação e, efetivamente garantirmos que sejam sujeitos protagonistas das pesquisas.

Ao final do período de pesquisa de campo, seguindo preceitos éticos que preservam a identidade das crianças e nosso compromisso junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (UFESM), o qual aprova o projeto (ANEXO B), sentei-me para conversar novamente com as crianças e, explicar-lhes como apareceriam no relatório final, convidei-os a fazer uma brincadeira com os leitores. Expliquei que a brincadeira consistia em escolherem codinomes para serem identificados, explicando o que era um codinome, disse que se tratava da escolha de nomes diferentes dos seus nomes de registro ou parte de seus nomes originais para serem identificados. As crianças prontamente concordaram e conforme iam escolhendo os nomes, eu os registrava em fichas, que ficaram sob posse delas. Algumas escolheram nomes que correspondem ao nome inicial de colegas, teve ainda uma criança que optou por ser

identificada pelo seu nome inicial, esta permanece um tempo pensando sobre a proposta e depois fala - “pode ser ..., meu nome?”.

Assim apresentamos as crianças participantes dessa pesquisa, por ordem alfabética, cujos nomes escolhidos por elas são: Camile, Carlos Eduardo, Clara, Enzo, Gabi, Gabriela, Jack, Jhock, João, Matheus, Milena, Miguel, Raquel, Stefane, Vitória.

Após, convidei-as a construir um desenho, que contasse uma história de suas vidas na escola ou em casa, assinando com seus codinomes. Para isso disponibilizei lápis de cor e papéis coloridos para que compusessem seus trabalhos. Enquanto elas trabalhavam fui registrando suas falas sobre os desenhos, como também possibilitei que me contassem a história expressa no desenho. Foi mais uma maneira de deflagrar suas significações sobre tais contextos de vida e assim conhecer melhor cada criança, mas não com o propósito de obter informações para compor os elementos de análise para os objetivos da pesquisa.

1.5 A participação das crianças em pesquisas

À medida que avança o reconhecimento da criança como sujeito social atuante, afirmamos a necessidade de promover o seu protagonismo nas pesquisas, de modo que a ela seja garantido o papel de importância na/para a compreensão do ser criança e das práticas que lhe dizem respeito. Essa perspectiva gera um movimento em prol de mudar o lugar destinado às crianças nas investigações, passando de uma perspectiva em que são consideradas objeto do conhecimento, para uma perspectiva que assuma a criança como sujeito ativo desse processo, o que implica em reformulações na maneira de fazer pesquisas sobre/com as crianças e na busca por construir metodologias participativas que as encontrem como parceiras das investigações.

Diante desse quadro, que se apresentam as pesquisas com crianças e da carência que identificamos no que envolve discussões sobre o protagonismo das

mesmas, buscamos fazer um *panorama geral*²⁰ das produções científicas que vem sendo realizadas no Brasil, e, para isso, elegemos os anais da ANPED, por se tratar de um evento que abrange uma diversidade de pesquisas, com publicações em nível de mestrado e doutorado das Universidades do País. Para isso, em primeiro lugar definimos as palavras-chave: pesquisa com crianças; protagonismo das crianças, e optamos pelo GT 07- Educação da criança de 0 a 6 anos e GT 14 – Sociologia da Educação. O primeiro por estar voltado à educação de crianças menores de seis anos, etapa da educação que também nos dedicamos a pesquisar e, o segundo, GT 14, pelo fato de termos identificado no campo da sociologia, estudos envolvendo o protagonismo. Portanto, nos interessou mapear esse tema em pesquisas realizadas com crianças.

O segundo passo foi definir o período das publicações, e assim optamos por consultar os trabalhos²¹ publicados nos últimos dez anos (2004-2013), considerando de que se trata de um período histórico em que há uma mobilização mais acentuada para qualificar o atendimento às crianças em instituições de Educação Infantil, surgindo novas pesquisas e mudanças nas políticas públicas. Após, acessando o site oficial da ANPED²², no qual consta a relação das últimas reuniões anuais, reuniões de 27^o a 36^o, correspondentes ao período proposto para se mapear. Assim sendo, o procedimento inicial foi acessar todos os trabalhos dos GTs, fazendo a leitura dos títulos e palavras chaves, proceder a leitura dos resumos para identificar conceitos ou objetivos relativos às palavras-chave e, no caso destes estarem presentes passava-se para a leitura do artigo. Com isso selecionou-se os textos apresentados no quadro (APÊNDICE C), que compreenderam, de algum modo, as categorias de busca, pois embora os autores não utilizassem as palavras-chave selecionadas, mesmo assim elas foram relacionadas aos conceitos apresentados, com os objetivos e/ou a metodologia, que, de alguma forma, se preocupou em escutar as crianças e considerar suas vozes na produção dos dados analisados.

No que atendem a estas identificações, encontramos dois trabalhos no GT 14, os quais dedicam-se a ouvir as crianças do Ensino Fundamental por meio da realização de entrevistas. O termo protagonismo não aparece como palavra-chave

²⁰ Cumpre-nos esclarecer que a intenção não foi realizar um estudo da arte a respeito do assunto, apenas obter uma amostra de pesquisas voltadas ao protagonismo das crianças e realizadas com crianças.

²¹ A busca foi realizada só nos trabalhos, não incluímos os pôsteres.

²² <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-aneais>.

nesses textos, nem é citado ou desenvolvido seu conceito ao longo da escrita, mas ao descreverem a metodologia, destacam a compreensão dos direitos das crianças de atuarem e, por conseguinte, exercerem o direito de falarem, expressar suas ideias e de serem incluídas como fonte de dados nas pesquisas.

No GT 07, selecionamos um total de 54 trabalhos, que se encaixam aos critérios de busca, dois destes, grifados em itálico dentre os demais, foram constituídos por estudos voltados à mapear e analisar publicações de pesquisas desenvolvidas no Brasil. Os demais trazem dados empíricos, fruto de pesquisas, que incluíram a escuta das crianças na produção dos dados. Em aspectos gerais, em toda a amostra selecionada de trabalhos, há um movimento que considera as vozes das crianças nas investigações de que se dedicam. Consideram a criança capaz de contribuir com informações pertinentes aos seus contextos escolar, social, cultural. Por sua vez, o protagonismo das crianças não ganha ênfase no que se refere a construção de conceito, nem aparece como palavra-chave nos artigos acessados.

Quanto aos trabalhos grifados, referimo-nos ao texto que traz como título “*Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*”, autor Romilson Martins Siqueira/ PUC-Goiás. Neste trabalho o autor vai buscar, no campo da Educação e da Psicologia, as concepções de criança e infância produzidas ao longo dos tempos, através da análise de 151 trabalhos, destes 27 livros, 70 capítulos de livros e 54 artigos, componentes da produção científica de 10 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq.

Referente ao segundo artigo, que é uma pesquisa de autoria de Altino José Martins Filho/ UFRGS, intitulado “*Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED*”, o autor investiga nos trabalhos apresentados na ANPED, no período compreendido entre 1999 e 2009, as pesquisas realizadas com crianças, com o objetivo de mapear e examinar os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, bem como as concepções de criança e infância subjacentes, às escolhas metodológicas dos pesquisadores. O autor destaca 25 trabalhos que apresentam pesquisas com crianças e, dentre as suas análises, diz que:

Em todos os trabalhos examinados constatamos a ênfase atribuída pelos autores à crença de que a criança é capaz de dar, em primeira mão, informações e opiniões sobre seu mundo educacional, social e cultural. Isso significa dizer que são elas os sujeitos privilegiados para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar para conhecer

os diversos jeitos das crianças viverem a infância. Há um desejo teórico e metodológico em tangenciar os conteúdos das falas das crianças, o que se coloca como um exercício fecundo para qualificar suas formas de sociabilidade e de produção cultural (MARTINS FILHO, 2010, p. 8).

No contexto dos trabalhos acessados, identificamos a predominância pela escolha do método estudo de caso e pelas pesquisas de cunho etnográfico. Em menor número, e por ordem decrescente, estão as pesquisas orientadas pela abordagem Histórico-Cultural, o método da cartografia, Pesquisa-intervenção e Pesquisa com o cotidiano, muitos não trazem indicações claras da abordagem teórico-metodológica utilizada em suas pesquisas.

Quanto aos recursos utilizados na produção de dados, estes envolvem a observação participante, o registro em diário ou caderno de campo, fotografias, gravação em vídeo, gravação em áudio, entrevistas; registro sistemático das situações observadas e seleção de episódios para análise, análise de desenhos, muitos produzidos pelas crianças por meio de técnicas propostas pelos pesquisadores, como exemplo de “desenhos com história” e “desenhos para completar”.

No quadro 5 apresentamos o número de trabalhos selecionados no GT 7- Educação da criança de 0 a 6 anos, em cada ano, destes o número de investigações realizadas somente com as crianças. Diante destes números, verificamos que houve um crescimento ao longo dos últimos dez anos quanto a valorização das crianças como sujeitos das pesquisas, como retrata o contraste entre as amostras do ano de 2013, que conta com nove trabalhos resultantes de pesquisas com crianças, dos quais sete realizadas apenas com elas, número que se destaca em relação amostra obtida no ano de 2004, que apenas três das publicações resultaram de pesquisas com crianças e todas contaram ainda com outras fontes de dados, incluindo familiares e/ou professores.

Ano	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Total de trabalhos	9	7	5	3	7	7	4	3	6	3
Contaram somente com a participação das crianças	7	5	2	0	3	4	1	2	3	0

Quadro 5 – Pesquisas com crianças, publicações ANPED - GT 7 (2004-2013)

Fonte: elaboração da autora

De modo geral, o levantamento feito as publicações da ANPED, aponta que há uma tendência crescente no que se refere à escuta das crianças e desenvolvimento de pesquisas a partir de suas contribuições, como também ficam evidentes esforços por parte dos pesquisadores, ainda que de forma tímida, em construir metodologias diferenciadas para as investigações com crianças. O fato é que se trata de um campo principiante, pois ainda que existam investimentos em pesquisas que incluem as crianças como sujeito participante, é desafiador encontrar/construir estratégias metodológicas e adotar procedimentos que estejam adequados e permitam, efetivamente, incluir/escutar as crianças nas pesquisas, ao mesmo tempo em que as promovam, respeite e proteja seus direitos.

De toda a forma, a pesquisa no campo da educação, no Brasil, ainda precisa avançar para ganhar espaço no que diz respeito a “ouvir” as vozes das crianças e considerá-las como fonte de dados no plano da investigação científica. Contudo, o momento histórico que estamos vivendo se mostra profícuo ao conhecimento e reconhecimento da criança como um ser capaz e competente para estabelecer múltiplas relações e comunicações e, com isso, privilegiado para informar a respeito de si mesmo e das questões que envolvem as práticas sociais e educativas.

De acordo com os estudos de Nunes e Carvalho (2007, p. 15) a participação das crianças na vida social sempre existiu, independente de ter sido foco de pesquisa, reflexão e teorização, e assim sua presença sempre interferiu na vida social mesmo que “silenciosa ou silenciada”. As concepções de criança competente e com direito a participação tem sido posta em evidência por pedagogos/pensadores, como Dewey, desde o final do século XIX. No entanto,

essas ideias não foram incorporadas pela sociedade em geral e tão pouco ao pensamento pedagógico.

Contudo, nos últimos anos, novos conhecimentos, oriundos de diversas áreas do conhecimento, têm paulatinamente reforçado e complementado a concepção de criança competente, ressaltado as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas, etc. Assim, a criança passou a ser considerada como cidadã, sujeito de direitos, pessoa com agência²³. É nesse contexto que cria as condições para ouvi-las (CRUZ, p. 77, 2008).

Desse modo, eleger as crianças como sujeito participante das pesquisas realizadas, requer do pesquisador enfrentar alguns limites teórico-metodológico, tendo em vista que a pesquisa em educação voltada à infância ainda é um campo em constituição no Brasil, que carece de discussões para legitimar estudos a partir da própria voz das crianças, pois ainda persistem pesquisas realizadas sobre as crianças e não com elas. Os estudos históricos de entendimento e análise da infância estiveram atrelados a uma cultura adultocentrada, recorrendo principalmente à voz de pais e educadores, para obter informações a respeito das experiências vividas pelas crianças. Portanto, as concepções de crianças e infância emergiram de processos que buscavam institucionalizá-la, seja na família, escola e outras instituições sociais que as atendiam.

Com o reconhecimento da criança como ator social, integrante do mundo adulto, capaz de negociar, compartilhar e criar culturas, ela passa a ser também reconhecida como sujeito protagonista na produção e socialização de seu conhecimento. Esse contexto passa a exigir metodologias que tenham como foco as interações sociais com as crianças, a fim de apreender suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista que lhes são próprios. Assim as pesquisas realizadas com crianças possibilitam a elas a oportunidade de envolverem-se ativamente, como sujeito de representações sociais, legitimando suas participações nos estudos que lhes dizem respeito.

Na sociedade contemporânea busca-se construir um novo quadro de referenciais teórico-metodológico, no qual a criança passa a ser partícipe dos dados resultados das pesquisas que buscam compreendê-la no seu modo de ser e viver nos espaços educativos e de interação sociais. Oliveira - Formosinho e Araújo

²³ “Dispor de agência” significa ter poder e capacidade que, ao exercer, o indivíduo torna-se uma entidade ativa para intervir nos acontecimentos ao seu redor (CRUZ, 2008).

(2008) relatam resultados de investigações que se ocuparam em compreender a competência das crianças e reconhecer seus direitos de participação na sua vida cotidiana e nas atividades na escola.

Os primeiros estudos realizados nesta perspectiva concentram-se nas percepções das crianças acerca dos espaços e rotinas educativas, tendo permitido o reconhecimento da competência e conhecimentos que as crianças revelam possuir a cerca da sua vida cotidiana nas instituições de atendimento a infância (OLIVEIRA – FORMOSINHO & ARAÚJO, 2008, p. 14).

Nesse sentido, investigações voltadas a ouvir as crianças a respeito de suas percepções sobre os seus educadores, que elas possuem percepções claras sobre o desempenho destes educadores. Foi constatado, também, que suas vozes e interpretações são sensíveis a diferentes contextos pedagógicos e que as percebem e interpretam, inclusive, as opções pedagógicas dos professores. Outra constatação bastante relevante é o fato das crianças mostrarem-se muito predispostas a participar dos processos de investigação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAÚJO, 2008, p. 15).

Cohn (2005) através de seus estudos evidência que os significados que as crianças elaboram através das relações sociais em todos os espaços pelos quais circulam são qualitativamente diferentes dos adultos, mas não são, por isso, menos elaborados ou equivocados. O que as crianças sabem é diferente dos adultos, no entanto não é de um valor menor. Além do que as crianças expressam coisas que os adultos também sabem, mas não expressam.

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-la é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2005, p. 28).

Assim sendo, estudos e pesquisas de diversas áreas têm mostrado as competências infantis, reconhecendo que as crianças são seres humanos capazes de falar de si e do mundo e de participarem como sujeitos no campo científico. Portanto, afirma-se como alguém que tem o que dizer, é competente o suficiente para atribuir significados sobre o que está ao seu redor, produz algo singular a partir do que vive e sente, participa ativamente da cultura se formando e transformando.

CAPÍTULO II

A CRIANÇA PROTAGONISTA NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARGUMENTAÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre adultos e crianças.
(MALAGUZZI, 1999, p. 72)

O modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem.
(MALAGUZZI, 1999, p. 77).

Neste capítulo pontuamos alguns conceitos e argumentos teóricos sobre a criança protagonista nas práticas da Educação Infantil, os quais nos dão lastro as análises do próximo capítulo, no qual desenvolveremos mais substancialmente os dados produzidos a partir dos objetivos investigados.

2.1 A criança protagonista nas práticas escolares da Educação Infantil

Conforme já descrito, as concepções de infância preconizadas na contemporaneidade, evidenciam a criança sujeito político e social e, como tal, tem seus direitos garantidos à participação na vida social. A educação como uma prática social constitui-se em campo para a criança viver no coletivo e, ativamente, apropriar-se e elaborar os elementos da cultura. No entanto, ainda carecem de esclarecimentos sobre como acontece esta participação da criança em meio as práticas sociais institucionalizadas.

Recorrente nos discursos, presente nos escritos que falam sobre infância, criança e as práticas em Educação Infantil, o protagonismo das crianças torna-se evidente e, ao mesmo tempo, instiga novos estudos e investigações no sentido de buscar melhor compreender a criança protagonista e como acontece a sua 'protagonização' em meio às práticas da Educação Infantil.

De acordo com o dicionário²⁴ a origem etimológica do termo remete à palavra *protagonistés* que, no idioma grego, significava o ator principal de uma peça teatral, livro, filme, etc. ou aquele que ocupa o lugar principal em um acontecimento. Percebe-se que a utilização do termo protagonismo no contexto da educação está associado à participação e relacionado a fatores de ordem política, numa visão democrática da ação social. No entanto, não se trata de uma ação individualizada, mas em conjunto com outros atores sociais, protagonistas.

A revisão bibliográfica feita por autores que estudam o protagonismo nas práticas sociais e a sua significação nessas práticas, como Ferretti; Zibas; Tartuce (2004), denota que há diferentes interpretações para o termo 'protagonismo', pois aparece associado à participação, identidade, autonomia e cidadania entre outros. Em alguns casos o emprego do termo protagonismo aparece distinto de participação, em outros aparecem como sinônimos. Constatam também que o emprego do vocábulo participação é mais frequente, trata-se de um termo de uso corrente na língua portuguesa. A explicação do que significa participação está associada ao significado de protagonizar, e é comum ser utilizado em contexto de ações sociais que visem envolver crianças em processos decisórios para transformações sociais.

Neste trabalho, damos ênfase à categoria protagonismo das crianças, por conferirmos a elas um lugar de destaque no processo pedagógico, embora tenhamos utilizado o apoio de referenciais que falam da participação da criança, sendo esta compreendida como elemento necessário ao protagonismo. As crianças, como sujeitos de direitos, ativas e comunicativas têm potencialidades para incentivar ações e decisões relevantes em seus contextos de vida.

Nesse propósito de compreender a criança protagonista nas práticas da Educação Infantil, são importantes as contribuições de Loris Malaguzzi, professor Italiano idealizador do sistema municipal de Reggio Emilia do nordeste da Itália. Malaguzzi elaborou e coordenou a construção de uma pedagogia singular, deixando suas contribuições para a implementação de políticas, práticas pedagógicas e a formação de professores que atuam na educação infantil. Voltou seus estudos e teorizações somente à educação de crianças pequenas, o que o diferencia de outros pensadores.

²⁴ Dicionário da língua portuguesa Houaiss. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004; Bueno, Silveira. Minidicionário da língua Portuguesa. 2º ed., São Paulo: FDT, 2007.

Com isso, enfatiza as potencialidades da criança, e de que ela seja reconhecida como criança, em suas especificidades e integralidade e, para tanto, necessita de uma professora de criança e não de uma professora de disciplina escolar. Defende a escola de educação infantil como um lugar de alegria para as crianças, que elas gostem de estar e que possam se desenvolver e aprender por meio de suas múltiplas linguagens. Desenvolve assim uma pedagogia de escuta, voltada à primeira infância, em que a criança é o centro da prática pedagógica. Edwards e Forman referem-se a essa proposta dizendo

A finalidade deste projeto educacional [...] é produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um protagonista (EDWARDS & FORMAN, 1999, p. 303).

Na perspectiva pedagógica de Malaguzzi vimos o respeito às necessidades da criança e a valorização das suas potencialidades, através de uma prática que respeite o direito das crianças de interagirem e comunicarem-se nesses espaços sociais. As crianças, em Reggio são protagonistas ativas e competentes, atuam “através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura e com os professores lhes servindo como guias”. (EDWARDS, p. 160)

A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos, com direitos em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidades, capacidade de maravilharem-se e de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se (RINALDI, 1999, p. 114).

Faria (2007) fala da Pedagogia de Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas e cita a carta dos três direitos, escrita pelo autor em 1993. Direito dos três atores: dos pais, dos educadores e das crianças. Descreve no que diz respeito aos direitos das crianças

de serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: como portadores e construtores de suas próprias culturas e, logo, participantes ativos da organização de suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com os adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes (FARIA, 2007, p. 288).

