



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO  
ESCOLAR:**  
crianças com voz e vez

Lilian Francieli Morais de Bastos

Profª Drª Vânia Alves Martins Chaigar

Rio Grande, 2014

**LILIAN FRANCIELI MORAIS DE BASTOS**



## **A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DA ESCOLA:**

### **Crianças com voz e vez**

Relatório de dissertação apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande.

**Linha de pesquisa:** Espaços e tempos educativos

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vânia Alves Martins Chaigar

**RIO GRANDE**

**2014**

LILIAN FRANCIELI MORAIS DE BASTOS

A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DA ESCOLA: crianças com voz e vez

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vânia Alves Martins Chaigar

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

---

**Membro:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marita Martins Redin

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

---

**Membro:** Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Aprovada em:25/09/2014

À minha mãe Terezinha, que a cada almoço de domingo em família, questionava-me: “*E o mestrado?*”

À minha filha e meu esposo, por suportarem minhas ausências, sem nenhuma cobrança, pelo contrário, com palavras e gestos de incentivo.

São muitas as pessoas com as quais compartilhei a experiência de vivenciar um processo investigativo. Faltariam palavras para expressar a imensa gratidão que dedico a todas aquelas que, de alguma forma, através de gestos, palavras, olhares, contribuíram para a realização deste trabalho que, para mim, era mais do que um simples grau acadêmico, mas um projeto de vida.

Destaco aqui a real contribuição de algumas delas que marcaram objetivamente seus nomes nas entrelinhas deste trabalho:

Agradeço imensamente:

A DEUS, por não me deixar desistir nos momentos de fraqueza, e que não foram poucos, por iluminar meus pensamentos e minhas decisões, me fazendo acreditar na potencialidade dos meus sonhos;

Às MINHAS CRIANÇAS (participantes da pesquisa), por compartilharem comigo momentos únicos de interação, respeito e afetividade, tornando-se assim, pessoas que ficarão marcadas para sempre na minha trajetória. Espero que um dia, vocês possam ler este trabalho e se encontrar nele, pois ele é fruto da nossa vivência coletiva.

À FAMÍLIA TIA LUIZINHA, pela acolhida à minha proposta e por possibilitar que, nesta escola, eu pudesse me constituir PROFESSORA, cercada de amigas, colegas e, acima de tudo, profissionais comprometidas com a educação das crianças pequenas.

À minha orientadora VÂNIA, por não desistir de mim, mesmo nos momentos em que eu me fiz ausente, por acreditar na potencialidade do meu trabalho, e por ser este ser tão humano, carregado de sensibilidade. Obrigada Vânia pela serenidade com que me orientaste. Tenho certeza que nossos caminhos não se cruzaram (no mestrado) por acaso, mas, certamente não será por acaso o meu desejo de mantermos esta parceria.

Aos professores da banca, MARITA REDIN e VILMAR PEREIRA, pelas pontuais, mas tão preciosas orientações no momento da qualificação.

Aos meus FAMILIARES: mãe, pai, Lisi, Xico e Diego, por compartilharem comigo todos os momentos de minha vida. Sou hoje, aquilo que, no convívio com vocês me tornei.

Obrigada pelo apoio, pela credibilidade, pela confiança, pelo carinho, pelo amor, e por sempre acreditar que eu seria possível!

Ao meu esposo JUSSIÊ, que entrou em minha vida há 12 anos e sempre me incentivou a ir em busca dos meus/nossos sonhos, mostrando-se paciente, companheiro, carinhoso e, acima de tudo, um excelente amigo para todas as horas. Obrigada Amor!

À minha filha THAILA, razão de toda minha felicidade. Obrigada filha pelo carinho e por me ensinar tantas coisas, diariamente. Por permitir que eu sinta um amor incondicional, como jamais pensei poder existir.

Às pessoas queridas e tão especiais: minhas cunhadas Lidi e Dani, pelo carinho e afeto; equipe da SMEd – Mara, Dudinha, Carla, Angélica, Raquel, pela parceria e por compartilhar SONHOS comigo; às amigas da faculdade – Bê, Bianca, Bárbara, Jú, Cris, Joice, que, mesmo na distância, estiveram comigo em pensamento; professoras que passaram por mim e deixaram marcas – Maria Renata, Nani, Aninha.

Esta conquista é de todos nós!

A todos vocês, muito obrigada!

[...] As crianças desejam falar. Desejam ser ouvidas. Elas desejam conversar. E... um detalhe: todas de uma só vez! Ao mesmo tempo! Que *overdose* de vozes infantis! Boa *overdose*, pois não mata, pelo contrário, está cheia de vida! (ALGEBBAILE, 1996, p. 123)

<b>NARRATIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO SER PROFESSORA - PESQUISADORA</b> .....	14
<b>PRIMEIRO BIMESTRE</b> .....	18
1. DO INDIVIDUAL AO COLETIVO: QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE COMPÕEM O GRUPO? .....	18
1.1. Muito prazer! Chamo-me Lilian! .....	19
1.1.1. Vivências que motivaram este estudo .....	24
1.2. Com vocês... as crianças! .....	25
1.3. A turma de nível II da EMEI Tia Luízinha .....	31
<b>SEGUNDO BIMESTRE</b> .....	35
2. A ESCOLA DA INFÂNCIA: LOCAL DE EXPERIÊNCIAS .....	35
2.1. O acolhimento das manifestações das crianças .....	36
2.2. Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância: relação entre a criança e a escola ....	41
<b>TERCEIRO BIMESTRE</b> .....	45
3. PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO FAZER PEDAGÓGICO: A PESQUISA COM AS CRIANÇAS .....	45
3.1. Etnografia com crianças .....	46
3.2. Percursos metodológicos .....	48
3.3. Categorias de análise .....	54



<b>QUARTO BIMESTRE</b> .....	61
4. ESPAÇOS PARA BRINCAR E CONVERSAR: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS E PARTICIPATIVAS.....	61
4.1. Roda de conversa: diálogo em evidência .....	64
4.1.1. Interações .....	67
4.1.1.1. Entre crianças e adultos .....	67
4.1.1.2. Entre pares .....	69
4.1.1.3. Com o espaço .....	69
4.1.2. Participação .....	70
4.1.3. Conflitos .....	72
4.2. Pátio da escola: interação e brincadeira .....	73
4.2.1. Interações .....	75
4.2.1.1. Entre crianças e adultos .....	75
4.2.1.2. Entre pares .....	76
4.2.1.3. Com o espaço .....	77
4.2.2. Participação .....	78
4.2.3. Conflitos .....	79
4.3. (In)conclusões .....	82
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>ANEXOS</b> .....	89
Anexo 1: Poema “O homem da orelha verde” .....	89

Anexo 2: Carta de aceite da pesquisa.....	90
Anexo 3: Termo de consentimento de autorização de imagem - Andriara.....	92
Anexo 4: Termo de consentimento de autorização de imagem - Bryan.....	93
Anexo 5: Termo de consentimento de autorização de imagem - Douglas.....	94
Anexo 6: Termo de consentimento de autorização de imagem - Andrew.....	95
Anexo 7: Termo de consentimento de autorização de imagem - Évelyn.....	96
Anexo 8: Termo de consentimento de autorização de imagem - Eduardo.....	97
Anexo 9: Termo de consentimento de autorização de imagem - Evertom.....	98
Anexo 10: Termo de consentimento de autorização de imagem - Francielle.....	99
Anexo 11: Termo de consentimento de autorização de imagem - Gabriel.....	100
Anexo 12: Termo de consentimento de autorização de imagem - Julia.....	101
Anexo 13: Termo de consentimento de autorização de imagem - Luísa.....	102
Anexo 14: Termo de consentimento de autorização de imagem – Luiz Otávio.....	103
Anexo 15: Termo de consentimento de autorização de imagem - Maurício.....	104
Anexo 16: Termo de consentimento de autorização de imagem - Raíssa.....	105
Anexo 17: Termo de consentimento de autorização de imagem - Thomaz.....	106
Anexo 18: Fotografias da construção coletiva da Baleia Grazul.....	107
Anexo 19: Fotografia do passeio à Praia do Cassino, Rio Grande/RS.....	107
Anexo 20: Fotografia da hora do conto criada pelo grupo.....	108

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1: Carta de aceite das crianças.....	50
Figura 2: Desenho do Gabriel.....	55
Figura 3: Desenho da Andriara.....	56
Figura 4: Desenho da Julia.....	57
Figura 5: Desenho do Bryan .....	58
Figura 5: Roda de conversa.....	64
Figura 6: Roda de conversa com contação de história. ....	71
Figura 7: Evertom e Raíssa na gangorra da pracinha.....	73

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Organograma da triangulação dos dados.....	63
Quadro 2: Esquema das análises dos dados obtidos.....	80

## **LISTA DE SIGLAS**

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

FURG – Universidade Federal do Rio Grande.

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de zero a seis anos.

RS – Rio Grande do Sul.

SMED – Secretaria de Município da Educação.

BASTOS, Lilian Francieli Moraes de Bastos. **A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2014.

A presente dissertação centra-se no estudo da participação infantil no cotidiano escolar, mais precisamente, das instituições de Educação Infantil. Para tanto, assumo como fundamental perceber a criança enquanto ator social, produtor de cultura e a infância como uma categoria social, geracional. O objetivo principal deste estudo é compreender quais as formas de participação de um grupo de crianças que compõe a turma de nível II, com 5 e 6 anos de idade, da Escola Municipal de Educação Infantil Tia Luizinha, a partir de suas manifestações no cotidiano escolar, buscando perceber quais são os momentos da rotina que as crianças percebem que participam, o que elas pensam sobre esses momentos e como os significam. Para tanto, o referencial teórico-metodológico utilizado para dialogar com esta investigação é oriundo da perspectiva da Sociologia da Infância (SARMENTO, 1997; 2000; 2007, CORSARO 2011, DELGADO, 2004; 2007), que percebem as crianças como sujeitos de direitos, capazes de participar/opinar sobre o meio no qual estão inseridas. Trata-se de uma pesquisa sobre o contexto escolar, cuja metodologia busca inspirações etnográficas, ou seja, é o cotidiano com as crianças, narrado por quem tornou-se ator desta pesquisa, juntamente com elas. Neste sentido, cabe ressaltar que é um processo investigativo COM crianças e não sobre elas. Os principais instrumentos metodológicos utilizados foram a observação, a escuta, os registros, os desenhos das crianças e suas falas. No tratamento dos dados que foram sendo gerados no percorrer da pesquisa, percebi a emergência de duas categorias de análise: a participação das crianças na RODA DE CONVERSA e no PÁTIO da escola. Neste sentido, estabeleço relação entre a infância e os espaços por elas escolhidos como sendo de maior participação, vindo a encontrar eco nos estudos da Geografia da Infância (LOPES, 2008). Foi possível perceber o quanto as crianças atribuem sentidos muito particulares aos espaços nos quais se inserem. A roda de conversa, configurava-se como um espaço/tempo dialógico do cotidiano, porém, ainda muito vinculada com a presença marcante do adulto-orientador. No pátio da escola, em especial, na pracinha, a participação infantil esteve intimamente relacionada a autonomia das crianças e as possibilidades de escolha que ali se apresentavam. Considero que os resultados deste estudo possam contribuir com as propostas pedagógicas das escolas da infância, no sentido acolher as manifestações das crianças, para assim, torná-las cada vez mais coautoras das ações pedagógicas.

Palavras-chave: PARTICIPAÇÃO INFANTIL; CRIANÇAS; INFÂNCIAS; EDUCAÇÃO INFANTIL; ACOLHIMENTO.

BASTOS, Lilian Francieli Morais de Bastos. **A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2014.

This present dissertation focuses on the study of the child's participation on the school daily life, more precisely, on the institutions of Children's Education. For that, I assume as fundamental to perceive the child as a social actor, a culture producer, and the childhood as a social category, generational. The main objective of this present study is to understand in which ways a group of 5 and 6-year-old children, on the second level of *Escola Municipal de Educação Infantil Tia Luizinha*, can participate, and how they express themselves on the school daily life, attempting to the moment of their routine in which they notice their own participation, what they think of these moments and what these moments mean for them. For this, the theoretical-methodological reference to dialog with this investigation has been taken from the perspective of the Childhood Sociology (SARMENTO, 1997; 2000; 2007, CORSARO 2011, DELGADO, 2004; 2007), that perceive children as right subjects, able to participate on/opine about the environment where they are inserted. It is a research about school context, in which the methodology searches for ethnographic inspirations, that is, it is the children's daily routine described by who became the actor in this research, along with them. In this sense, it is important to emphasize that it is an investigative process WITH children, and not about children. The main methodological instruments used were the observation, the listening, the children's drawings and speeches. On the treatment of the data generated during the research, I could notice the emergency of two different categories of analysis: the children's participation on a ROUND OF CONVERSATION and on the SCHOOLYARD. In this sense, I establish a relationship between the childhood and the spaces chosen by them as being of higher participation, reflected on the Childhood Geography (LOPES, 2008). It was possible to notice how children attribute particular senses to the space they are inserted in. The round of conversation set as a dialogic space/time of the daily routine, however, yet too linked to the striking presence of the adult-advisor. On the schoolyard, in special, on the playground, the children's participation was closely linked to the children's autonomy and the available possibilities of choice. I consider that the results of this study can contribute to the pedagogical proposal of children's school, in the sense of welcome children's manifestations for making them, each time more coauthors of the pedagogical actions.

Key-words: CHILDREN'S PARTICIPATION; CHILDREN; CHILDHOOD; CHILDREN'S EDUCATION; WELCOMING.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p.21).

Ao apresentar ao leitor a presente dissertação, destaco que estou compartilhando a experiência vivenciada com um grupo de crianças no contexto escolar. Todo este trabalho é fruto das nossas interações e das experiências que nos tocaram, que nos aconteceram, conforme destaca Larrosa (2002).

Para que compreendam as motivações desta pesquisa, considero importante destacar que o meu trabalho de professora da Educação Infantil e a experiência nos estudos das infâncias, adquiridas ao longo do meu percurso acadêmico, me fizeram perceber o quanto as crianças desejam ser ouvidas, o quanto se sentem valorizadas quando adotamos uma escuta atenta e respeitosa às suas falas. Destaco aqui, que a temática deste estudo é a participação infantil no cotidiano da instituição de Educação Infantil, possibilitando assim efetivar um novo olhar às crianças, enquanto sujeitos de direitos, com potencialidades para compreenderem a realidade que os rodeia. Segundo Cerisara (2002),

(...) esse outro olhar que estamos nos propondo construir exige a compreensão de que as crianças à sua moda compreendem o mundo que as cerca. Portanto, são sujeitos completos em si mesmos, que pensam, se expressam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas. São sujeitos conscientes de sua condição e situação e se expressam de múltiplas formas. (CERISARA, 2002, p.18)

O objetivo desta investigação foi compreender quais as formas de participação das crianças, a partir de suas manifestações no cotidiano escolar, buscando perceber quais são os momentos da rotina na escola que as crianças percebem que participam, o que elas pensam sobre esses momentos e como os significam.