Desta forma, compreender a criança protagonista nos remete a entendê-la como sujeito ativo e produtora de cultura. A instituição de educação infantil é um espaço de criação das culturas infantis, a criança é protagonista nesse sistema de relações e trocas com os demais sujeitos, os quais as possibilitam viver experiências ricas e diversificadas em interação com a realidade social, cultural e natural.

Os direitos de participação infantil estão presentes nas legislações brasileiras, entretanto, como destaca as análises feita por Souza *et al.* (2010), são menos enfatizados e colocados em prática do que os direitos de proteção e provisão²⁵. No curso das últimas décadas aconteceram algumas mudanças. Atualmente são possíveis de identificar e enunciar formas emancipatórias, experiências, iniciativas e lutas por/com/das crianças, o que contribui para a progressiva inclusão das crianças na agenda sociopolítica mundial. Contudo, a efetiva participação das crianças como protagonistas acontece ainda a passos lentos (SARMENTO, FERNANDES, & TOMÁS, 2007).

O reconhecimento e a efetivação dos direitos de participação da criança encontram alguns obstáculos, pois há divergências entre as perspectivas que dão apoio aos direitos de proteção e de participação das crianças. Por um lado há a defesa da criança como dependente de proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro a concepção da criança como sujeito de direitos, o que inclui “o direito a participação nas decisões que afetam a sua vida”. (FERNANDES, 2007, p. 246).

Das discussões que sustentam a ambiguidade entre a proteção e a participação infantil, Fernandes (2007) retira três paradigmas de infância: o paradigma da criança dependente, o paradigma da criança emancipada e o paradigma da criança participativa. No primeiro as crianças são excluídas da tomada de decisões, pois se presume que são imaturas e, portanto, incapazes de tomar decisões informadas e acertadas. Entende-se que para reivindicar direitos é preciso ser capaz de assumir as responsabilidades que estão associadas a estes. Uma vez que as crianças são isentas de assumir certas responsabilidades, também são excluídas da posse de alguns direitos, e assim projeta-se para o futuro o exercício de direitos, dando ênfase ao que a criança irá ser e não ao que ela é ou está sendo.

²⁵ De acordo com Souza *et al.* (2010) a proteção refere-se aos direitos da criança ser resguardada contra negligência, abuso, exploração e todos os tipos de violência. Já a provisão diz respeito aos seus direitos de cuidados, alimentação e educação. Por fim, a participação corresponde ao direito da criança ser ativa nas tomadas de decisão que afetam sua vida.

O paradigma da criança emancipada está sustentado em uma perspectiva que a vê a criança como um grupo minoritário e desprovida de direitos civis, “que é reprimido e subserviente ao autoritarismo dentro das instituições” (FERNANDES, 2007, p. 250). Acreditam que as crianças são racionalmente capazes de fazer escolhas e tomar decisões acertadas, desde que associadas a questões simples, como por exemplo, escolher o programa que desejam assistir na televisão, ou quando relacionadas às agressões dos colegas. A falta de experiências das crianças pode levá-las a escolhas erradas quando se trata de outras decisões.

O terceiro paradigma evidencia a imagem da infância participativa, que reconhece a necessidade de proteção às crianças e, ao mesmo tempo, considera suas capacidades de agir e intervir no social. A essa imagem associa-se a ideia ‘interdependência’ e ‘inter-relação’ entre os diferentes direitos da criança.

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências (FERNANDES, 2007, p. 250).

A imagem da criança participativa será consolidada à medida que os processos de participação das crianças em seus cotidianos sejam organizados de forma sistemática. Para que esse processo seja estabelecido é essencialmente importante desenvolver o respeito pelas opiniões das crianças e garantir espaço para expressarem-se, questionarem e opinarem; proporcionar-lhes informações das situações que ocorrem no meio de convivência, com orientações adequadas as suas compreensões. Para exemplificar esse pensamento tomamos como exemplo as eleições para diretores de escola. É um acontecimento que envolve a escola, os pais, funcionários, professores e, acima de tudo, decisões importantes para a vida das crianças na instituição. Portanto, não pode passar despercebido das crianças, elas precisam ser informadas de tal acontecimento e das implicações que isso tem na sua vida, não simplesmente deixá-las de lado ou ignorar as suas perguntas a esse respeito.

Para além desse exemplo, as participações e contribuições das crianças podem acontecer nos momentos de pensar os projetos e planejamentos, nisso inclui-se como organizar os espaços e tempos de trabalho com elas: as atividades a

serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula: o uso de espaços extra-escolares, a escolha de materiais a ser disponibilizado para a exploração, dentre outros aspectos.

2.2 Educação Infantil, as crianças sujeitos ativos de suas aprendizagens

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010), a criança é reconhecida como centro do planejamento curricular e compreendida com sujeito social de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social ocorre por meio de diferentes experiências, quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona (BRASIL, 2010).

Essa concepção de criança presente nas diretrizes (2010) veio fortalecer a importância das instituições de Educação Infantil, como espaço de relações e trocas entre crianças de diferentes idades e com os adultos, possibilitando a elas ampliar e enriquecer suas vivências de mundo. A criança considerada um sujeito social e de direitos, ocupa o lugar central nessas práticas. E ativamente irá atribuir sentido as suas experiências com diferentes linguagens, as brincadeiras e as culturas infantis e por meio delas compreender o mundo e a si mesmo, construindo cultura.

As Diretrizes apontam, assim, que as crianças devem ter reconhecidas as suas especificidades e singularidades em cada faixa etária, orientadas na ampliação do conhecimento de si e do mundo e na ampla movimentação expressiva de sua individualidade, de respeito pelos seus ritmos e desejos, manifestados no contexto educativo. As crianças, desde bebês, expressam-se por meio das múltiplas linguagens, como gestuais, corporais, plásticas e verbais, estas precisam ser reconhecidas e compreendidas pelos adultos que com elas trabalham.

Ao falar da infância na sociedade contemporânea, Barbosa e Horn (2008) dizem que esta passou de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres incompletos, que apenas necessitavam de proteção para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, que acontece

através da interlocução ativa com seus pares, com os adultos e com o ambiente no qual estão inseridas. “As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas nos seus processos de conhecimento” (BARBOSA & HORN, 2008, p. 28).

Cohn, ao fazer uma revisão histórica dos estudos antropológicos sobre a criança, destaca que a partir do anos de 1960, surgem esforços no sentido de modificar conceitos e estudar a criança de maneiras inovadoras, dentre estes “o conceito de cultura, de sociedade e de agência, ou de ação social” (COHN, 2005, p. 19).

O conceito de cultura não é identificado nos artefatos, nos valores, crenças, mas encontra-se no sistema simbólico que é acionado pelos atores sociais a todo o momento e lhes dá sentido as suas experiências. Esse sistema simbólico permite que as pessoas vivam em sociedade compartilhando sentido. A cultura está sempre em formação e mudança, da mesma forma que a Sociedade. Essa, sem abdicar da sua condição estruturada ou da estrutura que o consiste, abre-se às novas formas de relações, que são constantemente formadas. A sociedade assim se expressa por um conjunto estruturado, que está em constante produção de relações e interações. Portanto, o conceito de infância e o que é ser criança é específico em cada contexto histórico e cultural.

Esses entendimentos são importantes para a compressão do lugar da criança nos novos estudos antropológicos, mas também na compreensão do lugar da criança nas demais práticas sociais, pois como destaca Cohn (2005), dizem respeito a conceitos chaves que permitam ver as crianças não mais como seres incompletos, encenando papéis sociais e treinados para a vida, enquanto são socializados ou adquirindo competência e formando sua personalidade social, mas como seres que têm um papel ativo na definição de sua própria condição, passam a ser compreendido como seres sociais plenos.

A imagem da criança que emerge da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano é essencialmente ativa, e ao relacionar-se com a cultura, atribui um sentido próprio ao que vivencia e aprende. “Toda a criança é sujeito ativo nas suas interações e está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido às suas experiências.” (CORSINO, 2009, p. 117).

Assim sendo, buscamos melhor compreender a atividade da criança, pois segundo o dicionário da Língua Portuguesa, o termo atividade tem o seu significado está associado ao de ação, a qualquer ação ou “a realização de várias ações de modo acelerado e vigoroso”²⁶; diz também da “qualidade do que é ativo”. E ‘ativo’ ao que “envolve ação ou movimento”.

Esse significado corrente na Língua Portuguesa permeia também às práticas na educação, tendo em vista o entendimento de que atividade é toda ação realizada pelos alunos/crianças, mesmo que estas sejam ações passivas ou ações motivadas e conscientes. No entanto, essa compreensão não abarca o todo do significado da atividade humana, no que considera a ação de um sujeito ativo, implica a sua vontade e motivação para agir.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural o significado do termo “atividade” não corresponde a toda e qualquer ação, mas implica ação de um sujeito ativo em prol de uma finalidade, envolve a sua vontade, e motivação para agir e, portanto, está vinculada à vida do sujeito-agente. Leontiev (2010) explica que uma ação só tem sentido para o sujeito se o objeto aparecer para ele em relação com o motivo da atividade que faz parte.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2010, p. 68).

Segundo os estudos de Leontiev, a atividade humana não é um processo natural, o ser humano age impulsionado por motivos; age em função de finalidades e faz com interesse ao que tem vinculação com sua vida. Atividade é o modo, especificamente humano, pelo qual o homem se relaciona com o mundo. A aprendizagem, como processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade, desencadeia a formação das capacidades especificamente humanas e, portanto, é um processo ativo por parte do sujeito.

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com uma atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que

²⁶ Dicionário da língua portuguesa Houaiss. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. p. 73

é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo (LEONTIEV, 1988, p. 73).

Para melhor compreender a atividade principal ou dominante, de que se refere Leontiev é importante entender o lugar que o sujeito ocupa no sistema de relações humanas, a partir de suas atividades dominantes. Leontiev elege como atividade dominante não as que o indivíduo frequentemente se encontra, mas aquelas que fazem conexão com as atividades que desencadeiam “as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”, e prepara a níveis mais elevados de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 293). Nessas explicações o autor aponta três características presentes na atividade dominante, conforme sistematizado no quadro (IMAGEM 8)

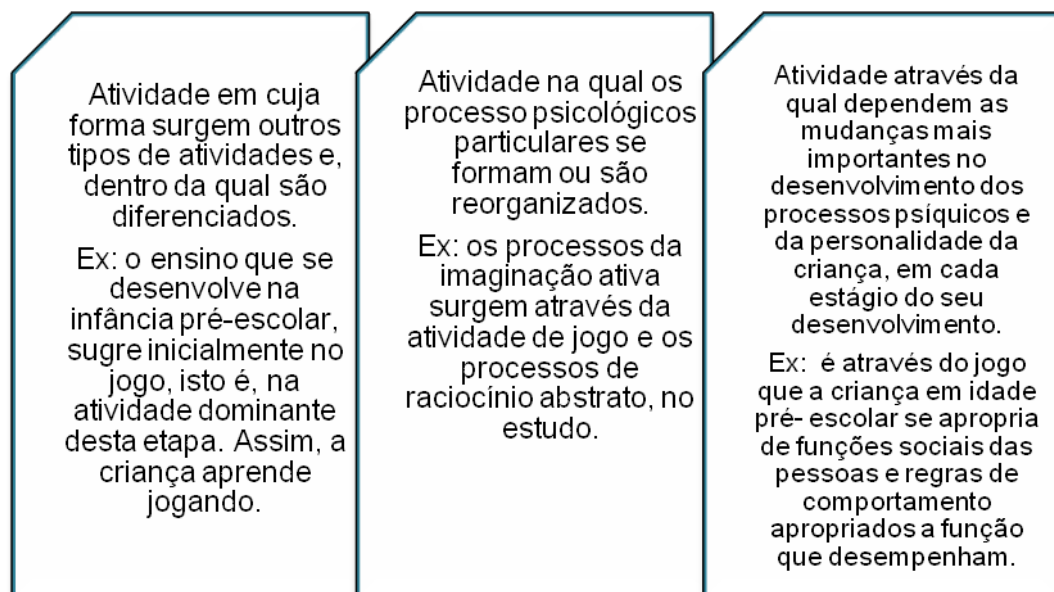


Imagem 8 – Características da atividade dominante

Fonte: Sistematização da autora com base em Leontiev (1978)

Assim, segundo Leontiev, a criança no percurso do seu desenvolvimento passa por mudanças no lugar que ocupa no sistema de relações humanas. Para explicitar esse processo o autor define estágios pelos quais a criança percorre em seu desenvolvimento. Especificamente na idade pré-escolar predomina o jogo, estágio no qual a criança aprende ou começa a aprender jogando. É através do jogo

que se formam, inicialmente, o processo de imaginação ativa e, na sequência, através do estudo, a criança desenvolve o processo de raciocínio abstrato.

Aliás, a infância é, para muitos estudiosos do desenvolvimento humano e, em especial para a Psicologia e para a Pedagogia, um dos períodos mais intensos; e, para estas ciências, uma das questões mais importantes é, de fato, a criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento e o amadurecimento da criança (SMOLKA, 2009). Neste contexto, a obra de Vigotski refere-se à brincadeira desde a primeira infância²⁷, ressaltando o seu caráter ativo e criativo no desenvolvimento infantil.

Desta forma, para compreendermos a natureza da atividade da criança pré-escolar – demarcada como idade das crianças desta pesquisa – é que referenciamos a atividade lúdica como sendo aquela em que as crianças, autenticamente, expressam processos de criação, e não apenas representam ou reproduzem muito do que veem e vivem. Neste sentido, as atividades lúdicas, as brincadeiras apresentam caráter ativo e criativo na condução do desenvolvimento infantil, como o que descreve Smolka (2009) ao comentar a obra de Vigotski.

Vigotski [...]. Em suas análises, mostra como a percepção imediata da criança e suas ações sobre os objetos vão se transformando pela mediação do outro e do signo, particularmente pela apropriação da forma verbal de linguagem. É na brincadeira que a criança “começa a agir independentemente daquilo que vê” [...]. É a *linguagem* que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária. [...] A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais (SMOLKA, 2009, p. 16, grifos do autor).

Para esta pesquisa, portanto, que tem sua base na Pedagogia e cujo objetivo é investigar, com as crianças da pré-escola, a manifestação do protagonismo infantil nas práticas escolares, a contribuição dos estudos histórico-culturais mostram a relevância para a compreensão e a importância da brincadeira pelo adulto, cuja semântica da palavra pode ser estendida para o brinquedo, ou o jogo.

Sob esse ponto de vista, Vigotski (1998), ao se referir às crianças em idade pré-escolar, destaca que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, pois no brinquedo, ela se comporta além do comportamento habitual da sua idade, de suas ações diárias, é como se ela fosse maior do que é na realidade. O

²⁷ Ao referir-se em suas obras às diversas idades das crianças, Vigotski trata da primeira infância: crianças de até três anos, e da idade pré-escolar, que corresponde à criança acima de três anos, e até os seis ou sete anos.

autor diz que é como no foco de uma lente de aumento, “o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 1998, p. 34 e 135). Complementando essas explicações o autor escreve que

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1998, p.135).

A partir dos entendimentos expostos, no que concerne à atividade da criança, estas superam certas visões de práticas presentes na Educação Infantil, que abrangem listagem de conteúdos obrigatórios, e/ou planejamentos por datas comemorativas. Gera um movimento que ainda deve ser conquistado nas escolas de educação infantil, que perpassa a compreensão da criança como um ser ativo e não um ser passivo que apenas obedece aquilo que é pensado pelo adulto (professor). Vemos que na escola, muitas vezes, em nome da “atividade”, denominação genérica dada para toda ação considerada pedagógica, a criança é silenciada na sua capacidade de participação, não permitindo que ela se expresse e que se envolva em processos criativos, resultando, apenas, no cumprimento de tarefas.

Ao contrário, as atividades das crianças estão sempre relacionadas à determinada necessidade, e nesse processo o professor, enquanto mediador possibilita a descoberta das necessidades ou motivos, já que são estes que impulsionam as ações enquanto atividades significativas para as crianças. Nas palavras de Vigotski,

Se ignorarmos as necessidades das crianças, aquilo que efetivamente as incentiva a agir, nunca seremos capazes de compreender seus avanços de um estágio evolutivo para o próximo, pois cada avanço está conectado com uma mudança significativa dos motivos, interesses e incentivos (VIGOTSKI, 2008, p. 76).

Refletir sobre a atividade da criança na escola é necessário ao se pensar as práticas educativas com crianças pequenas. Envolve pensar sobre as múltiplas possibilidades de descoberta, transformação e produção de sua aprendizagem -

produção e apropriação do conhecimento, e de seu desenvolvimento, pelas crianças nesses espaços educativos. Mello (2007) enfatiza que a escola de educação infantil pode e deve ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas, no entanto, para isso necessita-se organizar intencionalmente as condições adequadas de vida e educação para que essa educação se efetive na máxima apropriação das qualidades humanas, as quais são apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade, nas situações vividas coletivamente.

O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar (MELLO, 2007, p. 3).

Prout²⁸ diz que as mudanças sociais ocorridas nos últimos 25 anos, modificam também as condições e as experiências da infância, no entanto, essas modificações não necessariamente acarretam em benefícios às crianças. De acordo com o autor, os problemas sociais do nosso tempo interferem no modo como as crianças vivem suas infâncias. O fato das crianças estarem expostas a violência, e devido aos acontecimentos trágicos noticiados pela mídia que envolve sequestro, tráfico e assassinatos de crianças, faz com que a preocupação com relação à sua segurança nos espaços públicos torne-se mais acentuada e elas consigam usufruir cada vez menos desses espaços. Com isso, atividades consideradas rotineiras para as crianças, como brincar em grupos nas ruas, estão cada vez mais reduzidas e acontecem com maior supervisão dos adultos. Fato esse que torna o espaço da infância “mais limitado, mais especializado e mais supervisionado pelos adultos” (PROUT, 2010, p. 24).

Nesta perceptiva, as últimas décadas, em nossa sociedade, estão marcadas pelo crescente número de crianças que vivem suas infâncias em instituições extrafamiliares de maneira coletiva e, muitas vezes, desde bem pequenas, passam a maior parte do dia em instituições de educação infantil. Cabe-nos pensar: será que as práticas educativas nessas instituições cooperam para que as crianças possam ser protagonistas nesses espaços? São promovidas experiências e atividades dinâmicas, articuladas com os conhecimentos culturalmente elaborados?

²⁸ Os estudos do autor estão voltados a sociedades “setentrionais e ocidentais”, no entanto reconhece que suas constatações fazem parte de um contexto global.

Entendemos que este questionamento implica o entendimento e o desafio da construção de formas de sociabilidade e de subjetividade que garantam os direitos das crianças, que atualmente estão expressas nas DCNEIs (BRASIL, 2010).

Para que isso ocorra é necessário que a criança encontre os adultos como parceiros, comprometidos com o seu bem-estar, com sua segurança e com seu desenvolvimento e aprendizagem. As instituições de educação Infantil, nesse sentido, precisam significar para a criança um lugar prazeroso para se estar, e não um compromisso que precisa ser cumprido, porque seus pais precisam trabalhar. Acreditamos que esse lugar será construído para a criança quando a ela for permitido participar da construção das práticas escolares, na organização dos espaços e tempos da sua escola.

Encontramos através das publicações de Oliveira-Formosinho (2007; 2008) contribuições que orientam para a construção de uma pedagogia baseada em uma práxis da participação. Esta se dá na complexidade do real, na interatividade entre as crianças e os contextos educativos que os envolvem.

Um dos maiores desafios perante os quais se colocou a pedagogia da infância provém de ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 22).

A essência na pedagogia para a infância está na interação e nas relações, que devem fluir entre as crianças e destas com os professores e o contexto educativo criado na escola. A construção de uma pedagogia da participação²⁹ provoca a ruptura da pedagogia tradicional transmissiva, Oliveira - Formosinho (2007) faz algumas distinções quanto a esses dois modos de fazer pedagogia. Dos destaques feitos pela autora resgatamos três que consideramos essências, no que envolve as relações pedagógicas e o papel dos principais atores envolvidos no processo educativo, os quais nos possibilitam melhor visualizar e compreender uma pedagogia da participação. São eles, sintetizado (IMAGEM 9)

²⁹ De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) há dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação. A pedagogia da transmissão está centrada no conhecimento que se quer veicular, já a pedagogia da participação está centrada nos sujeitos/atores, que participando nos processos de aprendizagem co-construem o conhecimento.