Para tanto, elenquei algumas questões norteadoras que acompanharam esta pesquisa. Algumas delas foram ficando pelo caminho, outras foram sendo inseridas durante o processo. Mas as que mais contribuíram para este estudo foram:

- Quais as formas de participação das crianças no cotidiano da escola?

- Em que momentos da rotina a criança percebe que participa e qual o significado da participação para elas?
- O que as crianças pensam sobre as ações cotidianas na escola?

O referencial teórico metodológico utilizado neste estudo está fundamentado nos estudos da Sociologia da Infância, no que tange as concepções de crianças, infâncias e participação. Também estabeleço relação desta, com a Pedagogia da Infância, por compreender que quando encaramos as crianças enquanto sujeito de direitos no contexto das instituições escolares, não podemos separá-las das propostas pedagógicas que ali se inserem.

Este trabalho investigativo está orientado à luz de uma perspectiva etnográfica, pois compreender as formas de participação das crianças no cotidiano da escola exigiu uma densa imersão no contexto pesquisado, e as narrativas aqui contidas foram expressas pelos sujeitos que dele compartilhavam. Neste sentido, esta etnografia escolar está pautada na investigação de um contexto atravessado por múltiplos fatores, os quais se configuram como parte do universo cultural e social dos sujeitos desta pesquisa.

Penso ser importante destacar, a grande dificuldade que tive em escrever. Quando tudo parecia tão simples, quanto tudo já estava palpável, aguardando apenas a sistematização das informações, eis que o medo em não ser fiel aquilo que compartilhei com as crianças falou mais forte, impulsionada talvez, pelo fato de compreender o exercício da escrita como um ato interpretativo da realidade. Entretanto, segundo Graue & Walsch (2003),

[...] não sabemos o que sabemos até o passarmos ao papel, forçados pela situação de dizer algo sobre o que não era nada antes. Através da nossa escrita criamos um reflexo do nosso conhecimento – ou, pelo menos, um reflexo da parte que estamos dispostos a partilhar em locais públicos. (p. 242-242) [...] Descobrir o nosso lugar entre as muitas posições autorais possíveis ajuda-nos a encontrar a nossa voz para que possamos ajudar os outros a ver a experiência vivida. (p. 264).

Contudo, torno público o registro aqui apresentado, o qual se configura como um retrato das minhas impressões frente ao contexto investigado e que, estão longe de ser a realidade vivenciada durante um ano letivo com as crianças, mas um recorte daquilo que se tornou, para mim, experiência.

Para que o leitor possa compreender como aconteceu o processo investigativo, organizei este trabalho em 4 partes, divididas metaforicamente pelos bimestres letivos, uma vez que ela aconteceu no contexto escolar ao longo de um ano letivo, cuja organização do calendário acontecia de forma bimestral.

No **PRIMEIRO BIMESTRE**, apresento os sujeitos envolvidos na investigação. Início a escrita deste capítulo, destacando quem sou, e as motivações que me levaram a escolher este tema de pesquisa. Logo após, apresento quem são as crianças que, junto a mim, compartilharam o semestre letivo e que, juntas, compõem a turma de nível II da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Tia Luízinha no ano letivo de 2012. Cabe destacar, que, por uma questão ética de autoria desta investigação, optei por manter a identidade dos sujeitos envolvidos, como forma de efetivar as suas contribuições neste estudo.

Já no **SEGUNDO BIMESTRE**, procurei defender a emergência de uma escola da infância, pautada no acolhimento às manifestações dos sujeitos que compõem o processo educativo, em especial, das próprias crianças. Trata de “uma escola que respeite os direitos das crianças e, conseqüentemente, das famílias e dos professores e professoras oferecendo a todas as crianças possibilidades de viver, aprender, conviver e, ao mesmo, tempo, singularizar-se” (BARBOSA, 2013, p. XIV). Ainda neste capítulo, apresento os principais referenciais teóricos que dialogam com este estudo, sendo este oriundo da Sociologia e da Pedagogia da Infância.

Como forma a evidenciar como aconteceu o processo metodológico desta investigação, elaboro, no **TERCEIRO BIMESTRE**, os caminhos percorridos na produção dos dados empíricos, bem como os instrumentos utilizados no mesmo. As ferramentas metodológicas que ancoraram esta pesquisa foram a observação, o registro escrito e fotográfico, os desenhos das crianças e suas falas. Por se tratar de uma pesquisa com inspirações etnográficas, apresento neste capítulo alguns pressupostos da etnografia, atrelado com o contexto cultural e social da escola. Ainda, apresento as duas categorias de análise que foram reveladas pelas crianças: a participação delas na roda de conversa e no pátio da escola. Tais revelações mostraram a necessidade de aprofundar os estudos na área da Geografia da Infância, de forma a perceber os sentidos destes espaços para as crianças.



No último capítulo, representado pelo **QUARTO BIMESTRE**, apresento as análises interpretativas desta pesquisa, buscando identificar aquilo que, nos momentos da roda de conversa e do pátio, se configuraram como a participação das crianças. Finalizando este trabalho, trago algumas (in)conclusões, pois minha intenção é que este trabalho possa propulsionar novos estudos e pesquisas no campo das infâncias.

Apresento aqui as narrativas de uma professora-pesquisadora. Narrativas estas embasadas numa perspectiva de experiência entendida como acontecimento, pois “é experiência aquilo que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25-26).

## **1. DO INDIVIDUAL AO COLETIVO: QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE COMPÕEM O GRUPO?**

A cada início de ano letivo, vários sentimentos, dúvidas, expectativas se agregam à tarefa de ser professor. Porém, duas delas me acompanham desde minha primeira experiência como docente: PAIXÃO e MEDO. Paixão, em fazer aquilo que gosto, em estar junto às crianças, aprendendo, fazendo, vivendo, criando possibilidades de imaginar, inventar, conhecer. Medo, por não saber o que as crianças querem de mim, o que eu quero das crianças, como se constituirá o grupo, se irão me aceitar, se conseguirei responder às expectativas delas. Enfim, o retorno para tais inquietações somente é possível no decorrer do cotidiano com as crianças. Para algumas, nem há respostas, mas sim, novos questionamentos que emergem da convivência, da cumplicidade, do respeito, das trocas culturais entre os sujeitos que formam o grupo, percebendo cada qual com suas histórias de vida, contextos e vivências.

Quando as crianças entram para a escola, trazem consigo uma bagagem de artefatos culturais, sociais, familiares que a definem como sujeito único naquele espaço de vida coletiva. Desta forma, é possível defender uma concepção de criança, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), quando destaca que a criança é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Além das crianças, o adulto-professor também faz parte dessas relações e é, igualmente, sujeito histórico, formado pelas vivências que o constituem como tal. Por isso há necessidade de levar em consideração todos os envolvidos nas ações cotidianas da escola: crianças, professor, famílias, outros profissionais que atuam na escola, para que as práticas cotidianas representem o grupo, suas experiências, culturas e todos os aspectos que os interpelam tanto subjetiva, quanto coletivamente. Cabe destacar aqui, que, em virtude da limitação do tempo cronológico oriunda das demandas acadêmicas, nesta investigação, atento apenas às relações entre as crianças-crianças e crianças-professora.

De forma a apresentar os envolvidos nesta pesquisa, faço a seguir uma breve contextualização das minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, evidenciando as motivações que me levaram a construir este estudo e também, apresento as crianças que compõem este grupo, considerando-as co-autoras deste trabalho. Ainda neste capítulo, teço um ligeiro relatório de como percebi a turma no qual desenvolvi a pesquisa ao final do primeiro bimestre letivo de 2012, salientando as principais características deste.

### 1.1. MUITO PRAZER! CHAMO-ME LILIAN...

Para que compreendam quem sou eu e o que me constitui enquanto professora-pesquisadora, recorro às minhas memórias e à minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, pois através destes registros é possível vislumbrar minhas inspirações na construção deste estudo.

Terceira filha de um técnico agrícola e de uma dona de casa, vivi uma infância rodeada de brinquedos e muitas brincadeiras com meus irmãos mais velhos. Lembro-me muito bem, que eu, menina moleca, queria ser a “sombra” deles, onde eles fossem, mas muitas vezes, fui impedida ou por eles mesmos, ou por minha mãe.

Em 1991, aos 5 anos, inicio minha trajetória escolar, na turma do jardim. Até hoje consigo sentir o cheiro do giz de cera que tinha na sala! Recordo-me do tapete, das almofadas dispostas sob ele, das prateleiras divididas com “brinquedos das meninas” e “brinquedos dos meninos”, dos trabalhos com tinta que ficavam próximos à janela da sala para secar! Lembranças estas eternizadas pela experiência de inserção na vida escolar.

Recordo-me ainda de quando frequentava a 3ª série, esperava terminar a aula, guardava meus materiais, com muita calma, e, quando a professora se dirigia para a porta, esperando a gente formar a fila para ir embora, procurava ser uma das últimas da fila para poder pegar os toquinhos de giz branco que sobravam ao término da aula. O que eu fazia com estes gizes? Assim que eu chegava em casa, organizava minhas bonecas sob a cama e copiava tudo que havia escrito em meu caderno na porta marrom do meu guarda-roupa, brincando de “escolinha”. Isso sinalizava o “dom” em ser professora? NÃO, pois compreendo que para ser

professora não é necessário dom, mas sim, perfil. “Escolinha”, entretanto, sempre foi a minha brincadeira favorita, na infância.

Ao final do ensino fundamental, decido então cursar o ensino médio na modalidade normal na única escola de ensino médio do município de Giruá<sup>1</sup>, Rio Grande do Sul (RS). Era o primeiro movimento para tornar a brincadeira de criança em profissão. Durante o magistério, muitas técnicas aprendi: como fazer um flanelógrafo, um cartaz de pregas, um álbum seriado, dados... Enfim, uma gama de materiais que foram utilizados no estágio supervisionado, o qual desenvolvi numa turma de 1ª série (crianças de 6 anos de idade). Como meu processo formativo em nível de ensino médio modalidade normal somente me habilitava para as séries iniciais do ensino fundamental, talvez aqui, já estivesse emergindo o meu desejo em compartilhar experiências com as crianças pequenas. Lembro-me que minhas colegas escolheram para estagiar em outras séries, cujas crianças eram “maiores” e me indagavam: *“Porque tu vai fazer na 1ª série? Eles são muito pequenos, não vão conseguir aprender a ler e escrever e tu podes rodar no estágio!”* Mas, em nenhum momento, estas palavras me assustaram. Pelo contrário, sempre fui uma aluna que gosta de desafios e, o que teria de problemático em estagiar numa turma com crianças de 6 anos<sup>2</sup>? Por que ninguém queria?

O estágio do magistério foi uma experiência que afirmou a minha escolha em ser professora. Nesse momento, a partilha de olhares, de saberes, de vivências, de relações me mostrou o quanto é bom o ofício de ser docente.

Após concluir o estágio com êxito, saímos da pequena cidade de Giruá, para residir na cidade do Rio Grande, RS, a qual estava passando (e ainda continua) por grande desenvolvimento econômico na área portuária. Ao chegar ao local, já com diploma que me habilitava para ser professora, fui à busca do meu primeiro emprego, vindo a trabalhar, em março de 2005, numa escola privada de Educação Infantil. Apesar de nunca ter trabalhado com crianças desta etapa da educação, acreditava que tinha condições de desempenhar este

---

<sup>1</sup> Município localizado ao noroeste do estado do Rio Grande do Sul, conhecido como capital da produtividade tem sua maior fonte econômica oriunda da agricultura. Possui pouco mais de 17 mil habitantes em uma extensão territorial de 835,04 km<sup>2</sup>. Dados obtidos através do portal da Prefeitura Municipal de Giruá, disponível em <http://www.girua.rs.gov.br/Home.aspx> acesso em março/2014.

<sup>2</sup> Cabe destacar aqui que esta faixa etária correspondia à 1ª série do ensino fundamental, pois o estágio ocorreu anterior à Lei Nº 11.114/2005 que cria o ensino fundamental de 9 anos.

papel. Assumi uma turma de crianças entre 4 e 5 anos e minha primeira intenção foi de colocar tudo em prática. Tudo que havia estudado nos 3 anos e meio de magistério. Porém, o fazer cotidiano com as crianças foi me mostrando que não existia cartilha ou livro de receitas que pudesse ser “aplicado”. Muitas das atividades vivenciadas deram bons resultados, mas, muitas outras, não tiveram o menor significado nem para mim, nem para as crianças. Foi então, que, ao final de 2005, decidi prestar vestibular na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Havia duas opções: ou eu cursava Pedagogia Educação Infantil ou, então, Anos Iniciais. Optei pela primeira, visto que era minha real necessidade naquele momento.

Já no primeiro ano da graduação (2006), comecei a refletir sobre as aproximações e também os distanciamentos entre o que eu estudava com os textos e discussões propostos em aula, e aquilo que eu estava proporcionando às crianças com as quais estava trabalhando. Foi então que meu trabalho, começou a se moldar de acordo com as reais necessidades daquele grupo, composto não apenas pela minha figura de adulta, mas também, por crianças que tinham desejos, vontades, sonhos... No ano de 2007, cursando o terceiro semestre, comecei a ficar fascinada pelos estudos que abordavam a infância, as crianças e suas culturas. Foi neste momento que decidi sair da condição de professora da Educação Infantil para investir no meu processo de formação acadêmica, vindo perceber que ainda tinha muito a aprender antes de querer ser professora das crianças pequenas.

Nesse mesmo ano, ingressei na condição de bolsista no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos (NEPE/FURG)<sup>3</sup>. Neste ambiente de estudo, pesquisa e extensão, tive o contato com a concepção de infância dentro das vertentes filosóficas, sociológicas, antropológicas... Comecei a perceber as crianças como sujeitos capazes de (re)construir cultura e de interpretar o meio ao qual estão inseridas. Participei de uma pesquisa<sup>4</sup>, cujo objetivo principal foi ouvir o que os meninos e meninas tinham a nos dizer

---

<sup>3</sup> Atualmente denominado Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância, o NEPE foi fundado em 1996 e caracteriza-se como um núcleo que desenvolve ações articulando ensino, pesquisa e extensão, cujo objetivo é contribuir para o debate e aprofundamento de temáticas relativas às infâncias e à Educação Infantil. Maiores informações disponíveis no site do núcleo, através do link: [http://www.nepe.furg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=38&Itemid=36](http://www.nepe.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=36).