As crianças	O professor	As interações
<ul style="list-style-type: none"> • Sujeitos ativos, envolvem-se no planejamento de projetos e atividades, questionam, participam de experimentações formulando e testando hipóteses, investigam, cooperaram e participam na resolução de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve o papel de estruturador do ambiente, observador, investigador; realiza a escuta atenta as crianças e suas expressões, documenta, planeja, formula perguntas, media os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção a cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acontecem em alto nível, do professor com as crianças, entre as crianças e destas com os espaços e materiais. O trabalho envolve agrupamentos diversos: individual, pequenos e grandes grupos.

Imagem 9 – Do que compõem a essência de uma pedagogia da participação

Fonte: Sistematização da autora com base em Oliveira-Formosinho (2007)

Por meio destes destaques percebemos que a pedagogia da participação se contrapõe à pedagogia da transmissão, ainda hoje presente em algumas ações pedagógicas. Na pedagogia da participação é dada ênfase à participação de todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos de ação e autores do contexto educativo construído coletivamente.

A pedagogia da participação centra-se nos autores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da (s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza um diálogo constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os autores, porque esses são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18 e 19).

A Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento da criança volta-se a cumprir com o seu papel nas especificidades que a infância exige. Nesse sentido, a educação infantil necessita voltar-se ao que é a materialidade necessária no processo educativo com as crianças pequenas, no que diz respeito ao cotidiano do trabalho docente na Educação Infantil, que envolve questões elementares do cuidado e educação das crianças: a higiene pessoal, utilização de sanitários,

vestirem-se, relacionarem-se; na ampliação dos conhecimentos da natureza e da cultura.

Essas questões são aprendidas pelas crianças na interação e não “dando aula” – comparada a outros níveis da educação formal. Portanto, na educação infantil tem-se como elemento central/importante a interação, a qual se constitui como fonte para as aprendizagens e desenvolvimento humano das crianças pequenas.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, 272 grifo do autor).

Para a teoria Histórico-Cultural o sujeito é ativo, e através da sua relação com o mundo físico e social constroi e reconstroi constantemente o seu pensamento e desenvolve-se. Portanto, o aprendizado humano é de natureza social, quer dizer que as interações sociais geram elaborações e transformações constantes nas conquistas que conferem significados às pessoas. Assim, as características individuais - como age, pensa, sente os valores, conhecimentos e visão de mundo, resultam da interação do sujeito com o meio em que está inserido. Significa dizer que o desenvolvimento está diretamente relacionado com o contexto sócio-cultural, através desse processo que é dinâmico (e dialético) provoca rupturas e desequilíbrios que geram contínuas reorganizações por parte do indivíduo humano.

Desde o nascimento, o ser humano internaliza o conteúdo social do grupo do qual faz parte. É a partir da inserção da criança num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, que ela irá incorporar ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. Entretanto, Vigotski não concebe a cultura como algo pronto e estático em que o indivíduo apenas se submete, mas como um movimento constante de recriação e reinterpretções dos conceitos e significados.

O processo de aquisição de conceitos é explicado por Vigotski através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, que abrange as funções e atividades

que a criança consegue desempenhar sozinha ou com a orientação de um adulto ou colaboração de companheiros-colegas, que já tenham desenvolvido a habilidade requerida. Desse modo Vigotski aponta dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que se refere às conquistas, funções e capacidades que a criança já domina e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere àquilo que ela é capaz de fazer mediante a ajuda de outra pessoa. A distância entre esses dois níveis caracteriza a zona de desenvolvimento proximal, que define as funções que ainda não se desenvolveram na criança.

Compreendemos, assim, que o desenvolvimento infantil acontece por consequência de complexos processos psicológicos, mediados pelas situações sociais, o que confere, no âmbito escolar, a participação do adulto/educador e da cultura sistematizada. As crianças nessas relações de aprendizagem tornam-se sujeitos ativos em sua socialização, construídas juntamente com os seus pares.

As contribuições de Vigotski, no que se referem à importância das interações sociais na ampliação e construção do conhecimento pelas crianças, são indispensáveis. Por exemplo, sendo a matemática um objeto de uso social, ao permitir a criança presenciar situações que as instigue contar, quantificar, utilizar medidas diversas, ela irá elaborar hipóteses a fim de apropriar-se desse conhecimento, assim, em contato com os vários elementos do conhecimento matemático e em interação com outros sujeitos estará, também, compreendendo as funções da matemática na sociedade.

Nessa perspectiva, visualizamos a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através das próprias experiências de trabalho que me proporcionam as leituras desses processos. De acordo com Vigotski (2008), o aprendizado humano é de natureza social, sendo que a criança desenvolve seu intelecto na interação com a intelectualidade daqueles que a cercam, ou seja, a "característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam, apenas, quando a criança interage em seu ambiente de convívio" (p. 4).

Vigotski, ao explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, faz a distinção entre os conhecimentos que são construídos na experiência pessoal, os quais ele chama de conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles que são construídos através da educação escolar. Estes últimos foram denominados pelo autor de conceitos científicos ou não espontâneos. O referido

autor defende que a escola exerce um papel importante na formação de conceitos em geral, particularmente os científicos.

A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta da criança (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberativo, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo) (REGO, 1995, p. 79).

Nesse sentido, “nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação entre esses conceitos e cada objeto, é logo de início mediada por outro conceito” (VIGOTSKI, 2008, p. 71). O desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pelas crianças, pressupõe o desenvolvimento de funções intelectuais, como atenção, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Estas influenciam o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e não-espontâneos³⁰ de forma relacionada e por condições internas e externas. Sendo que a educação, em espaços intencionais de aprendizagem e com a mediação das interações, se torna importante nesse processo de compreensão e evolução dos conceitos.

o estudo dos conceitos científicos enquanto tais, tem importantes implicações para a educação e a instrução. Embora os conceitos não sejam absorvidos já completamente formados, a instrução e a aprendizagem desempenham um papel predominante na sua aquisição. Descobrir a relação complexa entre a instrução e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática (VIGOTSKI, 2008, p. 62).

Ainda, segundo Vigotski (2008, p. 101), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Esse aprendizado vai servir de base para todos os outros conhecimentos posteriores que o indivíduo vier adquirir. É por meio do aprendizado que se dá o desenvolvimento, numa constante inter-relação.

³⁰ Vigotski (2008) refere conceitos não espontâneos aos conceitos que também chama de científico. Para esse autor, os conhecimentos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis a observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, apreendidos através das relações educativas estabelecidas na educação formal.

Estudos apresentados por Oliveira-Formosinho (2009)³¹ discutem a necessidade da autovigilância nas interações, pois nem todas são promotoras da agência da criança. Há diferenciais que envolvem o modo como ocorrem as mediações junto à criança e, por conseguinte o grau de “sensibilidade”, de “estimulação” e de “autonomia” – “liberdade” com que o professor/educador age. Estes conceitos são estudados e explicados por Novo e Mesquita - Pires (2009), os quais descreve-se a partir da leitura.

- A *sensibilidade* está relacionada ao grau de atenção do adulto face aos sentimentos e bem-estar da criança, sua capacidade de resposta e afeto, inclui também empatia, sinceridade e autenticidade.

- A *estimulação* refere-se à forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem: como propõe e conduz uma atividade, facultando informações, mediando raciocínios, ações e possibilitando comunicações.

- A *autonomia* compreende o grau de liberdade que o adulto possibilita à criança para experimentar, expressar suas ideias e opiniões, fazer escolhas, juízos de valor. Inclui o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e questões comportamentais.

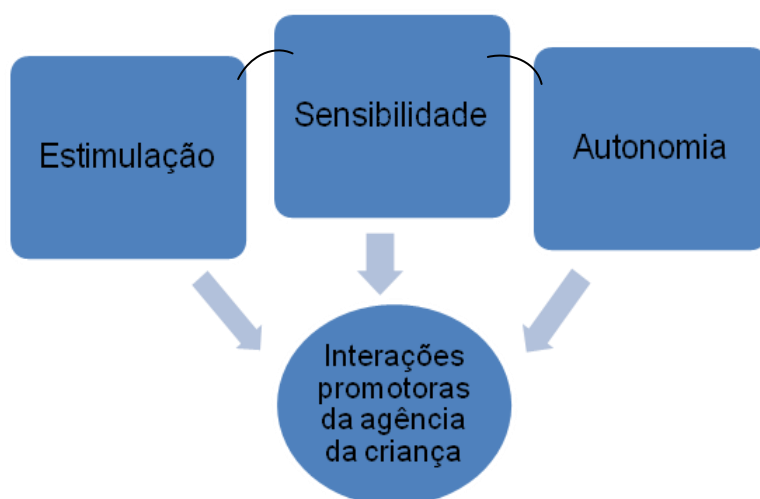


Imagem 10 – Elementos que congregam para a agência da criança

Fonte: Sistematização da autora com base em Novo e Mesquita-Pires (2009)

³¹ Ver obra “Estudos de caso”, publicados em 2009 sob a coordenação de Júlia Oliveira-formosinho.

Nesse âmbito de análise em que se processam as intervenções pedagógicas, a observação, a escuta e a negociação são processos primordiais. A criança, ser ativo, competente, participe de seu processo de desenvolvimento e construtora de conhecimento, necessita de espaço para interagir com seus contextos de vida. Na escola, elas necessitam de experiências de aprendizagens que promovam suas interações com o adulto/professor, mas decorre que as intervenções pedagógicas sejam mediadas pela liberdade de experimentar, expressar suas ideias, opiniões, fazer escolhas, nisso está a qualidade das interações, para as quais demanda a predisposição e sensibilidade do professor para observar, escutar e negociar.

A partir de Oliveira-Formosinho (2007), buscamos a compreensão desses três conceitos: a observação, a escuta e a negociação: Tem-se que a *observação* presente na práxis-pedagógica acontece por meio de um processo contínuo, que busca conhecer as crianças individualmente e no coletivo, portanto busca conhecer a criança nos seus contextos de vida, da família, da cultura e nas suas aprendizagens perante o contexto criado para ela na escola.

A *escuta* fundamenta-se no processo de ouvir a criança, para considerar a sua participação no processo de construção do conhecimento. Da mesma forma que a observação, a escuta deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, em busca de conhecer as crianças, suas experiências de vida, necessidades, interesses, interações, suas motivações, o que sabem, o que querem, etc. A escuta da criança favorece na construção da sua imagem como ativa, competente e com direitos, a atitude de escuta auxilia na negociação, por meio da qual a opinião da criança é registrada e levada em conta para favorecer as suas aprendizagens. Portanto, “a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa” (OLIVEIRA - FORMOSINHO, 2007, p. 28).

A *negociação* acontece por meio da construção de uma relação dialógica entre o professor e as crianças, que lhes permite consensualizar as questões relativas ao planejamento curricular, as experiências de aprendizagem propostas para um determinado grupo. Nesta dimensão, a interação entre adultos e crianças é fator essencial, na medida em que a participação ativa da criança acontece por intermédio da liberdade e apoio do adulto. Efetiva-se, assim a participação de todos os envolvidos no processo educativo, na tomada de decisões, na organização de rotinas, normas, atividades e projetos, estabelecendo relações, interações e comunicação, através do diálogo.

Assim sendo, uma pedagogia da participação reconhece o seu valor social, o que decorre na construção de formas colaborativas de pensar o cotidiano educativo, reconhecendo e valorizando a agência da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Oliveira-Formosinho (2008, p. 27) explica que “dispor de agência significa ter poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta.” E, uma pedagogia da infância construtivista parte do princípio de que todos os sujeitos envolvidos (adultos e crianças) dispõem do exercício da agência.

No tocante ao exercício da “agência” Formosinho destaca também a liberdade como elemento essencial, da mesma forma que é no exercício da escolha. “É constitutivo do poder de agência que a pessoa possa escolher cursos diferentes de ação, logo, que tenha liberdade. O poder da escolha real requer o direito da liberdade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 27). A criança necessita de liberdade para agir, sentir-se independente, é um desejo que faz parte da sua natureza. Portanto, o contexto educativo, físico e social precisa promover essas condições à criança sob a observação atenta do professor, que saberá quando é necessário intermediar a atividade da criança e quando se limitará a observar.

CAPÍTULO III

O ENUNCIADO DA VIDA NA ESCOLA: CRIANÇAS PROTAGONISTAS!?

O exercício da escuta convida a cada pesquisador a agir de modo ético no campo de sua atuação, ou seja, aprendendo a acolher a singularidade e a diferença da criança como sujeito protagonista de suas ações (CAVALHO & MÜLLER, 2010, p. 75).

Como registrar a realidade como um todo, na sua diversidade, na sua complexidade? Sabemos que há limites neste processo de capturar e comunicar para outros aquilo que temos como problema numa investigação. Portanto, com os episódios compartilhados na discussão deste capítulo temos o intuito de destacar a diversidade de enunciados captada naquela realidade investigada. Todos eles abrem para diversas reflexões e indagações, mas procuramos dar atenção só para alguns pontos, os quais nos ajudam a pensar o lugar da criança nesse contexto educativo, como ela marca esse lugar com suas iniciativas, suas necessidades e, a partir deles buscamos discutir e construir respostas aos objetivos que moveram a investigação.

As imagens que compõem os episódios analisados neste capítulo ilustram as situações descritas e foram obtidas pelos registros fotográficos e na quase totalidade através da gravação em vídeo, geradas através do recurso “Print Scrim” do computador, que permite congelar a cena e transformar em imagem. Alguns episódios não contêm imagens, pois nem todos os momentos foram filmados ou fotografados, conforme os procedimentos metodológicos que adotamos.

3.1 “A gente gosta de brincar, a gente é criança”.

As crianças vibram à espera da professora que foi buscar um “minhocão” (túnel flexível) para brincarem após encerrar uma roda de conversa em que encaminharia uma atividade, pois durante a conversa as crianças pediram para brincar. Eu pergunto de que irão brincar, elas respondem “é de túnel, é legal a gente entra e faz assim e faz uma volta” (explicam mostrando os movimentos com as mãos); na continuidade do diálogo exploro se gostam e os porquês desta preferência, ao que recebo como resposta “sim...a gente gosta de brincar, a gente é criança”. Tal resposta diz tudo, visto o significado da atividade lúdica para a criança, que de acordo com a Teoria Histórica-Cultural é atividade principal da criança, deflagra-se assim a participação fundamental do brincar na constituição do sujeito.

O espaço de brincar na sala já é reduzido pela limitação do próprio espaço físico, o que fazia com que geralmente as brincadeiras acontecessem com elas sentadas ao redor das mesas, as quais serviam de apoio para os brinquedos e jogos. Nas sextas-feiras o tempo para brincar era estendido após o café, então, as mesas e cadeiras eram afastadas e empilhadas pela professora, liberando espaço para as crianças circularem e construir suas brincadeiras.

As crianças ficavam “livres” para brincar na sala, mas antes mesmo de iniciar as brincadeiras questionavam se podiam ir à pracinha. Por isso, entendemos que o pátio era o espaço para brincar mais apreciado e requisitado por elas: lá elas circulavam livremente entre árvores, brinquedos das pracinhas, espaço gramado construindo suas brincadeiras, que iniciavam em um local e se estendiam para outro, numa dinâmica de interação, trocas e negociações. Dinâmica esta que apareceu durante todos os encontros com o grupo, pois não presenciei atividades propostas e dirigidas nos espaços externos da escola, nem a mediação da professora nas atividades iniciadas pelas crianças. Assim, não ficou evidenciada a intencionalidade da educadora em criar campos interativos que favorecessem a ampliação e qualificação das brincadeiras, tanto no planejamento dos espaços, diversificando-os e tornando-os mais desafiadores, como durante as brincadeiras construídas pelas crianças.

Brincar de fazer música e de casinha foram as atividades mais protagonizadas pelas crianças em suas brincadeiras durante os encontros em que

estive com elas, embora outras brincadeiras tenham se repetido como, por exemplo, brincar de ônibus (que acontecia na sala com a disposição das cadeiras em fila e no pátio na gangorra - embarcavam no balaço e paravam para, desembarcar, embarcar e abastecer); polícia e ladrão (que acontecia na sala geralmente envolvendo os meninos e utilizavam armas construídas com jogos - nessas condições a brincadeira não evoluía pela interferência da professora - e no pátio, envolvendo meninos e meninas quando utilizavam o *hall* da escola como cadeia). Todas essas brincadeiras se manifestavam como atividade divertida e trocas entre as crianças, mas as primeiras - “brincar de música” e de “fazer casinha” assumiram maior presença/visibilidade neste contexto de vida das crianças.

Portanto, iniciamos as discussões do presente capítulo trazendo excertos dos registros das brincadeiras, dentre as quais destacamos as brincadeiras de grupo, respectivamente, “brincar de música” e “brincar de casinha”, protagonizadas pelas meninas, construídas por elas na sala e no pátio no mesmo dia. Tomamos para a análise o registro do pátio, tendo em vista que na sala dei atenção aos movimentos de Jhock, o qual, paralelamente à brincadeira das meninas, participou de brincadeiras com os colegas, mas também desenvolveu brincadeiras individuais. Episódio este que encaminho nessa sequência.

3.1.1 Episódio 1: Brincar de música – “Vamos gravar nosso CD?”

Neste primeiro episódio, conforme explicações anteriores, analisaremos excertos das brincadeiras no que envolve o ‘fazer musical’, a partir das atividades iniciadas e compartilhadas pelas crianças, na exploração do espaço e materiais em momentos destinados ao ‘brincar livre’.

Hoje, ao iniciar “o tempo de brincar livre”, próximo a janela havia um grupo de meninos explorando os brinquedos e fantasias, o Miguel virou o balde de brinquedos para baixo, sentou em uma cadeira e firmou o balde entre os joelhos, e utilizando dois pinos de boliche começou a bater imitando tocar um tambor; o Vitor observou e veio tentar tirar o brinquedo do colega, o que deflagrou um conflito, um puxava de um lado, outro puxava de outro.

A professora vendo o que acontecia interferiu sugerindo que os dois tocassem juntos, então eles se organizaram virados um para o outro e passaram a tocar o “tambor”, os dois juntos. O Enzo, ao observar a iniciativa dos colegas, abandonou o jogo de memória, pegou um objeto/brinquedo imitando um chocalho e passou a tocar e, sentado ao lado dos meninos, passou a coordenar o andamento da música, dava certas coordenadas como “pára, parou...” e todos paravam de tocar. Depois disse: “vamos!”, continuam a tocar e acrescenta: “tem que cantar uma música!”. O Miguel inicia “Eu quero tchuu, Eu quero tchaal!” (João Lucas & Marcelo), e todos cantam e tocam por um tempo; João, deitado ao lado, observa atento e resolve inserir-se à brincadeira: levanta e, entre os brinquedos, escolhe um taco de boliche (rosa) e um chocalho de plástico (azul), batendo esses dois objetos insere-se no ritmo tocando com o grupo. Até que Enzo diz “pára, parou...”, e no mesmo instante todos param de tocar. Nessa pausa, Vitor com dois tacos de boliche em diferentes tons de rosa, propõe uma troca a João, o colega faz a troca e ele fica com os dois iguais (tom em rosa mais escuro).

Dando sequência, Vitor convida “vamos gravar nosso CD?” Prontamente o grupo segue tocando. Enzo inicia cantando “Gatinha assanhada cê tá querendo o quê?” (Gustavo Lima); os colegas acompanham cantando, e tocando, repetem esse refrão várias vezes. João troca de instrumento e segue acompanhando os colegas, as meninas, que até então só observavam, aproximam-se com câmeras fotográficas (objetos da caixa de brinquedos) e se inserem na brincadeira, ‘filmando’ e ‘fotografando’. O Enzo diz “beijo para as meninas!”, e o Miguel joga beijo para as meninas. [...]

Diário de campo 14/03/2013.



continua



Quadro 6 – Excerto do diário de campo- descreve episódio 1

Fonte: Arquivo da pesquisa (2013)

Percebemos que a iniciativa da professora em mediar um conflito acaba desencadeando uma atividade mais elaborada pelas crianças. No entanto, em aulas seguintes essa brincadeira é novamente iniciada pelas crianças, mas a brincadeira não evolui devido as interferências da professora. Esse fato foi identificado em muitas observações, como fica descrito nos excertos a seguir.

Miguel dirige-se ao balde de brinquedos e convida os colegas “hoje vamos tocar música?” Começa a tirar os brinquedos do balde. [...]. Os meninos aproximam-se e, utilizando os tacos de boliche e os baldes, começam a “tocar tambor”. A professora observa e sai da sala por um instante; ao voltar, as crianças estão mais envolvidas na brincadeira, tocando e cantando com maior intensidade; olham para a professora, até que ela interfere pedindo que guardem para lavar as mãos e fazer o lanche.

Diário de campo 05/07/2013.

[...] o Miguel em outro lado da sala, vira os brinquedos do balde grande e começa a tocar com os tacos de boliche. E diz: “estou fazendo samba dos carnavais”; e toca, toca. O Vitor vai até ele para se inserir na brincadeira, quando a professora pede para guardarem porque está fazendo muito barulho [...]

Diário de campo 12/07/2013

Miguel vira o balde de brinquedos, esparramando-os pela sala. A professora olha para ele e diz: “pode juntar!”, e depois acrescenta outra tarefa: “junta para ir escovar os dentes.” Ele junta um, brinca um pouco com outro, batendo no balde como se estivesse tocando tambor e, assim, batendo com um objeto em outro busca construir rapidamente algum ritmo. Percebo que ele faz isso cuidando/observando a professora: quando ela não está olhando ele brinca; quando ela olha ele guarda. Olha para mim e diz: “o ano que vem eu vou para a escola de música.” Eu lhe perguntei em qual escola irá estudar no próximo ano, ao que ele responde: “nessa aí”, apontando para o fundo da escola; “vou estar no primeiro ano.” Pergunto então, se gosta de música, ao que ele responde que sim e, sorrindo, bate mais forte com os objetos. A professora fica visivelmente impaciente com a ação da criança e vai ela mesma guardar os brinquedos e, enquanto o faz se refere a brincadeira dizendo não se tratar de ‘fazer música’, mas sim de ‘bagunça’; de destruição da sala. Libera a criança para ir escovar os dentes.

Diário de campo 16/07/13

Observo que Miguel pega o balde e o arrasta para o centro da sala, começando a tocar com os tacos de boliche. O Enzo, desenhando no caderno, entrega-o para o colega Jack, vai até o Miguel e diz: “nós dois juntos, vamos?”, e começa a tocar. O Miguel, sem responder para o colega, levanta e vai até o canto da sala (onde ficam os brinquedos) e arrasta outro balde, oferece ao Enzo e diz “agora sim!”, organizando-se para tocar no que estava antes.

continua

As meninas saem das suas brincadeiras, Gabriela busca uma máquina fotográfica e se aproxima para fotografar; a Vitória pega o caderno³² e vai até os meninos e pede “assinatura” (autógrafo). Os meninos assinam, sorriem e continuam a tocar.

Os meninos continuam a tocar, mas não cantam. A Gabriela fotografando começa a dançar e a cantar, argumentando: “O Neymar me chamou, e disse "faz um tchu tchá tchá!³³” (repete).

A Gabi circula pela sala, e explora os objetos tocando no ritmo que os meninos tocam o tambor. Primeiro ela utiliza um pote plástico tampado que contém um jogo de madeira dentro, transformando-o em um chocalho. Depois o substitui por dois sapatinhos de boneca, batendo um solado contra o outro. E vai caminhando e tocando; encontra um balde e passa a bater alternadamente com os sapatinhos no balde seguindo o ritmo dos tambores (tocados pelos colegas). Nesse momento, a professora pede para organizarem os brinquedos para irem à pracinha; começam então a guardar, interrompendo a brincadeira.

Diário de campo 31/10/13

Quadro 7 – Excerto do diário de campo

Fonte: arquivo do projeto

Os registros mostram que a brincadeira é iniciada pela mesma criança, e esta demonstra constantemente seu gosto pela música, assim como também revela em palavras quando expressa a sua vontade de ingressar na “escola de música”. Entendi que Miguel se refere a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada aos fundos da EMEI, escola que ele espera ingressar no próximo ano. Neste local, segundo informações que obtive na escola, se desenvolve um projeto social de música coordenado pelo presidente da Escola de Samba da Zona Norte da cidade³⁴.

Diante das situações presenciadas, não ficou evidente a intencionalidade da professora em escutar as crianças enquanto brincavam, e incluir no planejamento de suas aulas os interesses e conhecimentos prévios que revelavam a fim de proporcionar maior significado e qualificar suas atividades espontâneas no brincar.

³² O caderno que as crianças utilizam nesse episódio é aquele que levei para elas.

³³ Trata-se de uma música de João Lucas e Marcelo, intitulada ‘Tchu Tcha Tcha’.

³⁴ Durante o período desta pesquisa, uma vez por semana no turno da manhã ocorriam os ensaios, logo a “batucada” invadia a EMEI.

Mesmo que as ações, gestos, falas das crianças “pedissem” uma dinâmica de aula mais desafiadora, estes passavam despercebidos.

No que se refere ao brincar de “fazer música”, os mesmos objetos ficaram à disposição das crianças durante todo o ano, sendo que esse repertório poderia ter sido ampliado, tanto com relação ao artefato brinquedo, quanto em relação ao repertório musical. Por exemplo: com a confecção de instrumentos musicais alternativos com as crianças, dando espaço para compartilharem de seus conhecimentos, explorando-os e produzindo novos significados e conhecimentos no que envolve a linguagem e as diversas formas de expressão musical. Nas palavras de Moyles (2002)

Embora aceitando quase instintivamente o valor do brincar, é difícil para os professores envolvidos na organização cotidiana da aprendizagem infantil extrair algo com substância pragmática e teórica suficiente para o qual basear seus julgamentos e oferecimentos de aprendizagem (MOYLES, 2002, p.18).

Isso porque nem sempre as expressões das crianças são reconhecidas como potencial de aprendizagem e também de “ensino”, o que dificulta o olhar do professor sobre o brincar da criança e, observando a brincadeira, criar situações a partir das quais poderão ampliar as suas experiências com o mundo, e despertar novos desafios cujo objeto seja, ao mesmo tempo, social, histórico e cultural. Quando a criança brinca, muitas outras linguagens estão presentes, e compreendê-las é fundamental para a construção de práticas que garantam o atendimento às suas necessidades e direitos de brincar e aprender, a fim de que os tempos e os espaços da escola e da sala de aula sejam planejados para o encontro com a cultura infantil, valorizando as experiências sociais e culturais do brincar nas relações e trocas com os outros; crianças e adultos.

As crianças “dizem” dessa necessidade e, para além, reivindicam a mudança de espaços, e a utilização de outros brinquedos, objetos, materiais na qualificação de suas vivências na escola. Isso faz com que, muitas vezes, a professora responda as suas solicitações, e ao fazer isso permite que haja a ampliação das experiências das crianças, mesmo não ficando clara a sua intencionalidade nesse sentido, nem que estas solicitações tenham provocado reflexões para o (re) planejamento de suas aulas e rotinas.

Por exemplo: todas as sextas-feiras a professora orienta a mesma sequência de ações, dentre elas o brincar na sala, deixando-os livres para construírem suas brincadeiras no mesmo espaço e com os mesmos brinquedos. Mas as crianças sempre perguntam se podem sair para o pátio, mesmo antes de iniciar a brincadeira e enquanto brincam ficam insistindo e até sugerem a utilização de recursos para essas brincadeiras. Fato esse que poderia servir de reflexão e, por conseguinte, estabelecer diálogo, expandir a escuta das crianças para sua iniciativa, criando espaços para introduzir modificações tanto nos tempos, quanto nos espaços e assim encaminhar propostas diferentes na dinâmica da aula das sextas-feiras; e planejar a utilização de outros espaços, com diferentes estratégias. Além de também planejar jogos, brincadeiras para que sejam desenvolvidas com elas no pátio.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, p. 1, 2010).

Nesse sentido, reconhecer o significado da brincadeira na vida escolar das crianças, como fonte rica e produtiva de aprendizagem, entendendo que é por meio do brincar que a criança significa e recria o mundo ao seu redor, construindo conhecimento, produzindo cultura a partir do seu protagonismo, implica oferecer espaços de interação entre pares, com os adultos e o contexto, valorizando a capacidade específica de expressão e criação, que perpassa a comunicação própria da brincadeira e desencadeia novos aprendizados. Neste conjunto de definições e de princípios, entendemos que há protagonismo e produção das culturas das crianças e estas podem articular uma pedagogia da/para as infâncias.

Ainda, a brincadeira, na perspectiva Histórico-Cultural, representa atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico na infância, pois permite romper com os estímulos do que já é, experimentar àquilo que pode ser, como sujeito integrado em uma cultura. Por meio da brincadeira e representações de papéis, que decorrem destas, as crianças entendem melhor as funções sociais e também as regras que

regem essas relações. Nesse sentido, a brincadeira não corresponde a uma atividade natural, a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende imersa num contexto social através das relações sociais que estabelece nesse contexto.

Vigotski (2009) discute o caráter ativo e criativo da brincadeira no desenvolvimento da criança. Explica que através das brincadeiras as crianças imitam, expressam, recriam, de forma ativa, elementos da vida dos adultos. Todavia, estes elementos não são apenas uma reprodução, pois as situações representadas pelas crianças nas brincadeiras nunca são exatamente como correm na realidade; elas expressam uma elaboração criativa de situações que observaram ou vivenciaram. Para Vigotski, “É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.” (2009, p. 17).

A brincadeira como uma manifestação que mais caracteriza a infância, necessita do olhar atento do professor, a fim de valorizar e qualificar as atividades iniciadas pela criança. À medida que são inviabilizadas ou interrompidas, perdem seu caráter lúdico e de manifestação do pensamento e da atividade da cultura infantil; ao perder nessas duas dimensões, as interações ficam empobrecidas e a produção do planejamento perde a oportunidade de considerar essa fonte rica. Portanto, os cotidianos de vida coletiva perdem em representatividade, e ficam menos protagonizadas pelas crianças. Se a brincadeira, que é a principal forma da criança se comunicar conosco, de representar e reconstruir a realidade, não é levada em conta como dimensão do planejamento, limita a participação ativa das crianças e compromete substancialmente a qualidade das práticas da Educação Infantil.

As diretrizes curriculares (DCNEI/2010), as quais se constituem em instrumento orientador das práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, orientam que estas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e, por meio destas garantir às crianças experiências nas diferentes linguagens. Dessa forma, reafirmam a necessidade de considerar tanto as interações, como as brincadeiras como forma de planejar e pensar o trabalho na Educação Infantil, pois são princípios fundantes das aprendizagens das crianças nesta faixa etária.

Outro aspecto que se faz evidente na situação em destaque, também presente nos próximos episódios é quanto a necessidade de escutar as crianças, um

dos princípios fundamentais para se pensar, construir e desenvolver o trabalho pedagógico com elas, pois ao prestar atenção ao que sinalizam, não só através da fala, mas pelas suas diferentes manifestações, o professor tem elementos para repensar/construir uma prática com foco ao que é significativo para ela e, sobretudo, operacionalizar uma prática participativa. Contudo, é um trabalho contínuo e sistemático, não acontece apenas pela flexibilização dos planejamentos.

3.1.2 Episódio 2: Vamos jogar basquete?

No episódio em destaque, as crianças brincavam na sala enquanto a professora organizava os trabalhos delas (registros em folhas) para entregar aos pais. As meninas brincam de casinha, com as fantasias, panelinhas e bonecas. Os meninos dividem-se em mais de uma brincadeira: alguns com os bonecos de desenho animado brincam de *Homem Aranha*, *BEN 10*, de fazer música. Desses registros me chamou a atenção o movimento de Jhock, que iniciou com um jogo de boliche, depois compartilha da brincadeira com os bonecos, passa a “jogar videogame” e, entre uma brincadeira e outra interpela e pede à professora: “vamos jogar basquete?”

Enquanto os colegas se organizam entre brincadeiras, Jhock organiza o jogo de boliche em um canto da sala. Joga um pouco e sai, vai até a professora e diz: “vamos jogar basquete?” Voltando, insere-se na brincadeira com os colegas, os quais circulam pela sala brincando com os bonecos (super heróis de desenhos animados).



continua



Depois de um tempo Jhock organiza as cadeiras em círculo, senta no centro e brinca imitando teclar no assento da cadeira que está a sua frente, guarda de mesma cadeira (tela do computador), fazendo sons de jogos eletrônicos. Do lugar que está olha para a professora e pergunta “podemos jogar basquete?” E continua a brincadeira.

Aproximo-me dele e pergunto de que está brincando. Ele responde: “de videogame” e continua a brincadeira. Afasto-me para registrar, o Miguel se aproxima dele e ele pergunta “quer ver eu jogar? Senta aqui.” Miguel então senta e vai, com as mãos, fazer o mesmo que o colega. Mas Jhock empurra e diz: “não, eu jogo e você só olha.” O Miguel olha um pouco e sai... procura o balde novamente para tocar tambor, leva o balde para o centro da sala e toca, cada vez mais forte....e canta rock roll... rock roll... A professora interfere dizendo que está muito alto. O Miguel continua a brincadeira sem o balde, cantando e pulando canta “rock and roll”. Jhock sai da brincadeira de videogame, e se insere na brincadeira, se dão as mãos e pulam, cantam e giram. Então compõem um trem, e o grupo se organiza desta forma. O Miguel diz: “trem é chato” e voltam a fazer circulo, pulando e cantando rock roll.





O Jhock muda de brincadeira várias vezes, muito imaginativo... Entre uma brincadeira e outra pede à professora para jogar basquete. Depois de pedir várias vezes, ela responde a ele “depois que eu terminar, vamos para o pátio e eu monto a cesta para vocês jogarem basquete.” [...]

Diário de campo 12/07/13

Quadro 8 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 2

Fonte: arquivo do projeto

A insistência do convite da criança para jogar basquete está permeada pela necessidade de participar de atividades diversificadas, que deem vazão a sua criatividade e expressividade, que desafiem seu pensamento e amplie as suas referências, o que inclui a presença da professora, com propostas mais desafiadoras, tanto para provocar a livre iniciativa da criança, como para dar acesso a outras experiências lúdicas e de conhecimento. E, ainda, é preciso dizer que não importa as condições sociais ou econômicas das quais fazem parte as crianças, e nem da escola de educação infantil que estão situadas, pois sempre há condições de proporcionar, de forma criativa e participativa, esse acesso a elas e, para isso, é fundamental organizar, intencionalmente, o espaço educativo para favorecer a exploração e expressão da criança e a sua atividade. Nesse sentido escrevem Mello e Farias (2010, p. 65).

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada - é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola de educação infantil.

As crianças trazem de seus contextos de vida, fora da escola, muitas referências. A escola, porém, precisa trabalhar na perspectiva de ampliá-las, e avançar para formas mais complexas e elaboradas; é esse o seu papel. Nesse propósito, o trabalho do (a) professor (a) caracteriza-se também como pesquisa do desenvolvimento infantil, das condições adequadas para promover seu máximo desenvolvimento, e desenvolver a observação da atividade das crianças, não só para aprender sobre elas nesses ambientes coletivos, mas também de apoiar suas ideias e desafiar seu pensamento. (MELLO & FARIAS, 2010).

É através das múltiplas linguagens que as crianças entendem a si mesmas, expressam-se, aprendem a se relacionar com os outros, compreendem os significados da cultura na qual estão inseridas. Portanto, as práticas pedagógicas com as crianças pequenas requerem ações interativas e com as múltiplas linguagens, formas pelas quais elas acessam e compreendem o mundo nesta faixa etária. Gobbi (2010) discorre sobre a necessidade de promover ações educativas interativas e que possibilitem a imersão das crianças em diferentes linguagens, com esse propósito a autora escreve:

É importante que as crianças tenham oportunidade para debater, expor suas ideias, argumentar, criticar, relacionar-se com os outros e com isso conhecer formas antigas e inventar novos modos de representar o mundo, bem como, criar espaços de favorecimento às expressões de suas ideias e a materialização das mesmas, pelas crianças, sendo consideradas como sujeitos que constroem seu crescimento nas constantes relações com os outros e o meio social, histórico, cultural no qual estão inseridas (GOBBI, 2010, p. 3).

No contexto da educação infantil, deve ser garantido espaço para a criança construir a sua identidade, respeitando sua individualidade, suas especificidades e particularidade próprias. Elas não são mais consideradas seres passivos, querem e têm o direito de expressar as suas diversas linguagens e de ser escutadas e, ainda, terem espaço para viver seu tempo de infância. A Educação Infantil tem o papel de promover o encontro das crianças com a riqueza da cultura acumulada historicamente, por meio de vivências significativas, especialmente aos conhecimentos que não têm acesso na sua vida cotidiana, com suas famílias.

Desse modo, o ambiente da Educação Infantil é um local privilegiado para a criança viver a sua infância, precisa ser garantido a ela esse tempo de ser criança, de expressar-se das mais diversas formas e de conviver nesse espaço coletivo, em interação com outras crianças e adultos e com suas diversidades culturais,

apropriando-se e produzindo cultura. Faria (1999) assim se refere ao espaço coletivo na Educação Infantil:

entendo que o espaço coletivo (com adultos e crianças) como ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas (FARIA, 1999, p.61).

Com isso, entendemos que a Educação Infantil se constitui em um importante espaço de interação e troca entre os protagonistas que nela se integram. A criança, por sua vez, sendo um dos protagonistas, deve ter a garantia desse espaço de participação. Contudo, necessita viver experiências na escola, as quais possam expressar suas potencialidades, desenvolvimento, para re-construir suas referências e seu conhecimento através de trocas constituídas nas relações com os adultos e com as outras crianças, e do ambiente no qual se insere.

Na continuidade das situações descritas, a professora, por fim, cedeu ao pedido para jogar basquete, as crianças foram orientadas na organização da sala para ir à pracinha; já na fila, Gabriela pede à professora se podem levar a caixa de panelinhas (que exploravam na brincadeira na sala), e ela concorda. Fica claro que as crianças dessa turma, possuem certa liberdade que as possibilita tomar iniciativa de buscar novas experiências resignificando suas vivências no contexto da escola e, para isso, muitas vezes, recorrem a professora. Quando ela não viabilizava em um primeiro momento, elas insistiam, argumentavam no sentido de provocarem a negociação, como é o caso da utilização dos espaços externos da escola e dos brinquedos para suas brincadeiras. No presente episódio, a professora atende a indicação das crianças para jogar basquete e brincar com os brinquedos de cozinha no pátio, isso se deve a sua observação como uma necessidade das crianças para aquele momento, revelando-se como fator positivo no desencadeamento das experiências seguintes, conforme veremos a seguir.

3.1.3 Episódio 3: O brincar de casinha

O episódio destacado evidencia a brincadeira de casinha que acontece no pátio, na sequência dos registros anteriores. Antes, registrei as atividades dos meninos paralelamente à brincadeira de casinha das meninas e agora, inverteo, dando atenção às atividades das meninas.

Ao chegar ao pátio Jhock pede a confirmação de que irão jogar basquete junto com outros meninos e aguardam a cesta de basquete, os demais exploraram os brinquedos da pracinha. A professora volta para pegar a cesta de basquete e monta na parede da escola (em um espaço próprio para esse fim).

Enquanto isso, as meninas com a caixa de panelinhas, estão organizando a sua brincadeira de casinha. A Gabriela coordena as brincadeiras no grupo das meninas, e diz: “a gente tem duas árvores. Essa é a cozinha e aquela é o quarto”. Entrega o seu bebê à Clara junto com uma toalhinha e fala para colocá-lo no quarto; Clara sobe na árvore com o bebê... e está tentando ajeitá-lo em um galho junto com a toalha...