<sup>4</sup> A pesquisa intitulada “Manifestações e expressões culturais das crianças na escola contemporânea: uma escuta sensível” possibilitou que eu viesse a realizar um intercâmbio de um semestre na Universidade do Minho, em Braga/Portugal, vindo a produzir alguns dados através de observações em uma sala de aula de uma escola de educação infantil da rede pública de Braga. Esta pesquisa foi desenvolvida coletivamente, pelas Prof<sup>as</sup> Ana do Carmo Goulart e Eliane da Silveira Meirelles Leite, e também pelas bolsistas Márcia Alonso Piva da Silva, Patrícia Freitas da Trindade, Rachel Freitas Pereira, Vanessa da Silva Silveira e por mim, também bolsista. Em

sobre a escola que frequentavam. Tratava-se de uma pesquisa feita com crianças entre 4 e 7 anos de idade, distribuídas em turmas de Educação Infantil e Anos iniciais do ensino fundamental. Entre os achados desta pesquisa, cabe destacar que, quando elas eram questionadas sobre os espaços físicos da escola, nos apresentavam argumentos e fundamentações muito próprias das suas culturas infantis, ou seja, suas percepções não eram evidentes ou prioridades para nós adultos, mas para elas, tornavam-se ponto primordial que caracterizava o ser criança dentro do ambiente escolar. Corroborando com esta ideia, Sarmiento e Pinto (1997) salientam que

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 51).

A fim de contribuir com as palavras do autor, busco referência no registro feito no meu caderno de professora, quando a sensibilidade de uma criança é capaz de tornar concreto aquilo que é abstrato:

Hoje, aprendi muito com o Evertom! A sensibilidade dele transformou a minha maneira de sentir o cheiro de um simples creme hidratante! Quando estávamos fazendo a roda de conversa, percebia que as crianças estavam agitadas, inquietas. Talvez pudesse ser devido ao mau tempo, pois choveu a manhã toda e, provavelmente, as crianças não saíram de casa ou talvez por ser sexta-feira e eles já estarem se sentindo cansados. Neste momento então, questiono elas se querem brincar e de quê. Todas afirmam que sim e pediram para brincar com os brinquedos da sala. Neste momento, a Luiza, que estava brincando com as maquiagens, perguntou se eu tinha um batom diferente na minha bolsa. Foi então que tirei uma *necessaire* com batons, cremes, escova de dente da minha bolsa. Quando as outras meninas viram, logo vieram para nossa volta. Emprestei a elas os batons. Mas a Luisa perguntou se ela poderia usar um creme hidratante que eu tinha. Respondi que sim e emprestei a ela. Neste instante, mais crianças vieram ao nosso redor, querendo passar o creme. A própria Luiza organizou-os para que todos pudessem passar. Enquanto esperava a sua vez, o Evertom me perguntou onde eu tinha comprado este creme. Respondi que não havia sido eu quem comprou, mas sim, ganhei de Dia dos Namorados do meu marido. Ele então recebe uma porção de creme na palma da mão, esfrega cuidadosamente e, demoradamente inspira o aroma do creme, me olha e diz: “*Tia Lili, este creme tem cheiro de AMOR!*” Todas as crianças vêm até nós, querer sentir o cheiro do amor. Aproveitei o ensejo para declarar que todos haviam passado o creme do amor, e que precisávamos dar um abraço no amigo, pois

estávamos cheios de amor para dar uns aos outros. (Registro do dia 16 de julho de 2012).

Este fragmento me faz lembrar o poema de Giani Rodari (apud TONUCCI, 2005) “O homem da orelha verde” (ver anexo 1) quando destaca que “[...] É uma orelha-criança que me ajuda a compreender; O que os grandes não querem mais entender.” A sutileza das crianças e sua forma – tão madura – de perceber o mundo nos mostram o quanto, com o passar do tempo, nós adultos vamos perdendo nossa capacidade de sonhar, de sentir, de vivenciar simples ações cotidianas, ou seja, perdemos nossas “*orelhas verdes*” e, até mesmo, deixamos de sentir o “*cheiro de amor*”.

Retomando a minha trajetória, destaco que a minha permanência no NEPE, desde o segundo ano da graduação, até hoje, como colaboradora me possibilitou diversos estudos e reflexões no que tange, não somente às infâncias, como também aos processos de constituição do trabalho docente, das práticas cotidianas e da organização do tempo e espaço na Educação Infantil.

Em agosto de 2008, tive a oportunidade de realizar um intercâmbio de um semestre na Universidade do Minho, na cidade de Braga – Portugal. Foi uma vivência bastante significativa, na qual pude conviver e participar das aulas ministradas pelo Professor Manuel Sarmiento e pela Professora Natália Soares, dois autores que, até então, me acompanhavam na escrita e análise da infância.

No último ano da graduação, prestes a realizar o estágio obrigatório, já com a proposta de estágio finalizada e a primeira semana de estágio planejada, eis que fui chamada pelo concurso público do magistério municipal do Rio Grande, para assumir o cargo de professora de Educação Infantil. Um misto de alegria, dúvida e insegurança tomaram conta dos meus dias, porém tudo se resolveu. Assumi em agosto de 2009, como professora regente, a turma de nível II na EMEI Tia Luízinha onde, por aceitação da universidade, consegui realizar o estágio obrigatório, sob a supervisão da coordenadora da escola.

Trabalhei na escola acima referenciada até o ano de 2012. No ano seguinte, fui convidada a integrar o quadro pedagógico da Secretaria de Município da Educação (SMEd) do Rio Grande. Atualmente estou coordenadora do Núcleo de Educação Infantil da SMEd, onde, juntamente com mais 4 professoras/assessoras, desenvolvemos ações de formação

continuada para os profissionais que atuam com a Educação Infantil (públicas e privadas) no município.

### 1.1.1. VIVÊNCIAS QUE MOTIVARAM ESTE ESTUDO

Em 2010, já como professora do nível II na mesma escola a qual havia ingressado na rede municipal de educação, recebi na sala, uma acadêmica do curso de Pedagogia da FURG, solicitando a realização de algumas observações no grupo, bem como do trabalho que estava sendo realizado com aquelas crianças. Sem nenhum impedimento, a estudante observou o nosso cotidiano por aproximadamente cinco dias. Ao final das observações, a estudante, realizou uma entrevista comigo, questionando acerca da organização da rotina, do espaço-tempo, do planejamento, enfim, de algumas questões cotidianas do trabalho na Educação Infantil... Num determinado momento da entrevista, porém ela questionou como eu conseguia estabelecer uma parceria democrática com as crianças. Num primeiro momento, não havia entendido a pergunta, então ela insistiu:

“É, percebi que sempre que tem alguma situação que as crianças não conseguem chegar a um acordo, como a escolha de uma história para ser contada por ti, tu buscas resolver através de votação. Ou então, vi uma situação em que todas as crianças não estavam querendo assistir ao filme (documentário sobre os cachorros). Tu pausaste, conversaste com elas e elas destacaram que queriam contar sobre os seus cachorros e você, percebendo que o relato deles era mais significativo que o documentário, promoveu uma roda de conversa sobre os animais que cada criança tinha em casa. Para mim, isso é uma parceria democrática. Como você conseguiu acordar isso com as crianças?” (Registros feitos em diário, 2010).

Foi a partir desse questionamento da estudante de Pedagogia que começaram a emergir algumas inquietações com relação às práticas de participação das crianças no cotidiano da escola. Será que fazer uma votação para escolher qual livro seria lido pela professora era suficiente para efetivar a participação das crianças? Será que isso garante uma ação pedagógica compartilhada? Essas indagações me acompanharam por muito tempo e, a partir de então, toda minha ação com as crianças era permeada pela seguinte questão: Elas estão conseguindo participar, opinar, sugerir? Qual o sentido de participação para elas?

Quando me deparei com a possibilidade de cursar o Mestrado em Educação, a primeira proposta que emergiu foi buscar, através da pesquisa, não respostas para as minhas



inquietações, mas sim, reflexões a partir das manifestações das próprias crianças que me oferecessem subsídios, para a construção de uma ação pedagógica compartilhada e significativa, que explicitasse a participação dos pequenos.

Para tanto, destaco então que o objetivo principal desta pesquisa é **compreender quais as formas de participação das crianças, a partir de suas manifestações/ações no cotidiano escolar, buscando perceber quais são os momentos da rotina que as crianças concebem que participam, o que elas pensam sobre esses momentos e como os significam.**

Ao dar início às atividades docentes e de pesquisa com as crianças, algumas questões norteadoras deram o tom desta investigação, sendo elas:

- Quais as formas de participação das crianças no cotidiano da escola?
- Em que momentos da rotina a criança percebe que participa e qual o significado da participação para elas?
- O que as crianças pensam sobre as ações cotidianas na escola?

Neste sentido, saliento que a problemática central da pesquisa é **compreender a relação que as crianças estabelecem entre participação e suas vivências no cotidiano escolar.**

Busco também defender a participação infantil no cotidiano escolar da Educação Infantil, percebendo as crianças como co-participativas na construção do conhecimento. Segundo Tomás e Gama (2011, p. 03) participação é um processo gradual e necessita ter um valor em si mesmo, de forma a se tornar uma garantia do direito fundamental da infância e um reforço dos seus valores democráticos. Esta ação educativa pautada na participação das crianças será válida, quando nós adultos, lançarmos uma escuta atenta às manifestações infantis nas suas diferentes formas: oralidade, grafia, sentimentos tais como os expressos pelo choro, silêncio, pela brincadeira...

## 1.2. COM VOCÊS... AS CRIANÇAS!

Reconhecer as características das crianças que auxiliaram na elaboração deste estudo, exige contrariar uma concepção terminológica da palavra CRIANÇA – aquela que não tem voz – evidenciando a “*overdose de vozes infantis*” (segundo Maria Algebaile, citada na epígrafe deste trabalho) que emerge das nossas interações. Porém, antes de apresentá-las, cabe definir os deslocamentos ocorridos ao longo dos tempos nas concepções de crianças e de infâncias, bem como, apresentar algumas questões éticas da pesquisa com crianças.

Estabelecendo um breve resgate histórico, é possível perceber que até, meados do século XV, as crianças eram percebidas como um “vir-a-ser”, ou seja, era uma condição para tornarem-se adultas e poderem então, dar algum retorno à sociedade. Já, a partir do século XVIII, principalmente recorrendo aos estudos de Ariès (1981), pudemos observar que algumas características começaram a diferenciar as crianças dos adultos. Desde esse período, começou toda uma movimentação de estudiosos, bem como lutas sociais e a efetivação de algumas políticas públicas para a infância, que contribuíram para a construção de um novo paradigma que identifica as crianças como cidadãos com direitos, que vivenciam suas infâncias influenciadas pelos contextos sociais, históricos, culturais aos quais estão inseridos. Neste sentido, Delgado declara que

A infância é construção histórica e por isso nós, profissionais e pesquisadoras (es) da infância, também não estamos isentas/os do processo de construir concepções e representações das crianças que nos fazem agir de forma preconceituosa, quanto mais estereotipado o corpus de ideias que fomos armazenando sobre o que significa ser criança. É preciso aprofundar que crianças são essas, o que elas têm em comum, o que partilham entre si em várias regiões do Brasil e em outros países e o que as distingue umas das outras. É preciso romper com representações hegemônicas. Elas se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo. (DELGADO, 2004, p. 04).

A autora acima mencionada destaca o esforço necessário para que possamos perceber que a categoria social infância está intimamente relacionada com os contextos nos quais as crianças estão inseridas. Destaco ainda que, mesmo considerando o grupo pequeno de crianças que participaram desta pesquisa, foi possível identificar distintas culturas e hábitos, oriundos das outras esferas pelas quais as crianças circulam, ou seja, as diferentes e múltiplas infâncias que as constituem.

Muitas vezes, define-se infância a partir daquilo que se vivenciou quando criança. Quantas vezes não ouvimos a frase “na minha infância foi assim...” ou então “quando eu era pequeno era assim”? Certamente, nossa herança histórica influencia o modo como percebemos a infância de hoje. Cabe, porém, compreender que, ao analisar um grupo de crianças, devemos levar em consideração o período histórico, as culturas e contextos as quais elas estão inseridas, os tipos de relações que estabelecem entre si e com os adultos. Afinal, a ideia de infância que defendo aqui corrobora com Sarmiento (2000), como sendo uma categoria social, geracional, composta por sujeitos ativos, que compreendem, interpretam e agem sobre o meio no qual estão inseridos e que nessa interação, estruturam e estabelecem padrões culturais os quais denominamos culturas infantis.

Quando me proponho a realizar uma pesquisa COM as crianças, estou reconhecendo-as como sujeitos com competências para manifestar o seu ponto de vista sobre o espaço/tempo no qual estão inseridas. Pesquisas COM, não é uma tarefa fácil, mas necessária quando almejamos uma sociedade mais democrática e quando reconhecemos os direitos dos seres humanos, sejam pequenos ou grandes.

Alderson (2005) estabelece que o princípio fundamental para se realizar uma investigação com crianças está no respeito aos direitos humanos. O pesquisador deve tomar cuidado com a escolha dos instrumentos metodológicos, de forma que eles não venham ferir a integridade física ou emocional dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Apesar de reconhecer o testemunho infantil como fonte fidedigna de pesquisa, também é indispensável levar em consideração alguns aspectos éticos quando nos propomos a realizar pesquisa com crianças, tais como a utilização dos seus nomes, suas identidades, a exposição de suas imagens, produções, etc. tendo por base o pedido e declaração de aceite dos sujeitos envolvidos na pesquisa (KRAMER, 2002).

Também encontrei questões pertinentes quanto à ética na pesquisa com crianças, no trabalho de Soares:

A ética na investigação com crianças necessita considerar a alteridade e diversidade que definem a infância enquanto grupo social, com especificidades que o distinguem de outros grupos, as quais exigem por isso mesmo, considerações éticas diferenciadas e com singularidades que dentro de uma mesma categoria social (a infância), encerram infindáveis realidades, dependentes de aspectos como a

idade, o género, a experiência, o contexto sócio económico, as quais dão origem a múltiplas formas de estar, sentir e agir das crianças e, por isso mesmo, exigem a consideração de cuidados éticos singulares, decorrentes da consideração da diversidade que encerram. (SOARES, 2006, p.04).

Para além de como nomear as crianças participantes da pesquisa ou a quem solicitar o pedido de autorização (crianças e/ou familiares), uma outra questão se lança muito importante, que é a autoria desta escrita, ou seja, o pesquisador tem o privilégio final de narrar esta história (pesquisa), pautado naquilo que as crianças ajudaram a produzir. Delgado destaca a complexidade das investigações com crianças, pois dificilmente conseguiremos uma fidelidade total dos seus pontos de vista enfatizando que “jamais conseguiremos captar inteiramente a riqueza e a versatilidade das suas respostas e criações, da mesma forma que não conseguimos captar todas as sutilezas e delicadezas de uma obra de arte”. (2007, p.110).

Algumas narrativas iconográficas e orais das crianças participantes compõem parte da textualidade do relatório, dando pistas, junto com a escrita da pesquisadora, sobre o percurso desenvolvido pela pesquisa e as categorias que dela emergiram, mesmo levando em conta a impossibilidade da captura plena dessa “obra de arte”.

Nesse sentido, é lançado o desafio ao investigador de secundarizar as concepções adultocêntricas, na medida do possível, buscando compreender a subjetividade infantil, a respeito daquilo que as crianças realmente querem nos dizer ou mostrar. Este é um enfrentamento necessário, que nos obriga a optar por metodologias participativas, respeitosas e coerentes àquilo que nos propomos investigar. Soares (2006) destaca que

Considerar as crianças como actores sociais ou parceiros de investigação e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância. (SOARES, 2006, p. 32).

Visando essa cidadania da infância e com base nas questões éticas expostas, minha opção é manter, neste estudo, a identidade dos sujeitos que dele participaram, uma vez que, foi através das manifestações das crianças e das nossas interlocuções que esta pesquisa se concretizou. As imagens aqui registradas foram devidamente autorizadas pelas crianças e seus familiares (ver anexos 3 a 17).

As crianças que participaram desta pesquisa são sujeitos de direitos, atores sociais capazes de opinar, receber, influenciar sobre o meio em que estão inseridas. Vivenciam de forma muito particular suas infâncias, sendo esta atravessada pelos artefatos culturais, sociais, familiares, econômicas, espaço-temporais ao qual estão submetidos. Eu falo da(o):



Andriara Andrade  
da Rosa



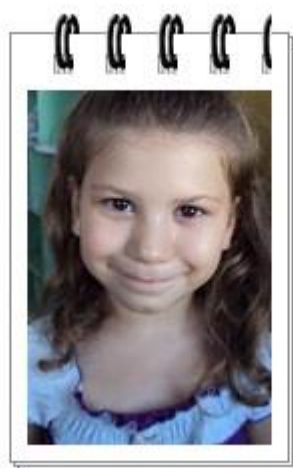
Bryan Darlan de  
Oliveira dos Santos



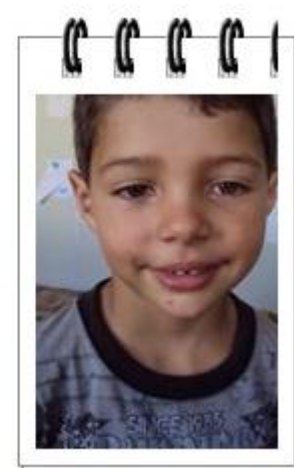
Douglas Silveira  
Theodoro



Andrew Braz Avila



Évelyn da Silva  
Rodrigues



Eduardo Franco da  
Costa



Evertom Carrasco  
de Freitas



Francielle Protas  
Salazart



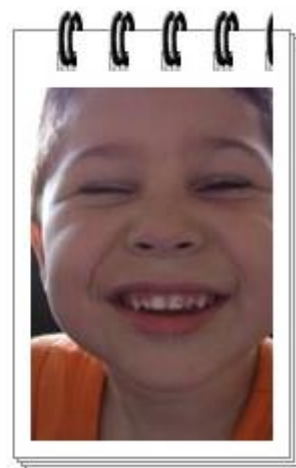
Gabriel Rodrigues  
Goulart



Julia Martins  
Gragório



Luísa Vieira  
Pacheti



Luiz Otávio  
Silveira Ávila da  
Silva



Maurício dos  
Santos Lopes



Raíssa da Rosa  
Bittencourt



Thomaz Wesley  
Gularte Rodrigues

Os meninos e meninas das fotografias constituíram, junto comigo, a Turma de Nível II da tarde, da Escola Municipal de Educação Infantil Tia Luízinha no ano letivo de 2012. Não posso deixar de mencionar que, na turma, havia o Luiz Otávio, que possui deficiência motora e, para locomover-se, necessitava de auxílio. Desta forma, em meados de abril, recebemos a monitora Sílvia Elisângela da Silva Vargas<sup>5</sup> que veio inserir-se ao grupo.

### 1.3. A TURMA DE NÍVEL II DA EMEI TIA LUIZINHA:

A turma do jardim B, turno tarde é composta por 15 crianças, sendo 9 meninos e 6 meninas. Inicialmente, percebi que a turma é bastante agitada. Os meninos gostam de brincadeiras de lutas e de corrida. As meninas já preferem brincar com os brinquedos da sala, como panelinhas, bonecas e peças de encaixe. É uma turma bastante participativa. A maioria das crianças sempre tem alguma novidade para contar na roda de conversa”. (Registro elaborado para o caderno de chamada – março 2012 - diagnóstico das primeiras impressões da turma).

---

<sup>5</sup> Sílvia era acadêmica do 2º ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, contratada pela Secretaria Municipal de Educação para realizar estágio remunerado não obrigatório como monitora de alunos com deficiência na rede municipal.

As crianças mencionadas anteriormente frequentavam a Escola Municipal de Educação Infantil Tia Luízinha, localizada à Rua Pandiá Calógeras, 898, no Bairro São João, na cidade do Rio Grande, RS. Fundada em 09 de setembro de 1983, a escola recebeu este nome em homenagem a Luíza Ribeiro Tellechea, por serviços prestados à comunidade.

Até 1998, a escola oferecia à comunidade somente a creche, na qual as crianças permaneciam em período integral. Após essa data, passou a atender crianças de 3 a 6 anos de idade, nos turnos da manhã e tarde<sup>6</sup>.

Em 2012, a escola contava com 5 turmas no turno da manhã (1 maternal II, 2 de nível I e 2 de nível II) e 5 turmas no turno da tarde (2 de nível I e 3 de nível II)<sup>7</sup>.

Minhas atividades docentes na escola sempre ocorreram com crianças do nível II, ou seja, com 5 anos de idade. Em 2009, 2010 e 2011, permaneci no mesmo espaço físico de trabalho, pois não havia, até então, trocado de sala. No ano de 2012, entretanto, a diretora resolveu mudar todas as turmas de lugar, destacando que havia a necessidade de apropriação de todos os espaços da escola por parte da equipe que nela trabalhava. Para mim, não foi uma tarefa muito fácil, pois estava a ser desafiada uma ideia de pertencimento, uma relação com o espaço construída pela convivência e relações sociais, ou seja, de lugar.

“Hoje, a Andréia me chamou para conversar com ela após o término da aula, pois estava percebendo que, a cada dia, eu estava fazendo alguma mudança na sala: um dia o tapete estava no meio, no outro, no canto direito, no outro, os brinquedos estavam na lateral esquerda... Enfim, já estamos em abril e eu ainda não consegui me sentir pertencente ao espaço físico da nossa sala. Meu medo é que as crianças também estejam sofrendo com esta minha incompatibilidade espacial! Na conversa, ela pediu que eu desenhasse numa folha, aquilo que gostaria de mudar na sala, que iria ver se, no final de semana, conseguiria mudar. Nossa, quando disse isso, meu coração disparou e a vontade que tive era de pedir que as crianças voltassem para a escola e, junto a elas, decidir o que seria modificado e o que poderia permanecer no lugar! Mas vamos com calma, pois amanhã converso com elas na roda.” (Registro do dia 17 de abril de 2012).

---

<sup>6</sup> Estes dados foram extraídos do Regimento Escolar da EMEI Tia Luízinha.

<sup>7</sup> Cabe destacar que a organização dos grupos era feita de acordo com a faixa etária das crianças. Neste sentido a turma de maternal II era composta por crianças de 3 anos de idade, as de nível I, por crianças de 4 anos de idade e as de nível 2, por crianças com 5 anos de idade, completados até a data corte estabelecida pelo Ministério da Educação (31 de março).



A partir do relato anterior, é possível fazer uma relação com a ideia de Gianfranco Staccioli (2013) que, ao analisar situações semelhantes, destaca que

[...] É claro que um ambiente rico de estímulos e sob medida para as crianças requer atenção e cuidado, e precisamos ficar atentos para que o prazer estético, a ordem e o cuidado com os lugares em que se vive não se tornem deveres pesados. Não é a ordem que deve ditar as regras, é o prazer de estar bem que produz uma ordem estética. E o adulto também está envolvido nisso. Quando estamos bem, queremos manter essa condição, mesmo com sacrifício. Organizar o ambiente, fazer com que as crianças participem, não é um expediente didático, é um estilo de comportamento. É a certeza de que o cotidiano é importante, de que a vida passa onde nos encontramos, aqui e agora. Imaginemos hoje ambientes nos quais adultos e crianças se considerem e se esforcem para respeitar o próprio viver no cotidiano. (STACCIOLI, 2013, p.05)

Após conversar com o grupo sobre as modificações que poderíamos fazer na sala, percebi que o sentimento de não pertencimento àquele espaço era um sentimento meu, e não delas. As crianças queriam apenas, que tivessem mais almofadas no tapete, para poderem deitar quando fossem interagir com os livros ou ouvir histórias, pediram para trocar o espelho e colocar no lugar do quadro e vice-versa e preferiram deixar o barco<sup>8</sup> com os escaninhos na parede de trás da sala, junto ao armário dos materiais. Nessa conversa, aproveitei para expor os meus desejos a eles, destacando que queria deixar uma parede inteira vazia para poder colocar os trabalhos que fossem sendo feitos no decorrer do ano, sugeri que as crianças preservassem os cantos que iríamos montar na sala (leitura, brinquedos, materiais coletivos – massinha de modelar, lápis de cor, giz de cera, folhas A3...). Essa organização espacial é importante para a (auto) organização das crianças, pois de acordo com Staccioli

[...] em um ambiente bem preparado, as pessoas são levadas a agir de um modo e não de outro: ações são realizadas, exigindo-se capacidades, colocam-se em práticas certos comportamentos. [...] um ambiente confuso produz situações confusas, um ambiente muito rígido dá origem a comportamentos desviantes, um ambiente muito vazio torna-se desmotivador. (STACCIOLI, 2013, p. 35).

Ao refletir sobre a ideia do autor, é possível perceber o quanto a espacialidade da sala, estava, de fato, interferindo nas ações cotidianas com as crianças. Logo após conversar com elas a respeito do espaço, desenharmos como gostaríamos de organizar nossa sala chamamos a diretora e explicamos. Na semana seguinte, estávamos com nosso espaço conforme havíamos solicitado. As crianças ao entrarem na sala, já perceberam as mudanças e,

---

<sup>8</sup> Armário com escaninhos, feito em madeira com formato de barco.

aos poucos, fui também transformando aquela sala, num lugar muito próprio meu e das crianças que ali compartilhavam comigo daquele ambiente.

No decorrer desse primeiro bimestre, fui encontrando no grupo muitas crianças afetuosas, com uma enorme vontade de conhecer as coisas, questionadoras, curiosas, e com uma imaginação sem igual. Um grupo que brigava quando tinha opiniões distintas, mas que, logo depois, voltava a ser amigos. Algumas vezes, quando se tornavam mais agressivos, eu precisava intervir nos conflitos, mas, na maioria das vezes, optava por deixá-los resolver, ficando apenas de longe, observando. E desta forma, fomos nos constituindo grupo, com desejos, anseios, vontades tão particulares, e ao mesmo tempo, tão coletivas.

## 2. A ESCOLA DA INFÂNCIA: LOCAL DE EXPERIÊNCIAS

A escola da infância tem, mais do que nunca, uma tarefa fundamental: garantir à criança a oportunidade de vivenciar muitas experiências reais, imediatas, diversificadas, complexas e globais. Mais do que nunca, é preciso propiciar uma vida de crianças inteiras e verdadeiras, oferecendo espaço para planejar, fazer, desfazer, encontrar, entrar em conflito, reelaborar e brincar em todos os ambientes, externos e internos. (STACCIOLI, 2013, p. 18).

No excerto acima, Gianfranco Staccioli foi muito sábio ao evidenciar que a escola da infância deve promover EXPERIÊNCIAS e VIVÊNCIAS<sup>9</sup>. No meu ponto de vista, e muito encharcada pelas ideias de Larrosa (2002) sobre a experiência, citadas no início de minha escrita, estes são os termos que definem o trabalho com as crianças na Educação Infantil. Elas devem tocar, provar, sentir, ver, ouvir, falar, explorar tudo que está ao seu redor e em espaços adequados e organizados para tal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) concebem a Educação Infantil como sendo a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 12).

Chegar até este documento, entretanto, não foi tarefa fácil. No Brasil, as instituições de Educação Infantil tiveram origem no final do século XIX, como sendo um espaço a ser ocupado por crianças, cujas mães (imbuídas pelo movimento feminista e lutas pelos direitos das mulheres em ingressar no mercado de trabalho), não tinham com quem deixar seus filhos para trabalhar.

---

<sup>9</sup> Refiro-me aqui ao conceito defendido por Vygotsky quando declara que as vivências dos sujeitos estão intimamente ligadas à condição sociocultural do desenvolvimento humano que, por sua vez, encontra-se carregada de significado. Segundo Marta Oliveira (1997) ao destacar em obra as ideias defendidas por Vygotsky, ressalta que “toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem diversos níveis” (p. 38-39).

Recebiam a denominação de creches, os espaços cujos atendimentos estavam ligados às ações de cuidados básicos das crianças, ou seja, a maior preocupação era com a alimentação e a higiene destes sujeitos, oriundos das classes operárias. Já, a pré-escola ou jardins-de-infância eram privilégio das classes médias, cuja finalidade estava em preparar as crianças para o ingresso nos anos seguintes. As próprias DCNEI (2010) apontam que a Educação Infantil passou a ser um direito social da criança, somente a partir da Constituição Federal de 1988 e que esta conquista foi mérito dos movimentos sociais das mulheres, dos trabalhadores e dos próprios profissionais da educação.