A Gabi chega na brincadeira e começa organizar as panelinhas, quando Gabriela lhe diz: “é a gente que manda aqui.” Ela então, pergunta: “de que vocês estão brincando?”,

Gabriela responde que vai fazer comida: “Acho que vou fazer uma lasanha.” Então a Gabi diz que vai fazer um chá, e começa seu preparo. A Gabriela, já lidando no fogão, vira, olha para a colega e grita de lá: “faz uma torta de bolacha!”. Olha novamente para a colega e completa: “Bota no forno, não esquece!”. Depois grita para a Clara vir fazer o almoço.

A Clara, que está na árvore, pergunta onde coloca o bebê. A Gabriela diz para colocar no lugar apontado por ela (um galho da árvore), enquanto a toalha tem seu lugar negociado entre as meninas, pois argumentam que ela não para no galho por ela indicado. Depois Gabriela ordena a Clara: “E vai fazer o almoço”; a Gabriela desce, prepara algo e me oferece. Pergunto o que é, e ela diz que é chá de maçã.

As demais meninas preparam e me alcançam comida (prato com arroz e feijão e copo com água, suco de laranja, ovo frito, etc).

Ao mesmo tempo em que Gabriela coordena a brincadeira de casinha com as meninas, cuida os movimentos da professora e dos demais colegas que circulam pela pracinha, e quando a professora termina de montar a cesta de basquete, vai até a Gabi e diz: “[...] vai lá e pergunta para a professora se as meninas podem jogar basquete.”

A colega responde “ah, não! É muito ruim jogar basquete!” Gabriela então, vai até a Clara e pede o mesmo para ela. Clara não fala nada, só fica olhando; pensa, olha pra mim e para a professora.

A Gabi diz: “tá bom, eu pergunto”. E a professora responde que podem, mas que precisam guardar as panelinhas. Elas então desistem de jogar basquete, continuam a brincadeira de casinha.... A professora entrega umas bolas aos meninos e eles passam a brincar com elas, um de cada vez joga nas cestas, quando acertam gritam, vibram...

Eu continuo observando as meninas a brincar de casinha.

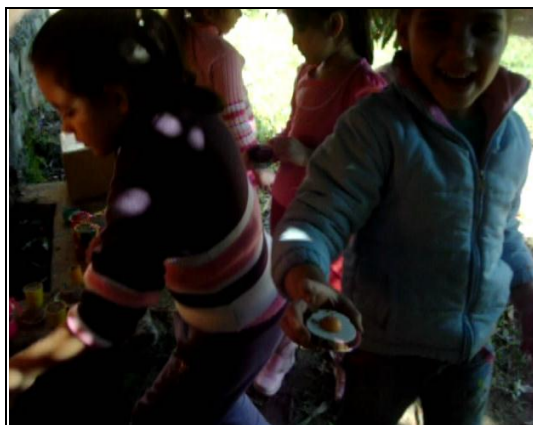
Gabriela continua a brincadeira; cozinhando atende ao telefone “- alô, hum, hum!”

Chama: “Gabi (pausa) [...], é pra ti!”, e alcança o telefone para ela, que atende e sai conversando.”

Volta para a cozinha e prepara um chimarrão, vai tomando e mexendo nas panelas, temperando as comidas, cuida do fogão enquanto as colegas preparam na areia e trazem para o fogão.

Gabriela ordena: “volta aqui ó filha. [...], fazer mais carne!?” E continua tomando chimarrão e cuidando das comidas, não oferece o chimarrão às colegas. [...]

Diário de campo 12/07/13.



continua



Quadro 9 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 3

Fonte: arquivo da pesquisa

Um dos motivos que nos levaram a destacar a brincadeira das meninas no pátio e situá-la em relação ao contexto educativo que ele ocorre, é justamente para mostrar como as crianças se organizam e se comunicam entre elas e com a professora. Também, está no fato dessa brincadeira ter se mostrado singular como acontecimento no pátio. Embora já tivesse presenciando brincadeiras semelhantes na sala, percebi que estas, no pátio, não se desenvolviam, como também os brinquedos não eram oferecidos para o brincar no pátio. Portanto, ficou marcado o fato das crianças terem solicitado e, a professora ter atendido ao pedido para levarem a caixa com os brinquedos de cozinha, com os quais a brincadeira foi construída e desenvolvida, e tê-los juntado com os recursos naturais daquele ambiente.

Antes disso, já havíamos percebido que a escola não possui um espaço com areia para as crianças brincarem, o que é comum nas escolas de educação infantil. Mas observei que as crianças identificaram próximo a uma árvore um pequeno

espaço que não estava totalmente coberto pela grama. Uma espécie de areia misturada com terra solta, que elas chamavam de terra. Enquanto estavam no pátio, algumas brincadeiras eram construídas rapidamente nesse local. Utilizaram folhas de árvores para fazer as comidinhas, bolos de aniversário, como aparecem nos registros a seguir

Aproximo-me de Gabi que brinca com uma folha de árvore e terra, observo que ela preenche a folha com terra e cuidadosamente vai fechando a folha.

Pergunto o que você está fazendo? Ela responde que está fazendo um pastel.

De que é o pastel?

“É de morango,” responde enquanto fecha “o pastel” apertando com um graveto (garfo).



Em outro momento, um grupo de meninas carrega a terra com as mãos e a colocam sobre uma pedra ao lado do muro, onde modelam formando bolos de aniversário, enfeitam com folhas secas e cantam parabéns.



Quadro 10 – Excerto do diário de campo

Fonte: arquivo do projeto

Ao levarem as panelinhas para o pátio, a brincadeira nesse lugar teve outro sentido. De acordo com Kishimoto (2011, p. 24), “o brinquedo enquanto objeto é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil.” Enquanto que a brincadeira, “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica.” O brinquedo tem uma relação íntima com a criança e uma indeterminação, quanto ao seu uso, nesse sentido, estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade.

O brinquedo coloca a criança na presença de representações: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 2011, p.21).

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio das diversas linguagens. O brincar é uma das linguagens da criança, e como as demais é aprendida social e culturalmente. Como tal configura-se por meio da capacidade humana de criar, transformar. Por exemplo, quando prepara um chimarrão utilizando um copo, terra e uma colher (representando respectivamente, a cuia, a erva e a bomba) ou reconhece em um monte de areia um bolo de aniversário ou, ainda, ao rechear uma folha com terra transformando em um pastel de morango. Dessa forma, as crianças buscam compreender o mundo dos adultos, imitando, recriando, dão novos sentidos, aprendem os significados que compõem esse universo. O mundo do adulto, portanto, serve-lhes de formato para recriar o universo infantil.

De acordo com Leontiev (2010) é no período pré- escolar, mais precisamente que o brinquedo torna-se o tipo principal de atividade para a criança. Isso acontece à medida que ela vai expandindo a sua consciência da atividade humana, em face às ações realizadas com os objetos, no qual não se incluem somente os objetos que constituem o mundo circunscrito a sua vida cotidiana e que lhe estão diretamente acessíveis, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos, dos objetos com os quais os adultos operam e ela ainda não tem condições para fazê-lo. Neste nível de desenvolvimento físico não há ainda a atividade teórica abstrata na criança. Por conseguinte, a consciência das coisas emerge nela, primeiramente, sob a forma

de ação. Assim, “a base da percepção que a criança tem sobre o mundo dos objetos humanos determina o conteúdo de suas brincadeiras.” (LEONTIEV, 2010, p. 120).

Nessas explicações o referido autor pontua que “o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação.” (LEONTIEV, 2010, p. 123). Característica que não se aplica apenas nas brincadeiras do período pré-escolar, mas nos jogos em geral. As relações imaginárias que a criança estabelece com o brinquedo, surgem dessa relação e em relação a outros objetos. Quer dizer que as propriedades do objeto brinquedo são conhecidas pela criança, assim como seu modo de uso. Porém esse significado não é necessariamente concretizado no processo lúdico da criança.

Dessa forma, é através do brinquedo que a criança se relaciona com o significado das coisas do mundo e não só do próprio objeto que utiliza. Por exemplo, um bloco de madeira pode transformar-se em um avião. Nesse caso, evidencia-se que a criança reproduz as ações adultas no brincar, impulsionada pelo desejo de realizar aquilo que ainda não pode, como dirigir um avião. Logo, as operações que surgem na ação de brincar da criança são diferentes, para as quais se aplica o objeto. Dito de outra forma, o significado do bloco de madeira não muda para a criança, ao mesmo tempo em que lhe atribui um sentido especial.

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando (LEONTIEV, 2010, p. 123).

Na brincadeira ou jogo de papéis a criança está transitando pelo mundo do imaginário, quando ela brinca de ser a mamãe ou de ser o papai, isso é o seu imaginário em ação, pois logicamente ela não é mãe ou pai na sua vida cotidiana, ao mesmo tempo esse brincar está regido por regras que organizam o funcionamento da brincadeira. Regras que provêm do funcionamento do mundo adulto, importadas, recriadas pela criança para as brincadeiras. Portanto, ao brincar a criança desenvolve funções psíquicas e atitudes que são bases para seu desenvolvimento.

De acordo com Leontiev (1988), por volta dos seis anos, a criança se detém em sua atividade principal, jogo de papéis e, é por meio dessa atividade que ela desenvolve suas capacidades de linguagem, pensamento, atenção, memória, sentimentos, traços de caráter, entre outros.

3.1.4 Epsódio 4: “Eu sou o papai, vou passear com minha filha”

Conforme os relatos, as brincadeiras, geralmente, ficavam divididas por grupos de meninos e grupos de meninas. Sendo assim, as brincadeiras de casinha eram construídas e protagonizadas pelas meninas, mas observei que o Vitor buscava se aproximar, integrar-se das brincadeiras com as meninas, e não conseguia. Na tentativa de brincar com elas, geralmente, ele pegava algum objeto ou brinquedo que estava sendo utilizado, como as bonecas, e as meninas, por sua vez, reclamavam da sua presença e chamavam a professora, dizendo por exemplo: “prof. olha o Vitor”, “ele pegou a nossa boneca”. Então, ele jogava longe o brinquedo que havia pego, ou desmanchava algo que elas tinham construído, e até empurrava ou batia em alguma das meninas. Em uma dessas ocasiões, a professora chamou a sua atenção e ele ficou sentado ao meu lado, percebi que ele ficou olhando as meninas brincarem, então perguntei você quer brincar com as meninas? Ele diz “não, porque os meninos só incomodam as meninas.” Por que você acha que os meninos incomodam as meninas? Ele diz “porque os meninos não deixam as meninas brincar”. Perguntei quais meninos, ele responde “nós”. Digo: mas você não gostaria de brincar com elas? Ele diz “sim.” Então pergunta a elas se pode brincar? Ele responde, “mas se eu perguntar elas vão me dar na cabeça.”

Passado alguns dias, em um momento destinado ao brincar livre, as meninas organizaram a brincadeira de casinha, construindo um cercado com cadeiras próximo à porta da sala, e utilizando os utensílios de cozinha e bolsas, bonecas, fantasias. O Vitor percebe esse movimento das meninas e sem entrar no cercado comunica-se com elas, nesse interín, observa uma boneca no balde de brinquedos, que não foi utilizada pelas meninas, buscou-a e passou a brincar com ela. Registrei esse momento conforme segue:

[...]

Vitor foi até o balde de brinquedos e pegou uma boneca grande que as meninas não haviam pego, tirou a roupa dela e veio até onde as meninas brincavam, pediu: “preciso de uma legue para a ela, ela vai passear com o papai”, as meninas entregaram uma legue de lã rosa e o Vitor vestiu a boneca, depois pediu uma blusa, “eu preciso de uma blusa para ela, hoje

continua

ela vai passear com o papai.” As meninas continuaram suas brincadeiras, o Vitor insistia que queria uma blusa, as meninas não respondiam, o Vitor começou a mexer nas bolsas e criou conflitos, até que a Gabriela disse para a colega envolvida no conflito “dá essa vermelha pra ele.” Ele pegou, era um vestido de verão, tentou vestir a boneca, encontrando dificuldade foi até a mesa, deitou a boneca e conseguiu vestir, mas o vestido ficou grande e ele exclamou: “É um vestido, não é uma blusa.” “Preciso de uma blusa para usar com a legue.” Tirou e voltou procurar... a professora entregou a ele a escova de dentes, pediu que ele fosse escovar, explicando que depois continuaria a brincadeira, ele foi e recomendou as meninas: “cuidem da minha filha.” Quando voltou encontrou um vestidinho rosa para a boneca, deitou novamente a boneca na mesa e com cuidado a vestiu, olhou e demonstrou estar satisfeito. Com a boneca em seus braços e cuidando para que estivesse acomodada, Vitor circulava em silêncio pela sala, e por três vezes saiu para o corredor retornando em seguida, com o chamado da professora que estava atenta a sua saída da sala.

Depois, sem largar a boneca, ele observa a brincadeira das meninas e sem que elas percebam pega uma bolsa com roupa, acrescenta alguns brinquedos da brincadeira das meninas (copos, pratos, etc.) e os organiza tudo, ajeita a boneca no braço direito e a bolsa no braço esquerdo.

Ele diz: “Eu sou o papai, vou passear com a minha filha” e sai da sala, vai até a portaria da escola e volta com o chamado da professora.

As imagens ilustram as ações descritas, a partir da segunda tentativa de vestir a boneca.

Diário de campo 15/07/13



continua



Quadro 11 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 4

Fonte: arquivo do projeto

Notamos que Vitor, mesmo que a professora não tenha conseguido compreender e mediar a sua necessidade de participar da brincadeira de casinha e brincar com a boneca, mesmo assim, ele consegue uma maneira de resolvê-la. Como se vê, na brincadeira, está, sobretudo, a expressão do protagonismo das crianças, pois por meio do brincar a criança exercita a sua capacidade inventiva, sua imaginação, a sua capacidade de criar a partir daquilo que a mobiliza.

Em contrapartida, questionamo-nos sobre o que está implícito nessa questão: que é o porquê da dificuldade de um menino brincar de casinha com as meninas, ou de boneca. Em uma ocasião em que o Vitor pegou a boneca das meninas e elas reclamaram, uma professora da escola, que se fazia presente na sala e os assistia, disse a ele: “você quer eu busco na minha sala um brinquedo dos meninos pra ti brincar”. Isso nos diz de concepções instituídas, é o mesmo que dizer que menino

não pode brincar com boneca. E vemos a extensão disso quando as próprias meninas se sentem incomodadas com o fato de um menino querer brincar com elas de casinha, com as bonecas ou com as panelinhas, dividindo funções de cuidar, preparar alimentos, etc.

Ao educar as crianças nessas condições estamos limitando as experiências de ambas, meninos e meninas. Experiências que as favorecem na construção da sensibilidade humana, na (re) produção de novas formas de relacionar-se com os outros, com as coisas e as funções sociais. “Não apenas o pensamento é educado por meio do acesso à cultura, mas também a sensibilidade humana. E, para isso, tampouco há idade apropriada. As crianças pequenas aprendem e formam a sua sensibilidade num meio que as exercite.” (MELLO & FARIAS, 2010, p. 63).

A cena representada pelo Vitor, diz das suas vivências com a família, visto que muitas vezes me contou dos passeios realizados com o papai e sua irmãzinha nos finais de semana. Assim, conseqüentemente no brincar ele representa estas vivências, indicando que aprendizados estão em processo, com a possibilidade de construir a sua visão de gênero, seus papéis na função de mãe ou pai, o compartilhar na responsabilidade e cuidado com os filhos e a organização da vida em família, etc.

O contexto educativo é o lugar onde as crianças têm possibilidades de construir essas aprendizagens através do brincar e das diversas interações, que lhes são possíveis. Nesse processo o professor pode fazer a diferença através da sua mediação, pois conforme Formosinho e Oliveira - Formosinho (2013, p. 206), requer a compreensão da interdependência entre a criança que aprende e o contexto de aprendizagem, onde as interações ocorrem. A mediação, assim “exige a ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que desenvolve”. Portanto, há a necessidade do adulto escutar atentamente, observar o que a criança está querendo dizer, o que ela está manifestando, que necessidades ela expressa ao interagir, buscar conhecê-la e dialogar apoiando-a na resolução das questões que necessita.

No entanto, consideramos que dialogar com as crianças é uma necessidade que precisa ser aprendida pelos adultos/professores (as), não queremos afirmar que esses profissionais não saibam dialogar, mas sim dizer que dialogar com o outro - criança, exige uma aprendizagem singular, é um movimento que exige sair da nossa visão adultocêntrica sobre as atividades das crianças e concepções cristalizadas.

Diante de intervenções que registrei com a pesquisa, como no que perpassam o episódio em discussão, pude perceber que, muitas vezes, quando a professora propõe-se conversar com a criança, a conversa se resume mais num dizer dela para a criança - do que fez de “errado”, do que não pode mais fazer. Ou seja, apontando, recriminando, castigando, seguido de “combinados” (que na verdade são imposições da professora para a criança) que terminam com a promessa da criança de que não irá mais fazer. Nesse caso, a criança acaba dizendo sim pela insistência da professora.

3.2 Como as crianças revelam suas percepções sobre a vida cotidiana na instituição? Em que situações elas são escutadas?

Para além do espaço físico, a escola é um ambiente vivo e em transformação constante e, é nesse ambiente que ocorre a educação das crianças. Portanto, a organização dos tempos, espaços, das rotinas e atividades requerem flexibilidade e reflexibilidade permanente e sensível às necessidades das crianças, como protagonistas na construção de seus conhecimentos. Elas fazem suas interpretações e são participes desse ambiente escolar/educativo, por meio do qual vão se apropriando das funções humanas, formando e construindo sua inteligência e personalidade (MELLO, 2007).

3.2.1 Episódio 5: “Olha o que aconteceu quando jogou os livros!”

O episódio que segue faz parte da sequência de uma roda de conversa, quando a professora propôs um diálogo perguntando para as crianças se haviam gostado das oficinas, atividade que aconteceu no momento anterior, em que elas se dividiram entre quatro oficinas, escolhidas pelas temáticas: Teatro; Artes; Brinquedos; Hora do conto. As oficinas foram desenvolvidas pelas professoras regentes em suas salas de aula.

A roda de conversa proposta pela professora não se estendeu, as crianças falavam ao mesmo tempo e a professora não conseguindo mediar, pediu que elas se sentassem à mesa, oferecendo-lhes livros de história.

Iniciaram o manuseio dos livros, foliavam, olhavam as imagens, trocavam de livros. Nisso, o Miguel jogou um livro e rasgou-se uma página do livro, a professora falou: “olha o que acontece quando joga os livros”, e o Miguel responde “rasga.” A professora não diz mais nada e sai da sala. O Miguel começou a jogar os livros para cima, para os lados.

A Raquel levantou-se e disse: “Vou recolher todos esses livros”.

Começou a pegar os livros e ajeitar um em cima do outro, colocando-os em seu braço, juntou os que o Miguel jogou e outros que estavam espalhados, só não pegou os que estavam nas mãos dos colegas, foi até o painel e os guardou.

As crianças que ficaram com os livros disseram: “nós temos”, mostrando os livros nas mãos. A Raquel responde que bom que vocês têm! Foi até o lugar que tinha guardado, pegou os livros novamente e voltou a distribuir da mesma forma que a professora havia feito.



Uns solicitavam “me dá um livro Raquel” e ela alcançava. Um disse: “você tem bastante trabalho hem!” Outro fala “Que trabalho?!”. Ninguém responde.

A Raquel distribuiu todos os livros que tenha em suas mãos. Enquanto isso, o Miguel levantou, subiu em uma cadeira, mexeu e trocou de lugar as bandeiras que estavam dependuradas em um fio (tema: festas juninas). A Raquel diz “não assim”, sobe na cadeira e

arruma as bandeirinhas, a Camile vai ajudar e a Raquel diz, “bota mais para cá” e arruma”, modificando o que a colega arrumou.

Depois desce da cadeira, olha para os colegas, que continuavam sentados com os livros e diz: “Eu quero ver vocês guardarem todos esses livros!” Uma criança responde “há não, eu quero ler.” [...]. A professora retornou à sala com *garrafinhas de água*³⁵ para as crianças.

Diário de Campo 01/07/13

Quadro 12 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 5

Fonte: arquivo do projeto

A atuação da Raquel encerra quando a professora volta para a sala, compreende-se, assim, que a criança assumiu o “papel” da professora, e mais que isso ela age em prol de resolver algo que ficou em falta, pois ela toma uma atitude buscando resolver o problema, de o colega ter jogado os livros, que foi identificado pela professora, mas não ficou resolvido.

Sem determo-nos em outros elementos que possibilitem refletir a partir desse episódio, olhamos para o fato de a criança evidenciar as suas percepções e conhecimentos acerca da vida cotidiana na instituição, como o da reação e comportamento da educadora, demonstrando também a sua competência para agir nesse contexto de interesse coletivo. Uma percepção que demonstra o quanto as crianças podem estar ativamente envolvidas na (co) construção das suas vidas sociais e das vidas daqueles que as rodeiam (OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAÚJO, 2008).

Desse ponto de vista decorre que podem e devem ser convidadas a participar da organização dos espaços, dos materiais e do cuidado com estes, posicionando-se dialogando, discutindo sobre como podem fazer isso coletivamente, qual a parcela de responsabilidade de cada um, adultos e crianças. Pois como diz Mello (2010), as crianças aprendem participando da resolução de problemas, trocando teorias interpretativas sobre o mundo, com seus pares e com os professores (as), aprendem a planejar participando do planejamento das atividades. O que considero aprendizagem para a vida. É também “condição essencial à concepção de criança capaz de aprender, ou seja, capaz de inteirar-se de, de relacionar-se com, de

³⁵ Cada criança possuía a sua garrafinha para água, identificadas com seus nomes ficavam na geladeira da escola, separadas por turmas.

interpretar e atribuir um sentido, de elaborar uma teoria interpretativa ao que vive e vê.” (MELLO, 2010, p. 194).

3.2.2 Episódio 6: Na fila, quem vai à frente?!

Iniciamos este episódio inquirindo: será que as crianças têm espaço para questionar? Em que situações são escutadas? Vejamos o que diz uma criança no episódio em destaque

Desde o primeiro dia de observação na turma, via a professora organizar as crianças para trocar de espaços; como o da sala para o refeitório ou para o pátio/pracinha, por meio de filas: uma de meninas, outra de meninos e sempre nessa ordem. As crianças já se organizam dessa forma sem que a professora precise direcionar, ela apenas chama para a fila. Com as filas formadas, ela direciona que a fila de meninas siga à frente, depois a fila de meninos, acompanhada por ela. Também, ao realizarem a higiene das mãos para o café ou almoço e, ao escovarem os dentes, as meninas são chamadas primeiro, na sequência os meninos. Hoje não foi diferente, e no final da manhã, quando as crianças retornaram da pracinha, as meninas entraram na sala, na sequência os meninos. A professora chegou logo em seguida e orientou as meninas a tomarem suas toalhas e ir ao banheiro fazer a higiene das mãos para o almoço, o menino Jack, que ingressou na turma no mês que iniciei a pesquisa, sentado em uma cadeira, colocou seu braço na guarda, olhou para a professora e perguntou: “por que você sempre chama primeiro as meninas?” A professora responde: “sabe que eu não sei.” A criança acrescenta: “será que se você fosse menino você chamaria os meninos primeiro?” A professora diz você quer que eu chame vocês primeiro? Dá próxima vez eu chamo os meninos primeiro (pausa). Hoje os meninos vão primeiro para o refeitório, pode ser? A criança não falou mais nada e ficou sentada esperando a sua vez de lavar as mãos.

Diário de campo 13/06/13

Quadro 13 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 6

Fonte: arquivo do projeto

O quanto melhor seríamos como educadores se escutássemos as crianças! Nessa situação a marcante fala da criança, é carregada de significado. Percebe-se aqui que a criança faz uma “leitura” do contexto, no qual estava naturalizado a organização por fila e pela divisão de gênero. Nisso tudo, a criança não só percebe uma situação que a afeta, mas interpreta e questiona, na tentativa de compreender.

Meninas vão à frente, por quê? Elas são mais calmas? Ao contrário, meninos demandam a necessidade de maior controle da professora? Será que é através da fila que estabelecemos a ordem? E porque as crianças precisam dessa ordem? Se elas nos mostram que são inteligentes o suficiente para conviver em grupo, relacionar-se com o outro! Não seria mais fácil ensinar às crianças como conviver e respeitar?

Serem escutadas é um direito que as crianças possuem, não uma concessão que fazemos a elas, e ao escutar e considerar o que nos dizem, reconhecemos suas capacidades para compreender, refletir, questionar e participar. Também, estamos considerando “o fato de essa escuta proporcionar um acréscimo na possibilidade de que as decisões tomadas sejam relevantes e apropriadas” a elas (CRUZ, 2008, 79). Na sequência do acompanhamento daquela prática, percebemos que, apesar da força da observação feita pela criança (que para nós era evidente, mobilizadora de reflexões), ela não provocou movimentos suficientes para modificar a organização instituída no aspecto questionado. Assim, pensamos que escutar o que nos dizem as crianças

é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também uma estratégia de aprimoramento da prática docente, de melhoraria da qualidade dos contextos educativos (CRUZ, 2008, 79).

Por meio das experiências com a pesquisa e das teorias que sustentam nossas análises, entendemos que as interações, especialmente qualificadas pelas relações dos adultos com as crianças, são mediadoras do protagonismo dos pequenos, do seu envolvimento nas práticas, nas atividades, nos planejamentos e decisões que são tomadas na escola em prol de sua educação. Como comprovam em suas pesquisas, Oliveira-Formosinho e Lino (2008), os estilos de interação tornam-se uma variável central na educação da infância, denotando o tipo de pedagogia exercida e assim destacam que:

A interdependência entre o poder para intervir e o contexto do exercício desse poder requer do professor que o seu exercício profissional comece no contexto como forma de criar condições de liberdade para a *criança* poder participar com agência (OLIVEIRA FORMOSINHO & LINO, 2008, p. 69, grifo nosso).

A mediação da agência da criança requer a compreensão e a interdependência existente entre o que ela aprende e o contexto de aprendizagem. Um contexto que não se feche às manifestações espontâneas das crianças, pelos modelos de organização pré-determinados e suas formas de organização pouco maleáveis. Mas sim, que lhes ofereça condições para comunicar suas opiniões, desejos, preocupações e participar da criação de novas formas de sociabilidade.

Lembrando que o questionamento que estamos discutindo foi feito por uma criança que está a pouco tempo na EMEI e, conforme relatou-me a professora, ela veio de outra escola, uma escola particular, situada na mesma cidade, pois na escola de origem ela não se adaptou a algumas questões que não cabe falar aqui, mas menciono para situar, e pelo fato de que, muitas vezes as crianças ingressam nas instituições com traços de liberdade, que aos poucos, vão sendo cerceadas para enquadrá-las em normas e regras já instituídas e estas, muitas vezes, são reproduzidas pelos educadores sem que reflitam sobre suas ações. Portanto, não ouvir as crianças é uma maneira de cerceá-las. Ao contrário, existe a possibilidade de (re) reconstruir juntos, professores e crianças, novas formas de organização através da escuta, do diálogo, da negociação.

3.3 Qual o lugar da criança no planejamento?

Os episódios que discutiremos neste item referem-se aos momentos que a professora direcionava e coordenava estudos com a turma, referentes aos assuntos e atividades que havia planejado para as crianças desenvolverem, construir determinado conhecimento. No entanto, as reflexões que pretendemos suscitar ao indagar sobre o lugar da criança no planejamento, transcendem esses momentos, envolvem o todo das vivências das crianças na instituição, pois falamos em planejamento “entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem”

(RINALDI,1999, p.115). Nesse sentido, é dada atenção ao movimento das interações e comunicações construídas, entre as crianças e os adultos.

3.3.1 Episódio 7: O que é o tempo?

No destaque a seguir me detive em registrar as falas das crianças durante um momento em que a professora selecionou uma história para contar “O tempo e o ponteiro do relógio azul”, no dia que ocorreu não fiz registros fílmicos e fotográficos. Assim, conto, apenas, com os apontamentos do caderno de campo.

Apresentando a capa da história “O tempo e o ponteiro do relógio azul”,

A professora pergunta para as crianças o que é o tempo?

Elas respondem:

“Tempo de máquina.”

“O tempo está acabando.”

“O tempo de viajar.”

“Se viajar muito, não volta mais para casa.”

“O relógio marca o tempo” (apontou para o relógio na parede)

A professora continua contando a história, as crianças continuavam a pensar e discutir o que é o tempo, pergunta inicial.

Uma criança diz:

“O dia vai e vem porque o relógio está sempre dando as horas.”

Outro diz: “É porque o sol está com sono e a lua vem e fica noite.”

Outra completa: “É porque vai clarear em outro mundo.”

A professora pede silêncio e continua a história, as crianças fazem outros comentários suscitados pela história narrada e suas ilustrações, como a cor da pele dos personagens fazendo comparação com os colegas, mas a professora não se detém em discutir as questões pontuadas pelas crianças.

Ao concluir a história ela chama atenção das crianças para o calendário fixo na parede da sala e questiona sobre noções de tempo: ontem, hoje, amanhã, fazendo relação com

a história. Na sequência solicita que façam um desenho da história com lápis de cor. Uma criança pergunta “podemos pintar com tinta?” Temos que ver isso, diz a professora.

Diário de campo 27/04/13

Quadro 14 – Excerto do diário de campo – descreve episódio 7

Fonte: arquivo do projeto

A professora pergunta e as crianças respondem e, com isso revelam seus conhecimentos, hipóteses sobre o tema dado. Desse modo, revelam que possuem conhecimentos sobre as coisas do mundo, os quais vão além daquilo que a professora muitas vezes planejou para estudar com elas. A pergunta que fica é: o que o professor (a) faz com as respostas das crianças, ou melhor, com seus conhecimentos, suas dúvidas, suas hipóteses?

Para além das crianças serem indagadas, é preciso que elas tenham oportunidade de observar, investigar, interrogar, transformar a realidade. Nesse sentido, se faz importante observar as crianças e documentar suas explicações, raciocínios e como chegam a determinadas conclusões. É mais significativo e interessante para as crianças, obviamente, envolverem-se na descoberta de como acontecem determinados fenômenos e acontecimentos, do que realizar algumas atividades um tanto descontextualizadas ou memorizar explicações. Esse trabalho requer profissionais qualificados para desenvolver ações de mediação, desafios e estímulos às crianças.

Assim, é importante que as ideias possam ser discutidas com as crianças, precisamos confiar na capacidade que elas têm de debater e construir suas conclusões, argumentando, dialogando com as ideias dos outros. Contudo, a necessária “atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças.” (RINALDI, 1999, p. 119).

Através das interações que as crianças estabelecem na vida cotidiana, com os sujeitos do seu convívio e na relação com as diversas práticas sociais de que participam, vão se apropriando de conhecimentos, os quais são chamados de

conhecimentos informais ou espontâneos. Em contrapartida, o aprendizado de conhecimentos produzidos e sistematizados ao longo da história da humanidade ocorre por meio de interações entre sujeitos e de estratégias intencionalmente organizadas. Esses conhecimentos são denominados conhecimentos formais ou conhecimentos científicos e são geralmente aprendidos na escola. (FARIA & DIAS, 2012).

Dessa forma, cabe a escola ir além dos conhecimentos espontâneos que as crianças apresentam. Quando há uma questão em torno de um tema que mobiliza a turma, podem definir juntos caminhos para buscar as respostas, quando outras perguntas podem surgir no encontro de novas informações e na resolução de um problema dado, é fundamental que um clima de investigação seja estabelecido na turma, e que as crianças aprendam como encontrar as respostas para suas perguntas, suas dúvidas. Transformar as curiosidades das crianças em principal aliada na construção do processo educativo é assumi-las como sujeitos ativos e participantes dos seus processos de aprendizagem, é considerá-las na produção do planejamento.

De acordo com Leontiev (1978), a formação de conceitos científicos requer um tipo de atividade necessária a sua formação, visto que não é qualquer atividade que desencadeia o desenvolvimento potencial e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas o pensamento conceitual e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral da personalidade.

A educação é eficiente quando determina o progresso de desenvolvimento, ou seja, quando desperta as funções psicológicas que estão em processo de maturação ou na Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo neste ponto que o ensino exerce um papel importante no desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento do conceito científico, requer uma relação mediatizada, de colaboração sistemática entre o professor e a criança.

A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema- deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas desses conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 245).

Através das interações e mediações construídas por meio das ações pedagógicas nos espaços educativos, as crianças vão se apropriando de signos verbais (palavras), conceitos e elaborando significações socialmente construídas, que os mesmos representam. Essas apropriações marcam qualitativamente o processo de construção de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. Portanto, a qualidade na linguagem utilizada pelo adulto-docente, para comunicar-se com as crianças pequenas, e o seu conhecimento que possibilita mediar as construções das crianças, é determinante nesse processo.

A educação da criança pequena, na sua especificidade, necessita de intencionalidade profissional, pedagogicamente fundamentada, é isso que guiará as ações do profissional junto às crianças com conhecimento pedagógico. Essa intencionalidade profissional é o fator determinante para que as práticas de atendimento a criança aconteçam com conhecimento profissional e não baseadas no senso-comum.

Sendo assim, as crianças, contando com a mediação do professor, irão apreender a lidar com a complexidade da realidade que estão inseridas, apreendendo sobre os conhecimentos das mais diversas naturezas, que se tornam necessários na resolução das suas dúvidas, dos questionamentos que mobilizaram suas descobertas e aprendizagens. O Parecer CEB/CNE nº 20/2009 destaca:

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (BRASIL, 2011, p. 14).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas precisam estar permeadas por oportunidades que favoreçam a criança no seu processo de elaborar sentidos pessoais, a fim de se apropriarem de elementos da cultura, seus significados e recriarem construindo seus conhecimentos. Sendo assim, destacamos a importância de ouvir e considerar as contribuições das crianças nos momentos de pensar a prática a ser desenvolvida com elas, os projetos, planejamentos, que inclui as atividades propostas dentro e fora da sala de aula, a escolha de materiais a serem disponibilizados para a exploração, a organização dos espaços e tempos, dentre outros aspectos.

3.3.2 Episódio 8: “Não existe bruxa!”

Esse episódio acontece, após o café seguido da escovação. As crianças estão sentadas nas cadeiras em círculo, para a atividade do dia. Enquanto o encaminhamento da professora não se inicia, elas vão conversando, Carlos Eduardo conta que “uma gata teve vários gatos.” A professora pergunta: “tudo gato ou tem gatinha?” Ele responde “tudo gato, não sabemos se é gato ou gata”. Dando outro rumo, a conversa do grupo, a professora fala que terão festa das bruxas na sexta-feira na escola. E começa explicando que foi nos Estados Unidos que a festa das bruxas foi inventada, iniciando assim um diálogo com as crianças:

Professora: Eles caçavam as bruxas...

Carlos Eduardo: “mas não existem bruxas!”

A professora continua “... faziam fogueiras e queimavam as bruxas.”

Eles estavam pesquisando se as bruxas existiam, e sabe como faziam para descobrir?

Eles pegavam as mulheres que desconfiavam que eram bruxas. Eles inventaram uma balança: de um lado colocavam a mulher e de outro uma bíblia, se a mulher era mais leve que a bíblia, concluíam que era uma bruxa. Se as bruxas voam é porque são leves.

Crianças em silêncio, ouvindo...

A professora continua ... E se ela era mais pesada...

Gabi é a primeira falar e diz: “um dia eu avoei de avião.”

Professora continua: matavam as bruxas para a gente poder brincar sem bruxas, porque elas caçam as crianças.

Jhock acrescenta: “elas saíam voando...”

E olhou para mim e disse “sabe que nós vimos uma joaninha”

Eu: onde?

Jhock: “ali” (aponta para o pátio)

Eu: o que fizeram com ela?

Jhock: “nada, deixamos ela voar.”

Vitor: “sabe que eu vi uma borboleta e deixei ela voar.”

Clara: “sabe que eu vi um passarinho...”

Professora: os passarinhos, as borboletas usam as asas para voar. As bruxas usam (pausa) as vassouras.

Carlos Eduardo: “Não existe bruxa!”

A professora orienta que sentem às mesas para fazer um desenho respondendo a pergunta: as bruxas existem ou não?

As crianças conforme vão se organizando para a atividade, vão verbalizando...

Carlos Eduardo: “vou fazer a bruxa que não existe.”

Jhock: “Eu vou desenhar um bruxo.” Convida o colega “Vamos desenhar um bruxo? “Vamos desenhar Harry Potter?””

[...]

Diário de campo 29/10/13.

Quadro 15 – Excerto do diário de campo – descreve 1º parte episódio 8

Fonte: arquivo do projeto

Depois de certo tempo a professora passa de criança em criança e pergunta o que estão desenhando e escreve no trabalho, e assim elas nomeiam o que desenharam e a professora escreve na própria folha do desenho. Percebo que Gabi, pela ordem que a professora seguia pelas mesas, seria uma das últimas a contar sobre seu trabalho, mas está verbalizando o que desenha

[...]

Gabi: desenhando diz “bruxa malvada”, pegou Larinda, uma moça muito bonita!

Gabi: “Pronto aqui está a bruxa e aqui está a Larinda.” “Está chorando, por que está com muito medo.” Canta: “Larinda, larinda, larinda que dói”. Passa o dedo sobre os traços do seu desenho e diz: A bruxa está no belo jardim da Larinda. Ela veio por aqui e pensou como posso chegar lá? Aí ela subiu por aqui.

Gabi: profe (pausa) profiiii (pausa), profeee.

Professora: hum!

Gabi: “eu estou fazendo uma historinha.” (a professora está escrevendo nos trabalhos dos colegas e continua), então me aproximo e pergunto a ela que está fazendo, ela responde

Gabi: Uma historinha da bruxa malvada que estava no parque da Larinda.

Segue narrando:

Gabi: A bruxa viu a Larinda e depois ela foi lá, lá, lalalala.... (passa o dedo pelos traços do desenho) Aí depois ela foi e veio e disse porque não pensei nisso! Eu sou uma bruxa, eu posso avoa com a minha bassora. Aí ela se lembrou que esqueceu da bassora em casa.

continua

Aí ela disse, haa como é que eu vou avoa. Aí ela foi subindo, subindo e pulou o muro. E pegou a Larinda. Olha aqui o sange da Larinda, uma mocinha muuuuito bonita. A bruxa malvada Joelha está aqui no balanço. Fim.”

Ao chegar a vez de falar sobre o seu desenho à professora, Gabi contou-o de outra forma a história, mas com os mesmos personagens. A professora escreveu a história no desenho.

Desenhos da Gabi: (usou frente e verso da folha)



Desenho Gabi, 1 – frente, 2 – verso.

Diário de campo 29/10/13.

Quadro 16 – Excerto do diário de campo – descreve 2º parte episódio 8

Fonte: arquivo da pesquisa

O todo do registro não foi transcrito para cá, mas o que temos já nos possibilita ver como as crianças acionam os instrumentos das suas vivências anteriores para dar sentido às novas situações de que participam. Nesse sentido, as diferentes situações que as envolvem no contexto escolar, convertem-se em campos de aprender, utilizam-se de diferentes linguagens pelas expressões, fala, desenho, etc. Expressam sentimentos, indagam, expõem opiniões e ideias. Nessas ocasiões, ao professor, como parceiro mais experiente, cabe estar atento para apreendê-las, e criar um campo interativo que aguace a curiosidade e permita novas descobertas e construções pela criança. Assim, ao conceber a criança como parceira inteligente, produtora de conhecimento e, respeitar o seu modo próprio de fazê-lo, preocupa-se em falar com elas e não para elas.