O que podemos vislumbrar com este breve resgate histórico, é que a Educação Infantil assumiu, inicialmente, um caráter assistencialista, como um direito não da criança, mas sim, da mãe trabalhadora. Esta etapa da educação básica não tinha vínculo com a educação, mas com as áreas de assistência social e saúde. Contudo, no momento em que se coloca a responsabilidade do atendimento às crianças pequenas e bem pequenas no âmbito da Educação, assume-se então o caráter educativo/pedagógico desta oferta.

A escola da infância defende uma proposta pedagógica pautada na concepção de criança enquanto sujeito protagonista e coparticipativa do processo educativo. Mas esta escola, por si só, não basta. É necessário que os professores tenham clareza da importância de observar tudo e pormenorizar as ações das crianças. Encontro eco nas palavras de Ostetto, quando destaca que

[...]é preciso olhar tudo ao redor. E olhamos? E vemos? Não raro nosso olhar torna-se “gasto” ou “viciado” e já não percebemos o movimento, só a “rotina rotineira”; ficamos surdos às perguntas, queixas, conversas das crianças, as suas múltiplas formas de expressão. E então facilmente qualificamos as experiências – descobertas e interações entre as crianças como “bagunça”... (OSTETTO, 2004, p.13).

Romper com esta ideia era minha proposição. Desfazer os vícios, despir-me dos ranços cotidianos que tornam as práticas tão “cômodas”. Para tanto, apresento neste capítulo a efetivação desta proposta com o grupo de crianças da pesquisa, bem como, as principais vertentes teóricas que atravessam este trabalho – a Sociologia da Infância conectada com a Pedagogia.

## 2.1. O ACOLHIMENTO DAS MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS

A leitura da obra de Staccioli (2013), permitiu-me estabelecer uma forte relação com a ideia de acolhimento enquanto método de trabalho (p.26), defendida pelo autor, e a forma como concebi desenvolver esta pesquisa. Preconizei acolher as manifestações das crianças, bem como, abrigar as minhas necessidades enquanto professora e pesquisadora. Staccioli destaca que

Não há contradição entre acolhimento e ação educativa. Na medida em que se procura acolher as coisas que vêm das crianças (prevendo uma ação antes que os pedidos sejam explicitados), se está construindo uma didática com base na vida real, no cotidiano, nas reais exigências das crianças. (STACCIOLI, 2013, p.29).

Na busca desta didática pelo acolhimento, fui conduzindo o trabalho – tanto profissional, quanto acadêmico – percebendo sempre a criança como sujeito de direitos, principalmente no que tange a sua participação e ao respeito pelas suas necessidades e exigências. O direito de participação da criança é garantido no artigo 12 da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças<sup>10</sup>, promulgada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada no Brasil em 24 de setembro de 1990. Este documento, além de garantir a todas as crianças seus direitos fundamentais, também garante a elas a possibilidade de expressão, através de diversas formas de manifestações.

Há estudos (SOARES, 2006; TOMÁZ, 2011; TONUCCI, 2005) que defendem a participação das crianças nos mais diferentes âmbitos da sociedade, ou seja, vislumbram a efetivação deste direito das crianças.

Após ler uma entrevista com Francesco Tonucci, publicada pela revista *Presença Pedagógica* (2013), pude compreender um pouco mais o trabalho deste autor, no que tange ao projeto que ele criou na Itália, e que possui grande aceitação aqui no Brasil, intitulado “Cidades das Crianças”. Uma proposta que pretende ouvir as crianças sobre todos os aspectos da vida social (ou como já menciona Staccioli: “ACOLHER” suas necessidades). Tonucci, em entrevista cedida à Sátilo para a referida publicação, destaca que

---

<sup>10</sup> Artigo 12 da Convenção Internacional da ONU dos Direitos das Crianças: 1. Os Estados-partes assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se devidamente em conta essa opiniões em função da idade e maturidade da criança. 2. Para esse fim, à criança será, em particular, dada a oportunidade de ser ouvida em qualquer procedimento judicial ou administrativo que lhe diga respeito, diretamente ou através de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais do direito nacional.

Normalmente as cidades estão organizadas de maneira dicotômica. De um lado está o poderoso, aquele que manda e que tem a possibilidade de transformar ideias em fatos. De outro lado, estão as categorias marginalizadas: anciãos, pobres, pessoas com deficiência e crianças. Minha hipótese é que as crianças são capazes de representar todas essas minorias. Por essa razão, um prefeito que pretende governar para todos, deveria escutá-las. Por isso proponho a inclusão desses meninos e meninas, porque eles se parecem menos conosco, os adultos. A voz deles nos faz enfrentar a nós mesmos e a maneira como tomamos decisões que afetam os demais. (TONUCCI apud SÁTIRO, 2013, p.11).

Relacionado à ideia de participação, na qual os pequenos representam “todas essas minorias”, defendida no excerto anterior, com as instituições escolares, faço um exercício de reflexão sobre como acontece este processo no cotidiano com as crianças. Sarmiento, Soares e Tomás (2007) corroboram que

[...] a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais. (SARMENTO, SOARES & TOMÁS, 2007, p.197).

Este novo paradigma tende a buscar um maior reconhecimento das crianças, evidenciando novas formas de entendimento e de posição das mesmas dentro dos estudos. Considerar as crianças parceiras nos processos investigativos implica superarmos os estudos tradicionais que negligenciam as vozes e ações das crianças, reduzindo-as como seres incompletos, dependentes e que necessitam se reconhecidos, através da visão do adulto. Natália Soares (2006) realizou um estudo e identificou três possíveis formas de participação das crianças nas investigações: Patamar da mobilização – onde a criança é convidada pelo adulto, que iniciou o processo, a ser parceira na investigação; Patamar da parceria – todo o processo e planejamento das ações são tomados em conjunto por adultos e crianças; Patamar do protagonismo – processo exclusivamente elaborado a partir da ação das crianças.

Os estudos da autora citada acima ressaltam que estas novas formas de considerar as crianças dentro do processo investigativo possibilitam percebê-las como atores sociais e nos permite integrá-las nas pesquisas, tendo tanta credibilidade quanto os adultos envolvidos no processo. Trata-se de uma visão descentralizada do papel do investigador.

Compreender que as crianças podem ser co-participativas do processo de organização da proposta pedagógica vai muito além de uma questão ética ou estética, mas,

também, incide na possibilidade de construirmos estratégias pedagógicas muito mais criativas e significativas aos sujeitos imbricados neste processo. Porém, quando nos propomos acolher novas perspectivas infantis, precisamos deixar espaços às crianças se revelarem, estimulando e ampliando suas ideias e propostas, e isso, não é tarefa simples, mas sim, necessária para a efetivação de relações democráticas e descentralizadas, demarcando assim, o que Staccioli (2013, p.44) destaca ser a referência básica para todo processo educativo: “estar ao lado das crianças”.

Sarmiento, Soares e Tomás (2007) salientam que quando as crianças são possibilitadas a opinar sobre as atividades realizadas no cotidiano escolar, elas assumem o seu papel político e então lançamos olhar sobre a escola como um “espaço social das crianças”. Olhar a criança na condição de sujeito social, construtor de cultura, cidadão com direitos e deveres, capaz de opinar sobre tudo que lhe diz respeito, requer a ruptura de paradigmas e concepções autoritárias e hierárquicas já enraizadas em nossa história. Para almejarmos a escola como sinônimo de espaço social democrático, precisamos reconhecer e respeitar as diferentes culturas, valores e crenças trazidas na bagagem de cada criança e de cada professor.

Nessa direção, para que a participação seja efetivada no cotidiano escolar depreendo como fundamental que sejam utilizados dois importantes instrumentos pelo professor pesquisador: a observação e a escuta.

Observar as crianças, conhecer o grupo, identificar as particularidades de cada um é muito importante para desenvolver um trabalho significativo no cotidiano escolar. A observação é um processo contínuo que permite conhecer as possibilidades e as fragilidades de cada criança e do grupo todo, com base, a saber, em que aspecto, nós professores, devemos investir para garantir experiências significativas às crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho et al (2007, p. 28), a observação não ocorre a um indivíduo isolado, mas sim, a um sujeito que constitui e é constituído por diferentes contextos (familiares, sociais, culturais, educativos).

Outro artefato imprescindível para se estabelecer uma pedagogia participativa no cotidiano escolar é a escuta.

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem [...] A escuta, tal como a

observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al, 2007, p.28).

Escutar é um conceito bastante marcante também na obra de Staccioli (2013). De acordo com o autor, a escuta nos obriga a buscar compreender a perspectiva do outro, buscando ver e sentir aquilo que o interlocutor nos fala. “A escuta não é uma ação passiva, um deixar, um comportamento fácil; a escuta é um agir muito ativo (mesmo que de fora possa parecer que ações explícitas não ocorrem)” (p. 38). Esta postura implica uma prática cotidiana com as crianças, principalmente quando se propõe buscar a participação das crianças no cotidiano escolar, a partir das suas manifestações. Deixar que as crianças falem, parece uma tarefa fácil, a complexidade desta prática, entretanto, está em perceber a sutileza dos gestos, das ações que significam as experiências e o conhecimento das crianças.

Sarmiento (2006) destaca que a expressão “ouvir as vozes das crianças”, vai para muito além da linguagem oral. Ele salienta que

[...] Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão. (SARMENTO, 2006, p. 2).

Quando nos propomos a escutar, significa que alguém nos está “falando” algo. Desta forma, penso ser importante destacar o exposto por Nick Lee (2010, p. 42), quando ressalta que “dar voz às crianças” pode ser um equívoco, visto que “voz” é algo que muitas delas já possuem em abundância. O importante é potencializar os espaços para que a espontaneidade da expressão infantil possa surgir e que, nós adultos, sejamos capazes de apreender as vozes das crianças nas suas singularidades, abrindo mão de qualquer tomada de juízos ou valores que possam desviar a essência do que foi dito pelas crianças. Ainda, segundo o autor, reconhecemos o direito de voz à criança, porém, pouco legitimamos este direito na prática.

Esta legitimidade das manifestações das crianças nos possibilita “[..] conceber a produção de saber sobre as crianças como resultante da sua própria ação e conhecimento (a



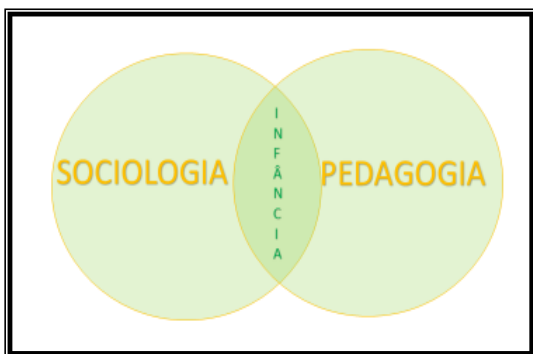
criança como agente e como detentora de um saber), e não apenas como da ação e do conhecimento do pesquisador sobre ela [...] no processo de pesquisa” (CASTRO, 2008, p.27).

A observação e a escuta, portanto, configuram muito mais do que uma técnica; são importantes ferramentas metodológicas para fazer pesquisa COM crianças. Para tanto, apresentarei com maior clareza o que observei e o que escutei das crianças no capítulo 3 deste trabalho, onde abordarei as questões metodológicas desta pesquisa.

## 2.2. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: RELAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E A ESCOLA

Quando o intuito da pesquisa é observar a participação das crianças dentro do contexto escolar, é imprescindível estabelecer a relação entre as concepções de crianças e infâncias emergentes e a pedagogia da escola da infância. Para tanto, estabeleço aqui as aproximações entre estes dois campos, presentes nesta pesquisa.

O campo da Sociologia da Infância emergiu com o intuito de investigar os processos de socialização das crianças, respaldado pelas teorias tradicionais, como sendo o processo pelo qual as crianças se adaptam na sociedade, limitando-as como consumidores da cultura



estabelecida pelos adultos. Novas teorias, no entanto, interpretativas da socialização destacam que crianças e adultos estão imbricados na construção social de suas culturas, compreendendo de que forma estes sujeitos se relacionam entre si e com o meio.

Estudos vêm apontando este novo paradigma que coloca a criança numa situação de protagonista de suas próprias ações. Diante disso, utilizando-me do referencial teórico metodológico da Sociologia da Infância, busco dialogar com os estudos de Sarmiento (1997), Corsaro (2011), Faria & Finco (2011), Delgado e Müller (2005), dentre outros.

A Sociologia da Infância aponta uma concepção bastante importante para que possamos compreender os modos de interação e interpretação de mundo das crianças, o

conceito de “Culturas Infantis”. Sarmiento (2007) elucida que as crianças não estão passivas às culturas adultas, pelo contrário, elas possuem uma produção cultural, influenciadas pelas múltiplas instâncias de socialização da sociedade.

Neste sentido, elas interpretam o mundo de acordo com os seus próprios códigos. As crianças incorporam, interpretam e reconstróem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações sociais, frequentemente expressas sob a forma de histórias e narrativas, lendas, imagens, jogos brinquedos e brincadeiras e outros artefatos culturais. (SARMENTO, 2007, p. 36)

Outro autor que colabora com os estudos sociológicos da infância é Corsaro (2011). Ele defende que as culturas de pares resultam de um conjunto de aspectos cotidianos, valores, rotinas que as crianças produzem e compartilham através das interações com seus pares. Neste sentido, investigar o campo teórico da infância significa compreender que estes sujeitos, por muito tempo marginalizados, conceituados enquanto seres incompletos, inferiores aos adultos, são capazes de interpretar o mundo que está a sua volta, de emitir opiniões, de participar ativamente da vida em sociedade.

Partindo de uma abordagem teórica com luz à perspectiva interpretativa defendida por Corsaro (2011), destaco que as crianças integram uma categoria social – a infância, cujas capacidades possibilitam reproduzir e criar culturas através das interações de pares. Neste sentido, o autor salienta que “[...] as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (2011, p. 19).

Por sua vez Delgado e Müller (2005, p.351) destacam que “o campo da sociologia da infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos”. Nesta perspectiva, busco através desta pesquisa flexibilizar as interpretações e análises adultocêntricas, deixando que os testemunhos infantis apresentem a própria análise.

Abramowicz (2011) apresenta o protagonismo infantil, os processos de socialização, a autoria social, cultura da infância, geração e a etnografia como conceitos fundamentais no campo da Sociologia da Infância. Desta forma, todos estes conceitos devem estar

fundamentados numa concepção de criança cidadã, ativa, capaz de interpretar o mundo que partilha com seus pares e com os adultos.

Infância, desta forma, para a Sociologia da Infância é definida enquanto categorial social, geracional. Neste sentido é possível defender tal conceito no campo da Pedagogia, mais precisamente, das práticas pedagógicas nas instituições de atendimento às crianças. Todo este movimento de participação, de autonomia e de protagonismo infantil não pode ser descartado quando pensamos em uma Pedagogia da Infância.

Se analisarmos os deslocamentos da história da Pedagogia, é possível observar que a Pedagogia tradicional estava pautada na transmissão dos saberes, entendendo as crianças como sujeitos participantes, mas o espaço para a efetivação de tal premissa era quase inexistente. Os estudos de Oliveira-Formosinho et al (2007) nos auxiliam a compreender a história da Pedagogia da Infância buscando, através das vozes de alguns dos principais pedagogos, “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (p. 14). Esta obra descreve um conjunto de autores que, nos últimos dois séculos, contribuíram com a emergência de uma pedagogia da infância.

Ainda neste viés da história da Pedagogia, referencio aqui o estudo de Barbosa, encomendado pelo Ministério da Educação, quando salienta que

Nos últimos trinta anos, as propostas pedagógicas para a educação infantil enfrentaram momentos de questionamento, reflexão e reelaboração das suas práticas. Somente uma outra concepção de pedagogia – mais abrangente e complexa, aquela que articula a educação e o cuidado – fundada na observação, na investigação e na busca contínua de práticas cotidianas comprometidas com o acompanhamento, a análise e a reconsideração das mesmas, pode evidenciar as pistas para a formulação dessa outra pedagogia que emerge como metapedagogia porque se percebe relacional e dialógica, enquanto processo capaz de pensar a si mesma. (BRASIL, 2009, p. 43).

Pensar numa pedagogia participativa, onde as crianças, dentro dos contextos escolares, possuam autonomia e competências reconhecidas para participar ativamente do processo pedagógico é tarefa fundamental para a busca das desigualdades geracionais.

Mas aceitar, ao nível dos valores e das teorias, outras imagens da criança que falam da competência participativa e dos direitos a essa participação, traz consigo uma obrigação cívica de incorporá-las em cotidianos que as

respeitam, de transformar a práxis. (OLIVEIRA-FORMOSINHO et all, 2007, p. 14).

Neste sentido, transformar a práxis exige também, investir no processo de formação dos próprios professores da escola da infância e nas propostas oriundas das instituições escolares. De acordo com Nogueira e Vieira (2013, p.281) “a Pedagogia da Infância envolve a sensibilidade da escola e dos professores para compreenderem e incorporarem a cultura infantil em seu projeto pedagógico, buscando aliar as lógicas infantis às lógicas educativas”.

O estudo das autoras citadas buscou enfatizar a real necessidade de articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do ensino fundamental, ressaltando que uma escola da infância, não deve ser entendida apenas na primeira etapa da educação básica, mas também, nas etapas posteriores da vida escolar das crianças. Neste sentido, elas defendem

Entendemos que refletir sobre uma Pedagogia da Infância e, conseqüentemente, sobre a formação dos respectivos professores, pressupõe reconhecer a criança como sujeito de direitos, que vivencia diferentes infâncias em tempos e espaços sociais diversificados, considerando seu contexto de vida mais imediato, suas necessidades, peculiaridades e diferenças culturais, étnicas e de gênero. (NOGUEIRA & VIEIRA, 2013, p. 16).

A Pedagogia e a Sociologia da Infância, portanto, contribuem para a produção de uma escola da infância pautada no respeito às crianças, no acolhimento às suas manifestações e no despertar para uma nova proposta pedagógica mais participativa.

### 3. PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO FAZER PEDAGÓGICO: A PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Imbuída da ideia de que as crianças precisam ser ouvidas, que o cotidiano da escola deve ser democrático, busquei metodologias investigativas que viessem a corroborar com a problemática desta pesquisa. Espero ter deixado claro até aqui que se trata de uma pesquisa COM crianças, e não sobre elas. O intuito é flexibilizar a visão adultocêntrica, para dar créditos aos testemunhos infantis, tornando os participantes desta pesquisa sujeitos parceiros e não objetos a serem investigados.

Buscar ferramentas metodológicas que venham a acolher as manifestações das crianças é o grande desafio colocado aos pesquisadores adultos que querer fazer ecoar as vozes das crianças nas investigações. De acordo com Soares (2006),

O discurso que se recupera com as metodologias participativas é um discurso diferente: é o discurso da criança-parceira no trabalho interpretativo que o sociólogo da infância vai desenvolvendo com ela, mobilizando para tal um discurso polifônico e cromático, onde se assume como indispensável a presença da voz e ação da criança em todo o processo: o desafio que as metodologias participativas colocam aos sociólogos da infância é duplo: é por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas polifônicas e cromáticas; por outro lado, é também um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, que têm de se descentrar do tradicional papel de gestor de todo o processo, para encarnar o papel de parceiro que fará a gestão da sua intervenção com a consideração da voz e ação dos outros intervenientes – as crianças. (SOARES, 2006, p. 30).

É importante destacar que estes desafios metodológicos podem ir sendo superados no próprio decorrer da pesquisa, pois o contexto, os sujeitos, os acordos estabelecidos vão definindo qual a melhor estratégia para a produção dos dados da pesquisa. Não há neutralidade nas pesquisas com crianças, pois todas as nossas ações são interpeladas por fatores externos à nossa vontade ou desejo, e isso deve ser encarado e discutido entre os adultos e as crianças participantes da investigação.

Antes de destacar os percursos percorridos nesta investigação e os instrumentos metodológicos utilizados, entendo que é necessário evidenciar a concepção metodológica na qual esta pesquisa está embasada. Após ler e analisar as diferentes metodologias de pesquisa

em educação aproximo os caminhos percorridos nesta investigação a uma perspectiva com inspiração etnográfica, seja pela minha relação intensa e afetiva com as crianças participantes da pesquisa, seja pela inserção densa e dialógica traçada com o contexto e com a cultura presente no grupo.

### 3.1. ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS

Realizar um estudo sobre a participação das crianças no cotidiano, percebendo a forma como elas próprias compreendem esse processo, exigiu uma busca por metodologias investigativas que viessem a colaborar com a proposta, uma vez que a ideia principal foi fazer com que as próprias crianças fossem protagonistas desta pesquisa.

A minha inserção no grupo de crianças, na condição de professora da turma, ao mesmo tempo em que me amedrontava – pois este fator poderia limitar, ou até mesmo induzir alguns aspectos da pesquisa – me deixava tranquila pela estreita relação de afeto e confiança que estabeleci com as crianças. Busquei, então, inspirações na perspectiva etnográfica para que pudesse realizar este estudo a partir das interpretações das crianças, fugindo das tentações de julgar os fatos, mas buscando compreendê-los na sua íntegra.

Nos estudos de Delgado e Müller (s.d.) é possível identificar que as investigações etnográficas realizam um trabalho de aproximações entre as nossas experiências sociais e culturais com as experiências das crianças. E esta aproximação, nem sempre acontece de forma tranquila. Oscilamos entre estar tão próximas e ao mesmo tempo tão distantes delas, muito parecidas, mas diferentes. “Este jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo tão próximo e íntimo é o que consideramos um desafio na produção nos estudos com crianças” (DELGADO, s.d., p. 09).

Para aprofundar o entendimento da vertente etnográfica, busco apoio também nas obras de Corsaro (2011) e Graue & Walsh (2003). O primeiro aponta estudos voltados para a área da Sociologia da Infância, buscando compreender as culturas de pares, os processos de socialização, as interações entre as crianças e entre as crianças e os adultos por meio de estudos etnográficos. Já os segundos, destacam que fazer etnografia com crianças, é necessário levar em consideração não somente o contexto a ser pesquisado, mas também os

seus contextos locais e particulares de vida, realizando assim a observação e o registro pormenorizado.

Os estudos etnográficos possuem como principal característica a análise dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos e, por conseguinte, os constituem. Porém, o que busco nesta investigação são as inspirações etnográficas para perceber as crianças no contexto escolar, ou seja, uma etnografia escolar. Trata-se de uma pesquisa que acontece num lugar permeado por múltiplos sentidos, cujas narrativas partem dos sujeitos atores no processo educativo: crianças e professora.

Quanto à relação entre etnografia e educação, encontro na obra de Andre (1995) uma análise sobre as contribuições dos estudos etnográficos no campo escolar. A autora destaca que

[...] o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (ANDRE, 1995, p. 42)

Para tanto, buscar inspirações na etnografia significa investir num contexto – escolar, buscando identificar as minúcias que o permeiam para assim, poder compreender as lógicas escolares para além das suas condições físicas ou metodológicas, mas como fonte viva de sujeitos que se relacionam entre si em com o meio.

Delgado e Müller (2005) afirmam que:

[...] Nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem. (2005, p.169).

Nesse sentido compreendo a importância da escuta e observação, como concepção e parte do processo de apreensão dos sentidos atribuídos pelas crianças “para os fatos da vida”, conforme ideias das autoras citadas anteriormente. Igualmente justifico a escolha pelo registro rigoroso e atento ao longo de todo o ano letivo, para consolidar/validar o tipo de pesquisa escolhida.

Destaco também, como parte desse processo etnográfico, os passeios com as crianças pelo bairro e pela nossa cidade, as atividades com as famílias, as reuniões com o grupo de professoras que compõe o quadro docente da escola, as análises de documentos sobre a escola e seus contextos. Foram situações que me permitiram apropriar dos contextos locais e particulares, conforme sugerem os autores anteriormente referenciados.

### 3.2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Já havia se passado um semestre letivo e conseguia identificar algumas características muito particulares de cada criança e também do grupo. Estabelecemos uma relação de parceria, confiança e muita afetividade. Percebia que as crianças já estavam muito apropriadas daquele espaço. Não tinham necessidade de ficar me solicitando o material, pois sabiam que podiam abrir os armários e pegar o que precisavam; já nem pediam mais para irem ao banheiro, apenas avisavam que estavam indo; não fazíamos mais filas como no início do ano, pois conseguíamos nos deslocar pela escola de forma organizada, eu já conseguia ir até a secretaria buscar algum material, sem ter alguém atrás de mim, fazendo “fofoca de pano” (como eu costumava brincar) sobre o que fulano ou ciclano estava fazendo na sala. Todas estas foram conquistas e indicativos de autonomia que fomos adquirindo na convivência coletiva já na primeira metade do ano.

Diante deste contexto investigativo, penso ser importante destacar a minha função na posição de adulta que se propõe a investigar algo. Certamente será o meu olhar que vai orientar a pesquisa, fazendo com que determinadas situações sejam percebidas e interpretadas, pois não estou alheia aos acontecimentos, não sou passiva diante dos fatos, pelo contrário, eles também me atravessam e minhas características pessoais e as experiências de vida vão constituir-se como um elemento da pesquisa. Isso mostra uma aproximação com a investigação interpretativa, defendida por Graue e Walsh (2003), pois ela emerge da interação entre as pessoas, na qual os papéis vão sendo construídos continuamente e as necessidades dos participantes podem mudar na medida em que as condições se alteram. Parte-se então do pressuposto de que as crianças podem partilhar suas experiências com os adultos e os adultos são capazes de entender essas experiências.



Tendo a clareza dos papéis de adultos e crianças na pesquisa, começo então a analisar o contexto no qual estávamos imersos, bem como os sujeitos que nele interagiam. Dediquei pouco mais de 5 meses conhecendo as crianças, procurando perceber do que gostavam, do que não gostavam, como interagiam entre si, como exploravam os espaços da escola, para então, poder apresentar a elas a pesquisa, uma vez que, ainda no início do ano já havia solicitado autorização à equipe diretiva da escola. Até esse momento, meus principais instrumentos metodológicos foram os registros feitos em meu caderno de professora, onde descrevia algumas situações cotidianas mais significativas, junto ao meu planejamento semanal e fotografias tiradas do grupo.

As observações cotidianas no grupo eram registradas em meu caderno de professora, após o término das atividades diárias com as crianças. Sempre que acontecia algo diferente no grupo ou alguma situação importante para a pesquisa, eu anotava rapidamente algumas palavras-chave em qualquer folha que estivesse ao alcance para, posteriormente, registrá-la no caderno. Era impossível fazer o registro da situação no momento em que ela acontecia, visto que eu era a professora da turma e passava a tarde envolvida com eles. Também, havia momentos em que estes registros eram feitos após eu chegar em casa, direto no computador. Eu priorizava a escrita digital, quando se tratava de alguma informação referente à participação das crianças, com luz à pesquisa.

Para anunciar às crianças a pesquisa, propus a realização de uma roda de conversa, onde, utilizando um fantoche que construí, inicio contando a história da Lili, uma menina que adorava estudar e era muito curiosa.

Quando peguei o fantoche para começar a contar a história da Lili, ou seja, a minha história, as crianças logo me questionaram se eu não iria pegar algum livro para ler. Destaquei que não, pois a história que ia contar hoje, não estava escrita em nenhum livro ainda, mas sim, era uma história real que seria ali, naquele espaço, junto a elas, construída. Logo aqueles olhos que até então se desviavam por entre os brinquedos da sala, voltaram-se para mim. Comecei dizendo que a Lili era uma menina muito curiosa, que estudava na FURG. As crianças então começaram a interagir com a história: “*Eu sei onde é a FURG!*”, “*Eu já fui na FURG!*” “*Minha mãe trabalha lá!*”. Foi então que estabeleci um diálogo entre eu, a Lili e as crianças, vindo a esclarecer que a Lili gostaria muito de fazer uma pesquisa com elas. Questionei se elas sabiam o que é uma pesquisa. Imediatamente, um menino destacou: “*Sim! Eu sei! É o que a gente faz quando quer saber sobre os tubarões e as baleias, a gente pesquisa!*” Neste momento, a Lili declara que é apaixonada por crianças e que ela gostaria de saber qual é a parte da tarde que as crianças mais gostam, ou seja, que ação cotidiana é a preferida das

crianças. Mas ela destacou que, para conseguir estas respostas, as crianças, primeiro tinham que querer participar da pesquisa e também, as famílias tinham que permitir que elas participassem. (Registro do dia 13 de agosto de 2012).

Lembro perfeitamente que fiquei nervosa nesse momento. Parecia que até então eu era a professora da turma, mas que, após, algo poderia mudar. Fiquei receosa que as crianças começassem a me perceber de forma diferente, que a relação que tínhamos pudesse ser comprometida de alguma forma. No entanto, tratava-se de um momento muito significativo, tanto para a pesquisa, quanto para a minha trajetória como professora-pesquisadora. De alguma forma, as crianças estavam, a partir de então, pactuando em ser as crianças com as quais construí minha pesquisa de mestrado! Nesse mesmo dia, realizei com as crianças uma carta de aceite, onde todas aquelas que haviam concordado em participar da pesquisa, assinaram, simbolicamente, o seu nome em uma folha registro, conforme consta na imagem a seguir:

Figura 1: Carta de aceite das crianças, 13 de agosto de 2012.