Frente às considerações feitas, destacamos a complexidade do que as crianças elaboram, a partir dos encaminhamentos da professora e isso, incita-nos a refletir sobre o movimento delicado que o (a) professor (a) necessita ao planejar suas aulas, para selecionar o que é essencialmente importante para as crianças. É

um movimento que exige, necessariamente, o conhecimento sobre (e das) crianças suas necessidades, que ele (a) detenha conhecimentos teóricos e metodológicos adequados ao trabalho que se propõe, para que consiga provocar a atividade, a curiosidade e o desejo de conhecer nas crianças, e tenha elementos substanciais para mediar as elaborações conjuntas das crianças. Sem dúvida planejar é um processo de criação (VIGOTSKI, 2009), e como parte integrante do trabalho pedagógico, precisa articular os conhecimentos teóricos e processos metodológicos necessários e adequados ao que é específico da criança pequena.

Ao discutir sobre o papel do professor e da professora de crianças pequenas, Mello (2009), diz que a “tarefa essencial não é dirigir diretamente a atividade das crianças num processo em que os adultos pensam e as crianças executam o planejado” (p. 169), pois na Educação Infantil a tarefa não é “dar aulas”. E isso representa um desafio, pois significa aprender como educar e ensinar num processo colaborativo, que possibilite à criança ampliar sempre o que conhece e seu desejo de conhecer. Para tanto, “os métodos precisam ser construídos e não aproveitados do ensino fundamental” (MELLO, 2009, p. 170).

Além de estabelecer uma interlocução com uma teoria que dê conta de explicar o desenvolvimento cultural dos seres humanos, precisamos estabelecer uma atitude de escuta, de observação, documentação e registro da prática refletida com o suporte dessa teoria. Ao contrário essa concepção do trabalho educativo apresenta para o professor e para a professora um desafio que só pode ser enfrentado com a intencionalidade e interesse em aprender a orientar o encontro da criança com a cultura, como mundo dos objetos, das relações, do conhecimento, possibilitando sempre que a criança seja um sujeito ativo nesse processo de conhecer e passa a fazer parte do mundo da cultura (MELLO, 2009, p. 170).

Nessas escolhas, precisamos lembrar que os métodos nunca são neutros, os materiais, os textos que selecionamos para trabalhar com as crianças são carregados de ideologia. Por isso, estes precisam ser selecionados com seriedade e com coerência, sempre buscando atender as necessidades das crianças. Com isso cabe falar do lugar da criança no planejamento, que está para além de atendê-la no que foi projetado, mas oferecer espaço de ela participar, discutir, argumentar no desenvolvimento da aula planejada.

A criança que afirma que não existe bruxa, o quanto produtivo seria se ela tivesse espaço para argumentar, discutir com o grupo. “A escuta é um processo de ouvir a criança sobre sua colaboração no processo de construção do conhecimento, isto é sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem.”

(FORMOSINHO & OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2013, p. 208). Nisso inclui a mediação e o diálogo constante, aliando a documentação e registro da prática e a reflexão que dão suporte para novos encaminhamentos, incluindo a participação da criança.

Os professores assumem-se assim como referências para as crianças. Visto que a tarefa do adulto não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, criar um clima de investigação e ajudar as crianças a descobrirem as respostas “e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões revelantes” (RINALDI, 1999, p.114).

No último destaque do episódio relatado, podemos perceber que Gabi, ao dar a sua tarefa como pronta, tenta comunicar isso à professora e, por conseguinte, entende que precisa aguardar a sua vez para falar do desenho, enquanto isso a sua imaginação está ativa, cria e narra uma história a partir do que desenha. Nesse caso, sua criação lembra a brincadeira que surge de uma necessidade e através dela expressa seus complexos sentimentos (VIGOTSKI, 2009).

A criança desenha e, ao mesmo tempo narra a respeito do que desenha. Ela dramatiza e compõe um texto verbal no seu papel. Esse sincretismo³⁶ aponta a raiz comum da qual se ramificam todos os outros tipos de arte infantil. A brincadeira da criança tem essa raiz comum; serve de estágio preparatório para a criação da criança, e, até mesmo quando dessa brincadeira sincrética comum destacam-se separadamente, tipos mais ou menos independentes de criação infantil, tais como o desenho, a dramatização de sua composição, cada tipo não é rigidamente separado do outro e voluntariamente absorve elementos dos demais (VIGOTSKI, 2009, p. 93).

Em face desta citação, recordamos as orientações das DCNEIs/2010, que destacam a brincadeira como eixo norteador das práticas da Educação Infantil e, da mesma forma as interações, através das quais se estabelece a integração de experiências nas diferentes linguagens. A necessidade e importância de oportunizar uma diversidade de experiências à criança, é também marcada por Vigotski, quando ele explica que a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade das experiências anteriores, nas quais ancora-se a possibilidade de criação, fornece o material com que se criam as novas construções.

³⁶ A forma primeira de criação infantil é a sincrética, caracterizada pela fase de criação em que vários tipos de arte ainda não estão diferenciadas e nem especializadas (VIGOTSKI, 2009, p. 93).

A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientes sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência -, sendo as demais circunscritas às mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Com base nessas contribuições temos a clareza da importância de proporcionar às crianças vivências com as diferentes linguagens, que envolvem as diversas formas de expressão; gestual, verbal, plásticas, dramática e musical, com experiências e conhecimentos com relação as diversas manifestações da música artes plásticas e gráficas, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Todas elas, nas relações que as crianças estabelecem com o meio e, sobretudo, na primeira infância, encontram-se mescladas. No entanto, no desempenhar da sua função junto às crianças pequenas, o professor necessita dos conhecimentos que movimentam cada uma em separado, e como se manifestam em situações coletivas ou individuais entre crianças de idades iguais ou diferentes, saber mediar o acesso das crianças a esses conhecimentos, respeitando as particularidades culturais de cada região.

Os episódios discutidos através deste capítulo revelam as diferentes formas de participação das crianças, suas iniciativas, como arranjam maneiras inteligentes de atuarem nesse contexto escolar em prol de suas necessidades e interesses, ao revelarem suas potencialidades. Embora as condições pedagógicas nem sempre sejam favoráveis e, com isso, também fica registrado a necessidade de serem escutadas, em um cotidiano organizado por pouco diálogo, poucas intervenções do professor no sentido de mediar e qualificar as atividades das crianças, em todos os momentos da aula.

Os registros desta investigação revelam a imagem de criança competente, conforme escreve Malaguzzi (1999, p. 88), quando destaca que todas as pessoas que se propuseram a estudar as crianças terminaram por descobrir “suas qualidades e capacidades surpreendentes, extraordinárias aliadas a uma necessidade inexorável por expressão e realização.” Sabemos que as crianças sempre nos apontam possibilidades. Nós adultos, no papel de pesquisadores ou professores só precisamos estar atentos ao que elas nos acenam. Elas nos ajudam constantemente a ver o que pode ser qualificado, e transformado em nossas práticas. Sem contar

ainda com o apoio das teorias, que nos ajudam a pensar a realidade e sustentam nossas reflexões, o que é fundamental.

Assim sendo, ao encerrar as discussões do capítulo entendo que o protagonismo das crianças está diretamente relacionando às interações. A qualidade das interações que são promovidas nos ambientes coletivos com a educação dos pequenos, que se estabelecem entre pares, com os adultos, produzirá um sistema de relações e trocas que promovem a sua participação ativa e criativa.

Vale retomar, então, que as interações estabelecidas entre as crianças e os adultos são fundamentais e determinantes, que precisam ser mediadas pela liberdade de experimentar, fazer escolhas, expressar opiniões, dialogar. Como também, demanda predisposição e sensibilidade do adulto/professor(a) para observar, escutar e negociar, através de um processo contínuo no cotidiano educativo. Todos esses elementos conjugam-se na construção do lugar da criança como protagonista, o que se representa na figura abaixo (IMAGEM 9)



Imagem 11 – Elementos relacionados no (para o) protagonismo das crianças

Fonte: Sistematização da autora com base em Oliveira-Formosinho (2008)

A participação ativa da criança acontece por intermédio da liberdade e apoio do adulto/professor. A criança necessita de liberdade para construir sua autonomia,

agir, tomar iniciativas, expor e argumentar sobre seus desejos. A escuta da criança favorece na construção da sua imagem como ativa, competente e com direitos, como também auxilia na negociação, elemento imprescindível para se construir espaços de participação da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008). Por sua vez, a negociação acontece por meio de uma relação dialógica entre o professor e as crianças, que permite consensualizar as questões relativas ao planejamento, às experiências de aprendizagens.

CAPÍTULO IV

UMA PEDAGOGIA PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE PROPÔR?

A mudança que vem sendo introduzida na educação é uma transferência do centro de gravidade. É uma mudança, uma revolução, não muito diferente da que Copérnico iniciou ao transferir o centro astronômico da Terra para o Sol. No caso em análise, a criança converte-se no Sol em volta do qual gravitam os instrumentos da educação; ela é o centro em torno do qual estes se organizam (DEWEY, 2002).

Abrir espaço a essa discussão no texto da dissertação, surge como necessidade, à medida que compreendemos que as mudanças e construções, no que se refere a educação, contam com contribuições das inúmeras pesquisas e discussões teórico - práticas que incitam necessidades e possibilidades na esfera a que se dedicam, no caso, a educação das crianças pequenas. A reflexão-convite trazida por Dewey, na citação em destaque, já diz da preocupação, de construir fundamentos teóricos e práticos, que circunscrevam o que é específico do ser criança, tomando-a como centralidade do processo educativo que ela se insere.

Nesse sentido e, ao trabalhar com a visão de criança competente e participativa, não podemos deixar de trazer discussões teóricas que corroboram a uma pedagogia para pequena infância. Uma pedagogia que possa servir de base as especificidades que exige o trabalho educativo com as crianças pequenas. A contemporaneidade tem na história da pedagogia os contributos para reinventar o presente. O legado de grandes pedagogos³⁷ do final do século XIX e início do século XX são heranças ricas e diversificadas ao considerar a participação da criança.

As práticas com crianças pequenas ainda carregam resquícios de um atendimento assistencialista, com atenção ao “cuidado”, quando se refere às crianças menores e no que diz respeito às crianças em idade pré-escolar, estas práticas recebem a influência da escola do Ensino fundamental. Sabemos que o trabalho voltado às crianças pequenas no Brasil, assim como em outros países,

³⁷ Dewey, Freinet, Malaguzzi, Paulo Freire, dentre outros.

apesar de apresentar conquistas ao longo da história, ainda carece de avanços para se efetivar como um trabalho de qualidade na prática, pois ainda não se tem plena clareza do que corresponde ao ser professor (a) na Educação Infantil e tão pouco o que é cuidar e educar de crianças pequenas, dando conta das funções que cabem ao professor (a) responsável por esta importante etapa educativa.

Diante disso, queremos evidenciar a importância de discussões e construções teóricas em prol de uma pedagogia que norteie essas transformações, e que possa subsidiar o trabalho do (a) professor (a) de crianças. Nisso alguns questionamentos são pertinentes: o que é ser professor (a) de crianças? No que se diferencia das funções do professor (a) responsável por outras etapas da educação? Quais as especificidades do ser criança na faixa etária que compreende a Educação infantil?

Essas questões ajudam a pensar uma educação diferenciada às crianças pequenas, através de um atendimento que incorpora conhecimentos de pesquisas de diversas áreas e procura entender a singularidade infantil em suas interações nos espaços coletivos, na produção de culturas infantis que permeiam as relações entre elas e com os adultos. No sentido de construir uma Educação Infantil propulsora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e comprometida com o processo de humanização das crianças.

Uma educação escolar diferenciada que garanta os direitos das crianças, independente da sua classe social, etnia ou gênero e de estarem inscritas em escolas públicas ou privadas. Enfim, uma educação que garanta o direito de realizarem, de expandirem todas suas potencialidades, que atenda “os direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente” (FERNANDES, 2008, p. 250), respeitando a criança - sujeito de direitos que, como tal, necessita da proteção, mas também necessita de margens de ação e intervenção no seu cotidiano.

Estudos que discutem a constituição de uma pedagogia da infância apontam para a necessidade de pensar as questões relativas à educação nas instituições de Educação Infantil, e as manifestações e inserção social que são próprias da criança nesta faixa etária. Assim, a pedagogia da infância tem “como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, p. 31, 2001).

Saber situar a Educação Infantil no âmbito da educação e do que ela significa na vida das crianças, para suas aprendizagens e desenvolvimento na sua integralidade, é fundamental aos profissionais que atuam com esta etapa. De toda a forma, quanto mais o professor (a) se apropriar de conhecimentos teóricos embasadores do trabalho na educação e, especificamente com as crianças pequenas, e conseguir transpor estes para lhe ajudar a pensar a sua realidade de trabalho, mais condições terá de construir uma prática de qualidade, escutando e se aproximando do ponto de vista da criança, através da busca ativa e atenta de responder ao que é específico para o desenvolvimento nesta fase da vida.

Há especificidades a serem consideradas entre a Educação Infantil e os níveis subseqüente de ensino quanto ao seu sujeito: no primeiro temos a *criança* e, no segundo, o *aluno* (sujeito escolar). Essa diferenciação resulta em um processo educativo também diferenciado. A escola tem como foco o ensino nas diferentes áreas; já na Educação Infantil o foco são “as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento de entrarem na escola).” (ROCHA, 2001, p. 31).

Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, [...] as suas cem linguagens (ROCHA, 2001, p. 31).

Assim, considerar a criança sujeito na educação de zero a cinco anos de idade, implica reconhecer as especificidades desta faixa etária, suas características, interesses e necessidades, o seu modo particular de construir conhecimentos. A atividade lúdica, expressiva, espontânea, imaginativa e criativa da criança são dimensões básicas para as ações pedagógicas na Educação Infantil. Nesta perspectiva a criança é reconhecida em sua especificidade, sujeito capaz de modificar conceitos, produzir cultura, interferir no contexto em que se insere e, portanto, fazer história.

Essa discussão já existe e já se faz movimentar em muitas práticas, como pontua Mello (2009, p. 168 e 169), são ações concretas “que buscam a construção de uma pedagogia para as crianças pequenas e se colocam contrárias à antecipação da escolaridade e à intenção preparatória, procurando enfatizar o

brincar e as múltiplas linguagens das crianças no processo de apropriação das qualidades humanas”.

No entanto, é uma discussão que não pode cessar, tendo em vista que ainda é encontrada, em muitas realidades, a naturalização da distância entre discursos e práticas de atendimento às crianças pequenas. Essa constatação aponta a urgência de reflexões e discussões que favoreçam o redimensionar nesse campo, a fim de promover uma educação de qualidade às nossas crianças. Pois, ao contrário de outras etapas da escolaridade, a Educação Infantil não pode ser transferida, é para ser realizada na idade certa. Portanto, o direito a Educação Infantil de qualidade é urgente, é um direito para ser vivido agora.

É nesse sentido que Mello (2009) convida a pensar sobre o significado da educação que se quer, da educação que se está construindo. É um convite para reflexões e a tomada de atitudes frente a superação de “modismos”, para que se tenha o verdadeiro comprometimento “com o direito das crianças à infância e a formação das máximas possibilidades humanas, das várias demissões humanas”. (MELLO, 2009, p. 167). Nesse processo diz a autora que

temos aprendido muito e temos, certamente, muito a aprender, mas já aprendemos que precisamos de uma teoria que dê suporte à prática, uma teoria que supere a condição de anúncio, de discurso e se concretize como prática, uma prática de nova qualidade que, seja intencionalmente organizada para promover os direitos das crianças pequenas, uma prática que é necessariamente registrada e documentada, o que significa que será igualmente objeto da nossa reflexão sempre considerando o pra quê da educação dos pequenos e das pequenas (MELLO, 2009, p. 167).

O chamado da autora se faz pertinente à medida que problematiza e nos convida a pensar sobre o ‘fazer’ cotidiano - pedagógico da educação infantil, a qual é reconhecida legalmente como primeira etapa da Educação Básica e, como tal, responde a um papel de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças. A esse desenvolvimento vinculamos a necessidade de escuta e, através desta, privilegiar a ‘ação’ e ‘voz’ das crianças.

CONCLUSÕES

CONVITE A NOVAS REFLEXÕES E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS

Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa ...
Lenine

Apresentamos aqui as últimas considerações do estudo, que, para esta pesquisadora, são apenas uma pausa, visto que aprender a fazer pesquisa, e pesquisar com crianças é um desafio apenas iniciado. Dados os primeiros passos, acreditamos ter efetivado o proposto na construção da pesquisa de mestrado. Um estudo que responde às inquietações sobre o protagonismo das crianças, ajudando a pensá-las, estudá-las, compreendê-las, mas não a saciá-las por completo. E muito mais que isso: desafia, com novos olhares e reflexões, a dar continuidade a tal caminhada, seja na atuação como professora, seja como pesquisadora.

Estudar, pois, o protagonismo das crianças nas práticas da Educação Infantil, não é tarefa fácil, não é tarefa que pode ser dada como concluída em uma pesquisa de mestrado, conforme nos alertou o professor Altino. Fato percebido no decorrer da investigação e escrita, mediante a necessidade de um tempo maior para o aprofundamento do estudo que o tema merece. Assim, consideramos que as conclusões deste trabalho são constatações provisórias, ou seja, conclusões abertas a outras construções teóricas e práticas. São, acima de tudo, convites à própria pesquisadora e ao leitor.

Com essa investigação perseguimos algo inevitável: defender a necessidade e a importância de escuta das crianças, tanto no campo da prática pedagógica, como no campo da investigação em educação e, em especial, da Educação Infantil, pois as 'vozes' das crianças precisam ser escutadas e estudadas para serem compreendidas pelos adultos, e transformadas em processos que acolham, que respondam ao que é realmente importante para elas. Entendemos que esse é o caminho para a construção de uma educação de qualidade às crianças. Neste sentido, as pesquisas cumprem o papel de problematizar as práticas vigentes, a

partir das necessidades que são marcadas pelas crianças, como também apontam possibilidades para potencializá-las e legitimá-lhes os direitos.

No decorrer dos episódios transcritos e analisados ficou marcada a necessidade de as crianças serem escutadas e, a partir dessa escuta, serem intencionalmente envolvidas, desafiadas com atividades diversificadas e planejadas para oferecer experiências nas diferentes linguagens. Assim sendo, e tomando como apoio as referências da Pedagogia da Infância e da Participação, que possui na escuta a base de seus princípios e desta decorre o protagonismo das crianças, fica sinalizada a importância de profissionais preparados para compreendê-las em suas necessidades e singularidades, as quais lhes são próprias e de seu tempo. Assim, cabe ainda perguntar: Em que situações escutamos as crianças? O que fazemos com o que escutamos? Elas têm espaço para nos questionar? Ou só nós as questionamos? O que fazemos com suas perguntas, e com suas respostas?

A Educação Infantil - mesmo sendo aceita como uma etapa da educação que se desenvolve em espaço institucionalizado não doméstico, e com o objetivo de cuidar e educar as crianças - ainda não é entendida na complexidade que exige o trabalho com as crianças pequenas, e, portanto, a partir desta pesquisa pontuamos: ainda é preciso avançar no reconhecimento do papel ativo nas interações entre as crianças; também, aprendermos a criar práticas que lhes permitam a vivência de experiências diversificadas nas diferentes linguagens; e potencializar seus processos de conhecimento, sobre o mundo e sobre si mesmas.

A atividade de planejar, estabelecer objetivos para guiar as ações educativas junto as crianças, é inerente ao trabalho do professor e, indiscutivelmente, fundamental - com as crianças de todas as idades. Porém, nesse exercício, cabe pensarmos até que ponto os planejamentos não são obras apenas do professor? Até que ponto atendemos os interesses, necessidades e desejos das crianças no processo de construção do planejamento e desenvolvimento do mesmo? Até que ponto não limitamos a abrangência do potencial e atividade das crianças em prol daquilo que julgamos ser o mais apropriado ou importante para elas?

As crianças, de uma forma ou de outra, reivindicam o seu lugar de atores sociais protagonistas dos processos que vivem na escola, demonstram o quanto estão atentas às condições concretas de vida na instituição. Em suas diversas manifestações comunicativas, registradas com a investigação, fica evidente suas percepções e compreensões dos espaços, da rotina e das relações estabelecidas no

ambiente pedagógico, como também marcam com suas iniciativas de comunicar necessidades, desejos, opiniões sobre as questões que permeiam esse ambiente. Isso mostra a potência que possuem e o quanto mais poderiam participar dos planejamentos e atividades que são propostas pela professora, de forma a tornar a prática colaborativa, onde crianças e professoras são intérpretes e protagonistas dos processos de ensinar e aprender.