O documento acima se tornou tão importante quanto à autorização assinada pelos familiares que respondem legalmente pelas crianças. Ele transmite a seriedade com que tratamos os acordos e combinações feitos com elas e, principalmente, a compreensão delas frente à pesquisa e ao seu papel dentro de um “*trabalho de gente grande*” (Bryan, 6 anos). Naquele momento, elas se depararam com uma situação inusitada: “*Tia Lili, tu tem uma professora?*” (Evertom, 5 anos). O fato de deixar suas marcas nesta autorização implicou numa expectativa por parte delas de que outras pessoas iriam ver o que nós estávamos combinando: “*A tua profe vai ver nossos nomes?*” (Francielle, 5 anos). As expressões e interrogações reforçam compromissos e laços éticos, os quais os adultos devem credibilizar.

De acordo com Graue e Walsh (2003)

O comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos. Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas. (GRAUE & WALSH, 2003, p. 76).

Coadunando com o excerto, é possível constatar a estreita relação entre ética e respeito. Respeito pelas crianças, por seus pontos de vista, pela acolhida das suas manifestações. Trata-se então de explorar o exercício do colocar-se no lugar do outro e tratá-lo com o mesmo respeito que gostaríamos de ser tratados.

Após ter o retorno positivo das crianças frente à realização da pesquisa, decidi, na sequência, solicitar às famílias a autorização para que seus filhos pudessem participar da mesma. Assim registrei o encontro com os familiares das crianças:

Hoje, realizei uma reunião com as mães das crianças para apresentar a elas a minha proposta de pesquisa. Quando iniciei minha fala, destacando que se tratava de uma pesquisa de mestrado, uma mãe me questiona o que é o mestrado. Busco então responder oferecendo um resgate histórico da minha trajetória acadêmica, explicando que, enquanto professora, eu percebo a necessidade de seguir sempre estudando, de ir em busca de novos conhecimentos e a inserção no mestrado tem me propiciado exatamente isto. Todas elas me olhavam buscando compreender qual era a relação daquilo que eu estava falando com a presença delas ali, naquele momento. Esclareci então que, para realizar uma pesquisa com as crianças, era necessário que elas autorizassem a participação das crianças na pesquisa. Algumas mães me questionaram o que exatamente as crianças deveriam fazer. Destaquei que eu iria utilizar as falas, algumas imagens, alguns desenhos feitos pelas crianças para compreender de que forma elas participam do cotidiano da escola e quais os momentos elas preferem. Ao final da reunião, entreguei a carta de

aceite da pesquisa a cada uma, de modo que elas olhassem em casa e, caso concordassem que seus filhos participassem da pesquisa, poderiam me entregar na semana que vem. (Registro do dia 23 de agosto de 2012).

O consentimento dos pais e/ou familiares das crianças torna-se um momento imprescindível para a realização da pesquisa com crianças, visto que, são eles que respondem oficialmente/legalmente pelos menores. Trata-se de, para além de uma questão ética de uso de voz e imagem das crianças numa produção científica, o esclarecimento às famílias de como o processo irá acontecer, quais serão as funções dos sujeitos envolvidos neste trabalho e em que medida este estudo pode contribuir com a prática pedagógica que desenvolvemos com as crianças pequenas nas escolas.

Após ter o consentimento das crianças e dos familiares para a realização da pesquisa, lancei mão de alguns instrumentos metodológicos que viessem a contribuir com a produção dos dados, objetivando categorizar quais as principais formas de participação das crianças no cotidiano da escola, bem como a utilização de ferramentas que “capturassem” as manifestações das crianças nos momentos de participação. Com o passar dos dias, foi possível perceber que, em cada momento do nosso cotidiano, determinados instrumentos se faziam mais eficientes que outros, pois dependia muito da proposta e do que era importante registrar naquele instante. A observação me acompanhou durante todo o processo investigativo, na medida em que lançava um olhar atento às manifestações das crianças nos diversos momentos do cotidiano. Muitas vezes, ela era participante, pois quando elas me chamavam para, na pracinha, por exemplo, brincar com elas de chicotinho queimado<sup>11</sup>, eu ia e percebia a forma como o grupo se organizava para brincar, quem eram os amigos que convidavam, quais as regras que estavam ali sendo acordadas, as disputas, etc.

Meu olhar era “fisgado” com maior incidência quando as crianças estavam interagindo umas com as outras, principalmente nos momentos de brincadeiras. Buscava compreender as lógicas infantis para a elaboração das regras, as escolhas dos brinquedos, os

---

<sup>11</sup> Enquanto as crianças ficam em círculo, agachadas, uma delas (CRIANÇA 1) caminha pelo lado de fora da roda, com uma bola na mão cantando: Chicotinho queimado! As que estão agachadas respondem: torrado. Esta criança deve escolher atrás de quem irá deixar a bola. Quando ela parar de cantar, significa que ela já escolheu. Então, as crianças devem olhar com quem a bola ficou. Quem possuir a bola (CRIANÇA 2), deverá pegá-la, correr ao redor do círculo e alcançar a CRIANÇA 1, sem deixar que ela sente-se no seu lugar. Caso a CRIANÇA 2, alcance a CRIANÇA 1, deverá repetir a brincadeira. Caso contrário, quem irá caminhar ao redor da roda será a CRIANÇA 2. A brincadeira continua até persistir o interesse das crianças.

critérios que os agrupavam para brincar. Tudo isso se constituía como registro para poder abranger as múltiplas ações que compunham nosso cotidiano.

Os diálogos estabelecidos com as crianças durante o cotidiano na escola também foram fundamentais para a pesquisa. Eram momentos de questionamentos, narrativas de suas vidas para além da escola, contação de histórias, brincadeiras de faz de conta, situações de interações que me levaram a, inicialmente, identificar junto ao grupo de crianças, quais os espaços da escola eram mais significativos a elas e, posteriormente, buscar questões referentes a esses espaços.

Outro instrumento bastante válido foi o registro das situações mais significativas das nossas tardes juntas. Esse registro, inicialmente, até meados de julho, era feito apenas daqueles momentos em que alguma criança salientava algo novo, ou então, das falas e ações das crianças, que pudessem contribuir com o processo investigativo. Já a partir do segundo semestre letivo de 2012, as anotações foram tornando-se mais intensas e sistematizadas, tendo como foco as categorias apresentadas pelas próprias crianças, no decorrer da pesquisa.

Quando comecei a registrar com maior intensidade as questões observadas no grupo, optei por fazê-lo em formato digital. Quase que constantemente, ao final da tarde ainda na sala e em posse do meu notebook, procurava anotar aquilo que, naquela tarde, segundo minha memória havia sido mais significativo.

O fato de eu ser a professora do grupo e também o adulto pesquisador, limitou a utilização do recurso fotográfico nos momentos cotidianos com as crianças. Por vezes, os momentos estavam tão encharcados de significados e de sentido à pesquisa, que era impossível interromper para tirar uma fotografia ou até mesmo, parar para gravar. Porém, há alguns registros fotográficos feitos por mim, importantes para a análise dos dados desta pesquisa. O único momento em que consegui fazer uso do meu próprio celular para gravar nossa conversa foi durante a apresentação da pesquisa às crianças, na contação da história da Lili. Esse material foi transcrito para utilização do mesmo neste trabalho.

No momento em que conversei com as crianças sobre a nossa escola, sobre o espaço que elas mais gostavam de estar, propus que as mesmas viessem a registrar através de um desenho aquilo que havíamos acabado de conversar. Essa forma de expressão possibilita a utilização de outras linguagens das crianças e, conforme destaca Sarmiento (2006)

Os desenhos das crianças são actos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representação de uma realidade exterior [...] tudo se passa como se a criança procure no seu desenho não propriamente representar um real exterior ao desenho, mas, desenhando-o, o inscreva como o real da representação, válido em si próprio e interpretável no quadro da polissemia tolerada pelos códigos em que ele foi desenhado. (SARMENTO, 2006, p. 09).

Diante de uma pesquisa, cujo foco central é a compreensão da participação infantil no cotidiano da escola, se torna imprescindível disponibilizar às crianças diferentes artefatos com os quais elas possam se expressar.

### 3.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir das narrativas, compreendidas como o conjunto de expressões das crianças, bem como após os momentos de diálogo com o grupo dos pequenos e de observações contínuas às nossas práticas cotidianas na escola, foi possível identificar a preferência da maioria delas pelos ESPAÇOS e TEMPOS do nosso cotidiano. As crianças evidenciaram, em diversos momentos, a prioridade em se mostrar mais participativas na RODA DE CONVERSA e nos momentos de interação no PÁTIO da escola.

Estas categorias surgiram tanto a partir da observação que lançava frente às situações vivenciadas por nós, quanto das próprias manifestações das crianças nestes espaços/tempos do nosso cotidiano.

Com o intuito de perceber o que as crianças mais gostavam de fazer na escola, questionei as crianças e sugeri que as respostas fossem expressas através de desenhos. Neste sentido, disponibilizei folhas A3, tinta têmpera, pincéis para que cada criança pudesse usar sua criatividade livremente, enfatizando aquilo que gostavam em nossa escola. A partir disso, trago para compartilhar aqui algumas das impressões das crianças sobre os espaços/tempos da escola que mais tem sentido a elas e suas respectivas descrições.

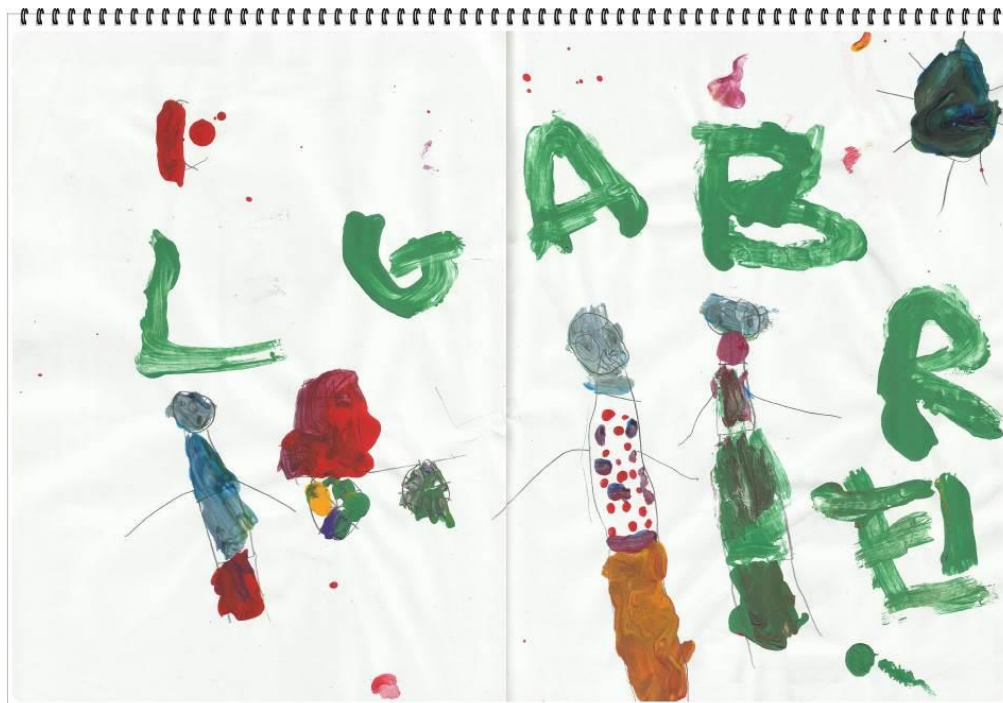


Figura 2: Desenho do Gabriel, 5 anos, 21 de agosto de 2012

*“Aqui (apontando para os bonecos) é quando a gente conversa no tapete. É bem legal, porque a gente pode contar tudo que aconteceu na casa da gente!”*



**Figura 3: Desenho da Andriara, 5 anos, 21 de agosto de 2012**

*“Eu fiz a gangorra, porque sempre eu e a Júlia brincamos lá. Mas quando ela não vem, as gurias não querem brincar lá comigo!”*





**Figura 4: Desenho da Júlia, 5 anos, 21 de agosto de 2012**

*“Tia Lili, eu fiz aqui os balanços da pracinha, o vai e vem, a casinha. Desenhei eu e a Andriara porque a gente adora brincar na casinha!”*



**Figura 5: Desenho do Bryan, 5 anos, 21 de agosto de 2012**

*“Quando a gente faz a roda, eu gosto de falar, mas as vezes é muito chato quando todos querem falar. Demora muito!”*

É importante salientar que nessa atividade iconográfica, eu solicitei às crianças que “desenhassem o que elas mais gostavam de fazer na escola e onde elas gostavam de estar”, de modo a apresentarem quais os momentos do nosso “cotidiano” que mais gostavam. Nesse dia, foram 13 crianças à escola e destas, 7 retrataram o pátio como sendo o local da escola que mais gostam, 3 desenharam a roda de conversa, 1 a sala de informática e 2 desenharam os brinquedos da sala. Após a realização do desenho, enquanto a tinta secava (visto que eles utilizaram têmpera para construção do desenho) fui questionando o que cada criança havia desenhado e o porquê escolheu desenhar. As respostas foram sendo anotadas para servir de dados nesta pesquisa.

*“Eu e o Douglas, que a gente tava brincando e jogando bola. Eu faço um monte de gol. Faço gol pro meu mano e chego em casa contando pra ele”* (Andrew, 5 anos)

*“Desenhei a pracinha porque tem areia e eu jogo areia nos meus amigos!”* (Luiz Otávio, 5 anos)

*“Quando a gente brinca no pátio e chova, a gente se molha, mas daí tem que entrar né!”* (Evertom, 5 anos)

*“Aqui, a gente sentado na roda. Eu gosto de conversar. Eu conto tudo que acontece na minha casa!”* (Francielle, 5 anos)

Após perceber, tanto pelos desenhos das crianças, quanto por suas falas e ações uma maior participação das crianças na roda de conversa e no pátio da escola, comecei a lançar olhar mais acurado a estes tempos e espaços do cotidiano, buscando perceber as relações que ali se estabeleciam, as dinâmicas propostas pelas crianças e as formas de participação das mesmas. Cabe destacar que, enquanto observava estas duas categorias, outras tantas emergiam no decorrer do processo investigativo, tais como a participação das crianças frente ao projeto que estava sendo desenvolvido pelo grupo<sup>12</sup>; o envolvimento delas com os

---

<sup>12</sup> Desenvolvemos desde o mês de maio do respectivo ano letivo o “Projeto Tubarões e Baleias”, projeto este que emergiu a partir de uma roda de conversa com as crianças. A cada dia, as crianças chegavam à escola ora com alguma novidade sobre estes animais marinhos, que descobriram em casa com seus familiares, ora com dúvidas sobre os mesmos e elas sentiam-se muito motivadas a suprir tais questionamentos. Como parte do projeto, construímos uma baleia, cujo nome escolhido pelas crianças foi GRAZUL, que visitou a casa de todas as crianças durante o ano letivo (ver anexo 18).

momentos de hora do conto<sup>13</sup>, realizados mensalmente na escola, entre outros. Estes, porém, deixarei secundarizados para possível utilização em outros momentos, visto que, uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado requer que façamos alguns recortes dos dados, para que possamos potencializar o material produzido naquilo que nos propomos pesquisar.