Para isso, as instituições de educação da infância precisam se voltar à promoção de experiências em que as crianças se sintam participantes, sintam-se parte do que é planejado, pensado para elas realizarem, que possam decidir, escolherem, enfim, viverem o exercício da escolha e da decisão, que é indispensável para a participação. É preciso construir um cotidiano educativo dialógico, um cotidiano onde a prática de escuta ao outro é oportunizada e sustentada, onde escutar não se faz pela seleção do que interessa ao adulto, mas sim por um processo fundamentado na liberdade de dizer e na certeza de ser escutado, que a criança possa se sentir valorizada em suas possibilidades comunicativas e participativas. Construindo assim um processo educativo aberto, desafiante, ético e com sentido para professores e crianças.

Por tudo isso, observar, escutar, negociar com as crianças os processos representa um desafio para nós professores (as) e/ou investigadores (as) da infância. O desafio de ouvir as crianças sobre o que elas nos dizem, e escutá-las em suas necessidades, tornando suas 'vozes' o centro de compreensão dos contextos educativos, dos planejamentos pedagógicos e de reflexão constante para a transformação das práticas vigentes. Isso tudo, é um desafio para todos nós que de alguma forma estamos envolvidos e comprometidos com a educação das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **As flores que a gente inventa**. 1º ed. São Paulo: Ática, 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livro Técnicos e Científicos, 1991.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. Projeto de Lei 8.035 de 2010, **Plano Nacional de Educação (2011-2020)** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>> Acesso em: 05 de nov. 2014.

_____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB/CNE nº20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2011.

BUENO, S. **Minidicionário da língua Portuguesa**. 2º ed., São Paulo: FDT, 2007.

CAMPOS, M. M. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, A. F. de.; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, 16(2). Universidade do Ninho: Braga, Portugal. p. 221 a 239.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas (org.)** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

CRUZ, S. H. **A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças**. In: FORMOSINHO, J. O. (org). **A escola vista pelas crianças**. Portugal, Porto editora: 2008.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. Ed. Ver. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2001.

EDWARDS, C. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. **As cem linguagens da Criança. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, p. 303-309, 1999.

_____.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. **As cem linguagens da Criança**. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância. Tradução Dayse Batista, Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A. L. G. **Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 02 jan. 2013.

_____. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FOMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, A. L. G. de. DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas. SP: Autores associados, 2002.

FARIA, V. L. B.; DIAS, F. R. T. S. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os elementos da proposta pedagógica**. 2. Ed., [ver. e ampl.]. São Paulo, Ática, 2012.

FERNANDES, N. O centro e a imagem: infância, proteção e acolhimento institucional. In: VANCONCELLOS, V. M. R. de.; SARMENTO, M. J. (org.) **Infância (in) visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2007.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVERIA-FORMOSINHO (Org.). **Em busca da Pedagogia da Infância, pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - perspectivas atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

HOUAISS, Instituto Antônio Houaiss. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KISHIMOTO, M. T. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, M. T. O Jogo e a Educação infantil. In: KISHIMOTO, M. T (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade: In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. de (orgs). **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LEONTIEV, A. N.. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

_____. Uma contribuição a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa. Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. **As cem linguagens da Criança**. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância. Por Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS-FILHO, A. J. **Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED**. In: 33º reunião anual da ANPEd, realização 17 a 20 out. 2010, Caxambu/MG. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt07>>. Acesso em: 15 set. 2013.

MELLO, A. S. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.) **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2º Ed. Araraquara: São Paulo, Junqueira & Marin, 2009.

_____. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico - Cultural. In: **Revista reflexão e ação**: Santa Cruz, v. 18 nº2, p. 183-197, jul./dez. 2010.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **Revista PERSPETIVA: Florianópolis**, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>>. Acesso em: 30 nov.1012.

MELLO, A. S; FARIAS, M. A. A escola como cultura mais elaborada. In: **Revista Educação/Cento de educação/ Universidade Federal de santa Maria**, Vol. 35, nº 1, jan./abr.2010.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto alegre: Artmed, 2002.

NOVO, R. MESQUITA- PIRES, C. A Interação Do Adulto Com A(s) Criança(s). In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (coord.) **Desenvolvendo a qualidade em parcerias – estudos de caso**. Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://www.dgidc.min-edu.pt>> Acesso em: 15 jan. 2012.

NUNES, A.; CARVALHO, M. R. De. **Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância**. ANPOCS 2007.

OLIVEIRA – FOMOSINHO, J. O. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FOMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs). **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. O.; ARAÚJO, B. S. Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O. (Org). **A escola vista pelas crianças**. Portugal, Porto editora: 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. LINO, D. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. O. (org). **A escola vista pelas crianças**. Portugal, Porto editora: 2008.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. **Análise qualitativa de episódios de interação**: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2012.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MULLER, F. (org.) **Infância em perspectiva. Políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, T. C. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RINALDI, C. O Currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. **As cem linguagens da Criança. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância**. Por Alegre: Artmed, p. 113-122, 1999.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2001, Nº 16. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde16/rbde16_05_eloisa_acires_cardal_rocha.pdf> Acessado em: 29 Jul. 2012.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, M.; TOMÁS C.. **Políticas Públicas e Participação Infantil**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, 2007, 183-206.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitado o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONSELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J.(Org.) **Infância (in) visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marin, 2007.

SMOLKA, A. L. B. Ana Luiza Smolka comenta Liev Vigotski: **Imaginação e criação na infância**. In: VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, A. P. L. de, et al. Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. In: **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, Colombia, vol. 28, p. 178-193, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Obras escogidas: V.3. Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid, España: Visor, 1995.

_____. **A formação Social da Mente:** o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

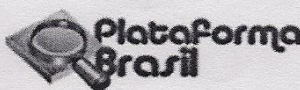
WEFFORT, M. F. Educando o olhar da observação: aprendizagem do olhar. In: WEFFORT, M. F. et. al. **Observação, registro, reflexão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25 – 33 2007.

ANEXOS

Anexo B– Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA.

Pesquisador: Cleonice Maria Tomazzetti

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 16377813.9.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 474.259

Data da Relatoria: 25/11/2013

Apresentação do Projeto:

Nas últimas décadas os estudos voltados à infância e a educação infantil têm enfatizado a necessidade e a relevância da participação ativada das crianças, tanto nas pesquisas como nas demais práticas sociais que fazem parte. Logo a escola é concebida como locus cultural importante na vida das crianças, que necessita criar intervenções pedagógicas que respeitem os seus direitos de participação em prol da qualidade da na educação da primeira infância. Nesse sentido, o presente projeto de dissertação vinculado ao Curso de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de Práticas escolares e Políticas Públicas (LP2) e ao Grupo Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância, GIECEI, busca compreender como se constitui o protagonismo das crianças nas práticas escolares da Educação Infantil, mais especificamente analisar as condições para o protagonismo infantil nas práticas da escola da infância e entender o lugar da criança no planejamento dessas práticas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica. Os instrumentos de construção dos dados são baseados em observações das interações das crianças com seus pares e o professor, bem como os objetos de conhecimento, com registros em diário de campo e por imagens, produzidos a partir da inserção em uma turma de pré-escola, na EMEI Profª Ida Fiori Druck, localizada na cidade de Santa Maria/RS. Temos como principais sujeitos as crianças,

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi

CEP: 97.105-900

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 474.259

portanto tomamos as medidas éticas, de respeito e compreensão as suas especificidades, que preservam a integridade desses sujeitos. Assim, investigamos as interações das crianças em espaços escolares formais, pautadas nos aportes da Teoria Sócio-Histórica do Desenvolvimento, da Pedagogia da Infância e da Participação, centradas na investigação das experiências das crianças como protagonistas.

Objetivo da Pesquisa:

Em busca de respostas à problemática estabelecida, elegemos como principal objetivo: Compreender como se constitui o protagonismo das crianças nas práticas escolares da Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

adequados para o tipo de pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a nova versão apresentada apresenta-se adequada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

adequados

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovar

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi

CEP: 97.105-900

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 474.259

SANTA MARIA, 30 de Novembro de 2013

Assinado por:
Félix Alexandre Antunes Soares
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi

CEP: 97.105-900

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo do termo de consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis legais das crianças

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato:

Mestranda autora do projeto: Diana Vandréia Dal Soto

Telefones para contato:

Senhores pais, seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa como voluntário (a). Você precisa decidir se concorda com a participação da criança na pesquisa. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte, caso haja dúvida. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de não concordar, não haverá qualquer tipo de penalidade, nem ao seu filho (a), nem à escola.

O objetivo geral desta pesquisa intitulada “O protagonismo das crianças nas práticas escolares da Educação Infantil: investigando com as crianças da pré-escola”, que será realizado na EMEI Prof.^a Ida Fiori Druck, é compreender como se constitui o protagonismo das crianças nas práticas escolares da Educação Infantil. Especificamente analisaremos as condições para o protagonismo infantil nas práticas da escola da infância a partir da inserção em uma turma de pré-escola; Entender a organização escolar e o lugar da criança no planejamento das práticas em Educação Infantil; Estabelecer relações entre as práticas pedagógicas escolares e as interações para o protagonismo da criança na Educação Infantil.

Para sua realização, serão feitas observações do trabalho pedagógico na turma Pré B - turno manhã, bem como registros fotográficos e filmagens. Posteriormente serão selecionadas cenas para análise e discussão na pesquisa, feitas pela mestranda e a pesquisadora, em busca de entender o protagonismo das crianças na prática observada. Estas análises e as respectivas fotos serão publicadas na dissertação e publicações afins. As crianças que não estarão participando da pesquisa não serão filmadas e nem fotografadas e conseqüentemente não serão citadas nos registros escritos da pesquisa.



Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas, assim como poderá retirar o consentimento a qualquer tempo. Se você concordar com a participação da criança no estudo, seus nomes estarão em sigilo. Com isso as crianças escolherão um nome fictício que será utilizado para identificá-las no relatório da pesquisa. Esclarecemos ainda, que o risco de constrangimento das ações infantis será minimizado pela presença constante da professora responsável pela turma, uma vez que a pesquisadora não ficará sozinha com as crianças.

A menos que requerido, por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria terão acesso à seus dados, para verificar as informações do estudo.

Consentimento do representante legal para a participação da criança como sujeito da pesquisa.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo com a participação do meu filho (a) _____ como sujeito do estudo "O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil."

Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola". Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Assentimento da criança: SIM  NÃO 

Local e data _____

Nome e Assinatura do responsável pela criança: _____

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido do representante legal da criança para a participação nesse estudo.

Local e data _____

Nome e Assinatura do responsável pela pesquisa: _____

Santa Maria ____, de _____ de 20__

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa - UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria - RS. Telefone: (55) 3220-9362 - Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

Apêndice B – Modelo folha registro da conversa com as crianças e seus assentimentos à pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação: investigando com as crianças da pré-escola

Coordenação: Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Autoria: Diana Vandréia Dal Soto

Telefones para contato:

Local da produção dos dados:

Conversa com as crianças

Olá, meu nome é Diana, sou professora e estudo na Universidade Federal de Santa Maria. Estou aqui na escola para fazer uma pesquisa com vocês. Sabem o que é uma pesquisa? Para realizar a pesquisa pretendo observar o que vocês fazem na escola: na sala, no pátio, no refeitório, nas atividades que estiverem realizando. Também gostaria de fotografar, filmar alguns momentos e conversar com vocês. Mas só farei isso com quem estiver de acordo. Combinado! Vocês vão me dizer se concordam ou não concordam pintando uma das carinhas abaixo. A carinha sorrindo representa SIM, a carinha triste NÃO. Além disso, podem expressar o que acham da ideia de participar da pesquisa desenhando, também não precisam decidir agora, podem ficar pensando e responder em outro momento. Está bem?

SIM 

NÃO 

NOME:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009
Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep.

Apêndice C – Quadro de trabalhos selecionados nas reuniões anuais ANPED.
Período: 2004-2013

GTs/ANPED	Grupo de Trabalho 07: Educação das crianças de 0 a 6 anos	Grupo de trabalho 14: Sociologia da educação
Ano	Título/autor (a)	Título/autor (a)
2013	<ul style="list-style-type: none"> - Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social/ Deise Arenhart – UFF - Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz/Nazareth de Souza Salutto de Mattos – UFRJ - Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil?/ Lucilaine Maria da Silva Reis – UFF - A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil/ Joselma Salazar de Castro – UFSC/PMF - Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil/ Regina Ingrid Bragagnolo; Andrea Simões Rivero – UFFS; Zaira T. Wagner - SED-SC - Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências. Marta Regina Paulo da Silva – FE/UNICAMP - As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica/ Angela Maria Scalabrin Coutinho – UFPR - A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia/ Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA - Espaços urbanos com crianças/ Samy Lansky – FUMEC/UMA 	<ul style="list-style-type: none"> - Medos e incertezas nas práticas espaciais de crianças na cidade de Curitiba e seus processos de socialização/ Valéria Milena Rohrich Ferreira – UFPR

continua

<p>2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças/ Bianca Cristina Correa – USP-FFCLRP; Lorenza Bucci – USP-FFCLRP - A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil/ Renata da Costa Maynart – UFAL Lenira Haddad – UFAL - Crianças mirando-se no espelho da cultura: corpo e beleza na infância contemporânea/Raquel Gonçalves Salgado – PPGEdU/UFMT; Anabela Rute Kohlmann Ferrarini – PPGEdU/UFMT; George Moraes de Luiz – UFMT e PUC-SP - As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? qual a atuação de suas professoras?/ Tacyana Karla Gomes Ramos – UFS - <i>Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança/ Romilson Martins Siqueira – PUC-Goiás</i> - Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: uma olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas / Márcia Buss-Simão – NUPEIN-UFSC - Infância: composições iguezagueantes de uma experiência "plunct plact zum"/ Fernanda Vieira de Medeiros – UFES 	<p>- Não foram encontrados</p>
<p>2011</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar/Renata Proveti Weffort Almeida – PUC-SP - “Quero mais, por favor!”: disciplina e autonomia na educação infantil/Anelise Monteiro do Nascimento – UFRRJ - A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever/ Vanessa Ferraz Almeida – UFMG - Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?/Tacyana Karla Gomes Ramos – UFS - Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês/Luciane Pandini Simiano – UFRGS; Carla Karnoppi Vasques – UFRGS 	<p>- Não foram encontrados</p>

2010	<p>- <i>Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED/</i> Altino José Martins Filho – UFRGS</p> <p>- Infância e educação: as crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula/<i>Angela Francisca Caliman Fiorio – UFES e Prefeitura Municipal de Vitória</i></p> <p>- “Pares ou ímpares?”: consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar/<i>Raquel Gonçalves Salgado – UFMT</i></p>	- Não foram encontrados
2009	<p>- As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural/<i>Rosimari Koch Martins – UFSC</i></p> <p>- A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola/<i>Sandra Maria de Oliveira Schramm – UECE</i></p> <p>- A pré-escola vista pelas crianças/<i>Rosimeire Costa de Andrade Cruz – UFC</i></p> <p>- Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças/<i>Altino José Martins Filho – UFRGS; Lourival José Martins Filho – UDESC</i></p> <p>- Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos/<i>Flávia Miller Naethe Motta – PUC-Rio; Núbia de Oliveira Santos – UERJ</i></p> <p>- O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos/<i>Arleandra Cristina Talin do Amaral – UFPR</i></p> <p>- Infância e filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças/<i>Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles – UFPE</i></p>	- Não foram encontrados
2008	<p>- Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas/<i>Kátia Adair Agostinho – Universidade do Minho</i></p> <p>- O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil/<i>Maria Cristina Martins-UFS; Silvana Aparecida Bretas – UFS</i></p> <p>- Pra fazer a farinhada... muita gente eu vou chamar”: contextos lúdicos diversificados e as culturas das crianças sateré-mawé mubarc/<i>Roberto Sanches Sobrinho – UEMA</i></p>	- Não foram encontrados

	<ul style="list-style-type: none"> - Tecendo memórias, educando infâncias: o entrelaçar de histórias em uma instituição de educação infantil / Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG - O desafio de compreender e ser compreendido/ Sílvia Neli Falcão Barbosa– PUC-Rio - No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês/ Daniela de Oliveira Guimarães– PUC-Rio - As crianças xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática/ Rogério Correia da Silva – UFMG 	
2007	<ul style="list-style-type: none"> - Formação do conceito de número em crianças da educação infantil/ Maria Teresa T. R. Senna – UFRGS; Virginia Bedin– UFRGS - Aprender participando: a exploração do mundo físico pela criança/ Maria Inês Mafra Goulart – FaE / UFMG - Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil/ Patrícia Corsino– UFRJ; Núbia de Oliveira Santos– FAETC - O cotidiano da educação infantil: questões de identidade/Anelise Monteiro do Nascimento– UFRJ 	- Não foram encontrados
2006	<ul style="list-style-type: none"> - As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos/ Angela Meyer Borda. – UFF - Subjetividade e subjetivação: a “criança resistência” nas dobras do processo de socialização? Cássia Virgínia Moreira de Alcântara – UFS - Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação/ Altino José Martins Filho – UFSC 	- O significado da escola e do conhecimento escolar na experiência de alunos de camadas populares/ Débora Oliveira Lana- PUC/MG
2005	<ul style="list-style-type: none"> - Aventuras no país das maravilhas foucaultianas/ Cássia Virgínia Moreira de Alcântara – UFS - A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento/ Deise Arenhart – UFSC - As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos/ Ângela Coelho de Brito– UFF 	- Não foram encontrados

	<ul style="list-style-type: none"> - Educação infantil, gênero e brincadeiras: das aturalidades às transgressões/ Daniela Finco– UNICAMP - O consumo nas práticas culturais infantis: crianças e adultos no contexto de uma escola pública/ Núbia de Oliveira Santos - Puc-Rio - Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil/ Eliane Giachetto Saravali – UNITRI 	
2004	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço da creche: que lugar é este?/ Kátia Adair Agostinho – UFSC - Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa/ Silvia Helena Vieira Cruz – UFC - Rotina e experiências formativas na pré-escola/ Ruth Bernardes de SANT'ANA – UFSJ 	- Não foram encontrados

Apêndice D – Termo de confidencialidade

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola

Pesquisador responsável: Prof^ª Dr^ª Cleonice Maria Tomazzetti

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato:

Mestranda autora do projeto: Diana Vandréia Dal Soto

Telefones para contato:

Local da produção dos dados: Escola Municipal de Educação Infantil Prof^ª Ida Fiori Druck

A pesquisadora responsável pelo presente projeto e a acadêmica do mestrado se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão produzidos por meio de observações, registros fotográficos e filmagens realizados durante a pesquisa. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto, e somente serão divulgadas de forma anônima em eventos científicos relevantes da área da Educação e utilizadas cuja finalidade formativa seja adequada. Após a utilização na pesquisa, os dados serão mantidos em arquivo específico na sala 3334 B, terceiro andar do prédio 16 - Centro de Educação do campus sede da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de dois anos, sob a responsabilidade da Prof.^ª Dr^ª Cleonice Maria Tomazzetti. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Santa Maria, 29 de maio de 2013

.....
Prof.^ª Dr^ª Cleonice Maria Tomazzetti

Apêndice E – Autorização institucional



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO INFANTIL

Professora Dr^a Cleonice Maria Tomazzetti

Em resposta a solicitação da aluna Diana Vandréia Dal Soto, que solicita autorização para desenvolver seu Projeto de Pesquisa junto a EMEI “Professora Ida Fiori Druck”, confirmo que a mesma está autorizada.

Já foi contactada a professora responsável Luciéli Leal, que se disponibilizou a receber o projeto *“O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola”*.

Solicitamos, porém, que toda e qualquer publicação realizada citando o nome da Escola, seja enviada a esta Secretaria e à professora.

EMEI IDA FIORI DRUCK
Rua André da Rocha, s / nº
Fone: 3219 0087
idafioridruck@yahoo.com.br

Professora Solange Maria Ferraz

Solange Maria Ferraz
DIRETORA
Portaria nº 59

Diretora

Santa Maria, 20 de maio de 2013.