No próximo capítulo, apresento os achados das observações na roda de conversa e no pátio, evidenciando a participação das crianças e o sentido desta para elas

---

<sup>13</sup> A hora do conto era realizada mensalmente na escola onde, a cada mês, uma turma ficava responsável em apresentar/dramatizar alguma história para as demais crianças da escola. Era um momento de muita participação das crianças, desde a elaboração da história, a distribuição dos personagens, figurino e apresentação final (ver anexo 19).

#### 4. ESPAÇOS PARA BRINCAR E CONVERSAR: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS E PARTICIPATIVAS

Compreendo que o meu papel como pesquisadora, neste momento, foi analisar os dados produzidos com as crianças, uma vez que, após afastar-me das atividades docentes, tive a possibilidade de perceber e questionar a realidade vivenciada no ano de 2012, bem como as relações que ali foram estabelecidas.

Já no distanciamento consegui vislumbrar, a partir das manifestações das crianças, a necessidade de aprofundamento teórico quanto às questões relacionadas aos espaços/tempos das instituições de Educação Infantil, uma vez que os pequenos apontaram distintos momentos da rotina como sendo de maior apropriação para sua participação. Nesse momento, fui à busca de autores que pudessem dialogar com a pesquisa, no que tange a utilização da roda de conversa e dos momentos de atividades no ambiente externo da escola, principalmente a pracinha, bem como uma apropriação teórica no que tange a Geografia da Infância. Neste estudo aproximei-me principalmente de Jader Janer Lopes e Tania de Vasconcellos, cujas pesquisas destacam a produção do espaço pelas crianças.

Lopes (2008) ressalta que o campo da Geografia da Infância busca refletir sobre a infância imersa num amplo espaço de negociações, produzindo culturas através das suas relações com seus pares e com os adultos, as quais definem como territorialidades infantis, permeadas de sentido. Em análise partilhada Lopes e Vasconcellos apresentam:

Os espaços geográficos não são os mesmos para todas as pessoas. A permanência das pessoas em determinados espaços, a forma peculiar com que elas o ocupam, os sentidos que vão sendo atribuídos ao longo do tempo a esses espaços tudo isso participa de um processo pelo qual os espaços deixam de ser uma delimitação topológica e, tocados pelos afetos, vão ganhando nova configuração que transcende ao seu aspecto material. (LOPES & VASCONCELLOS, 2006, p. 06).

Observando a forma como cada criança age na roda de conversa, como interage, qual o lugar preferido para sentar, quando fizemos a roda no tapete, quais os brinquedos do pátio mais gostam de explorar, é possível perceber o quanto o espaço (para além do “seu aspecto material”) torna-se lugar, recheado de sentidos e significados aos sujeitos que nele habitam.

Conforme destacam Lopes e Vasconcellos, são atribuídos sentidos que extrapolam a simples demarcação geográfica, entrelaçada com as vivências que ali serão experimentadas.

Esta relação das crianças com os espaços vem sendo discutida com forte ênfase nos últimos anos e encontrei respaldo nos estudos de Lopes e Vasconcellos (2006, p.111) quando destacam que “toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar”, ratificando os pequenos como produtores de espaços.

Em direção semelhante Lucia Castro (2008) declara em seu trabalho que

As pesquisas que tomam a criança como sujeito competente, ou um agente, enfocam não apenas como elas são construídas pelos processos de socialização, mas como elas os constroem e os re-constroem, como compreender e interpretam suas experiências *a partir do lugar em que se encontram*. Neste sentido, as crianças seriam detentoras de um saber prático daquilo que é ser criança, e são elas que estão legitimamente, e melhor posicionadas, a falar sobre suas experiências. (CASTRO, 2008, p.26).

Neste sentido, é justamente sobre estes espaços das crianças – roda e pátio, ressignificados a cada novo encontro, que procurei encontrar a nossa história, nossas culturas, bem como a singularidade de cada um de nós, evidenciando os sentidos atribuídos para os mesmos.

Antes de compartilhar com o leitor as análises, penso ser fundamental reiterar que as relações que estabeleço neste estudo, são fruto das minhas interações com as crianças durante o ano letivo de 2012, centradas no contexto de uma escola pública de educação infantil do município do Rio Grande, RS. Os dados não se apresentam como universais, nem tampouco neutros, pois estão recheados das vivências subjetivas de cada sujeito que constituiu este processo investigativo. É um recorte das experiências vividas por nós, adultos e crianças, no cotidiano escolar de uma instituição específica.

Não é demais salientar que meu papel enquanto professora-pesquisadora foi sistematizar todas as informações coletadas ao longo da pesquisa, organizando-as como forma de produção acadêmica e científica. E neste processo, “[...] o pesquisador não se coloca fora, como um ator que não “contamina” o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação” (CASTRO, 2008, p.27).

Diante da imensidão de artefatos que permeiam estes dois espaços escolares, faço então uma centralização do que tange a perceber como as crianças se relacionavam nestes espaços - as interações estabelecidas - a sua participação e os conflitos existentes. Esta triangulação permitiu um maior aprofundamento das análises dos dados empíricos, conforme quadro abaixo.

**Quadro 1: Organograma da triangulação dos dados**



O quadro acima representa a organização dos focos analíticos que estabeleci no decorrer da pesquisa. A roda de conversa e o pátio da escola configuraram-se como eixos principais de análise. Dentro destes eixos, elenquei 3 focos de observação: as interações, a

participação e os conflitos, sendo que, na interação, procurei identificar como ela acontecia entre as crianças e os adultos, entre elas próprias e entre elas e o espaço.

#### 4.1. RODA DE CONVERSA: DIÁLOGO EM EVIDÊNCIA



**Figura 6: Roda de conversa, 13 de setembro de 2012**

Hoje iniciamos a tarde com uma roda de conversa organizada no centro da sala, onde as crianças ficaram dispostas nas cadeiras, em círculo. Como de costume, a Julia e a Francielle disputaram quem iria sentar ao meu lado, visto que o Maurício já estava do outro lado. Disse a elas que não precisavam brigar, pois naquele dia havia preparado uma contação de história para fazermos na roda. Todos logo questionaram mostrando-se curiosos à qual história seria, exceto a Francielle, que me indagou se elas não iriam contar as novidades que tinham acontecido. Prontamente, salvei o direito de poderem contar suas novidades aos amigos. Ela relatou que ontem à noite, quando deu aquela chuva forte, uma folha do telhado da casa dela havia voado com o vento e que ela ficou com muito medo. Foi então que a conversa girou em torno desta temática: fortes chuvas. Cada um tinha uma história para contar sobre temporais e os desastres ocorridos com a vó, com o vizinho, com a tia... Percebi então que minha contação de história foi “por água abaixo”, afinal, havia selecionado o livro da Ruth Rocha A escolinha do Mar para contar a elas, relacionando com o nosso projeto. Mas a conversa com as crianças me fez mudar o rumo das ações. Fui até a secretaria da



escola, peguei o livro que eu já conhecia “O homem da chuva” de Gianni Rodari e Nicoletta Costa. (Registro do dia 18 de setembro de 2012).

O registro mostra um pouco de como acontecia as nossas rodas de conversa. Geralmente, era com ela que iniciávamos a nossa tarde. As crianças traziam suas novidades, relatavam para os amigos, e retomávamos os combinados feitos no dia anterior. Comumente, ela acontecia na sala, sentados no tapete, dispostos nas cadeiras em círculo, ao redor da mesa. Dependia muito do dia, de quantas crianças vinham à escola, da proposta que se queria lançar... Quando ela acontecia no início da tarde, tinha por objetivo acolher o grupo, seus anseios, novidades, quando no meio, o propósito era reunir o grupo para discutir alguma temática específica. Já, quando ocorria no final do dia, buscava estabelecer combinados para nossas próximas ações.

Poucos estudos tomam esta prática como foco de pesquisas. No entanto, ela se configura como um espaço privilegiado para a promoção da afetividade, da socialização e da criação de vínculos de respeito e autonomia das crianças. Tal prática está muito além de ouvir o que as crianças têm a dizer, ela está diretamente relacionada a uma proposta pedagógica que contempla as situações de aprendizagens das crianças de forma significativa e colaborativa na qual são, de fato, atores cujo protagonismo pode alterar o rumo de ações docentes, conforme o excerto anterior exemplifica.

Encontrei eco no estudo de Ryckebusch (2011) e considero muito pertinente a relação que ela estabelece em sua tese de doutorado entre a Roda de conversa e a prática da livre expressão, defendida pelo pedagogo da infância Celestin Freinet. Segundo a autora

De acordo com Freinet (1991), a livre expressão traz como fundamento o respeito e a valorização da maneira como cada criança pronuncia o mundo, seja por meio da fala ou de outras linguagens que compõem suas relações sociais e culturais (desenho, pintura, escrita, música). Enfatiza o diálogo, considerando a voz dos alunos, suas necessidades como “disparadores” das ações educativas. Do ponto de vista do educador, por meio da troca de experiências, do diálogo, da escuta atenta, da participação ativa dos educandos, o trabalho pedagógico possibilita as condições necessárias para que os alunos se percebam sujeitos ativos de suas aprendizagens. (RYCKEBUSCH, 2011, p.40).

A roda de conversa proporciona o momento do diálogo, da expressão através da fala e da escuta. Mas nem sempre este momento acontece de forma tão tranquila e é nesta hora que entra a figura do professor, na condição de sujeito que organiza a “overdose” de vozes.

[...] Depois que o Douglas contou sobre a sua ida ao Cassino no final de semana, o Bryan queria contar algo. Porém, nós já havíamos combinado no início da conversa que faríamos uma sequência de acordo com o lugar onde estavam sentados e, naquele momento, não era a vez dele. No mesmo instante, ficou furioso e disse que não queria mais contar nada! Que nem iria participar da roda. Foi quando se levantou do tapete, foi até a sua mochila e pegou um brinquedo que havia trazido de casa. Orientei as crianças que continuássemos nossa roda. O Maurício falou. A Júlia falou. A Andriara falou. Enquanto ela relatava, o Bryan voltou à roda, percebendo que ele seria o próximo a falar. No entanto, quando chegou a sua vez, ele olhou para o Douglas, questionou sobre o que ele tinha falado e então comentou: “*Ah, me lembrei, eu quero contar quando eu fui no Cassino na casa da minha vó. Ela tem uma piscina, mas que a minha mãe não me deixa entrar, porque é muito funda!*” (Registro do dia 06 de novembro de 2012).

Estes conflitos durante a roda de conversa destacam a importância da criação de regras e de limites dentro do cotidiano escolar, mantendo uma relação de respeito aos combinados do grupo. Portanto, a roda de conversa possui intencionalidade pedagógica.

Outro aspecto que observei foi referente à disposição espacial das crianças nos momentos de roda. Quando esta acontecia no tapete da sala, as crianças sentavam-se quase sempre no mesmo lugar, como se já tivessem deixado lugares reservados. Caso alguém ousasse “roubar” o lugar do outro, imediatamente era chamada a atenção pelo próprio amigo.

Após perceber como acontecia a nossa roda de conversa, passei então a investigar de que forma as crianças percebiam tal ação. Neste momento, organizei uma roda de conversa tendo como objetivo saber o que eles mais gostavam e/ou o que não gostavam de fazer na roda. As respostas foram muito semelhantes, porém, as justificativas foram distintas:

- *Eu gosto da roda porque a gente pode falar o que a gente quer, que acontece com a gente!* (Julia, 5 anos)
- *Eu só não gosto quando tenho que esperar todos falarem. A Francielle todos os dias quer contar tudo!* (Andrew, 5 anos)
- *A gente conversa, conta histórias, fala o que comeu no almoço, conta quantas meninas e quantos meninos vieram na escola!* (Andriara, 5 anos)
- *Ah, mas sempre tem mais meninos do que meninas, então a gente sempre ganha!* (Bryan, 5 anos)

- *Eu gosto quando a gente faz a roda pra ouvir histórias. Eu adoro ouvir histórias!* (Evertom, 5 anos)
- *Eu gosto porque eu conto tudo. Mas a minha mãe não gosta muito que eu conte tuuuudo!* (Francielle, 5 anos)
- *Eu gosto quando a gente escolhe o que vamos fazer no outro dia. Lembra quando a gente quis ir no Cassino? A tia Lili foi lá ver se tinha ônibus pra levar nós. Eu gostei tanto de ir lá ver o navio!* (Thomaz, 6 anos)

É possível identificar, através dos depoimentos das crianças, a necessidade que elas têm de serem ouvidas, de querer contar as coisas que acontecem com elas, de compartilhar momentos vividos em outros espaços que não o escolar, de serem reconhecidas como protagonistas, fato reconhecido durante as rodas de conversas.

Partindo da triangulação dos dados e dos movimentos iniciais que caracterizam o espaço/tempo da roda de conversa, apresento os achados desta pesquisa, realizando uma análise interpretativa.

#### 4.1.1. INTERAÇÕES<sup>14</sup>

##### 4.1.1.1. ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

Por se tratar de um espaço institucional, carregado historicamente de conceitos formais, a escola é, muitas vezes, encarada como um lugar onde o adulto detém o saber e as crianças vão lá para aprendê-lo. Diante disso, percebi que as interações ocorridas dentro da sala, entre eu e as crianças, pautavam-se pela espera, por parte das crianças, das minhas orientações. Ou seja, por mais que eu buscasse promover a coparticipação das crianças nas ações desenvolvidas na roda de conversa, elas estavam sempre em busca do meu olhar, da

---

<sup>14</sup> A interação aqui é vista como um momento de partilha entre os sujeitos. Quando as crianças interagem umas com as outras, por exemplo, compartilhando e (re)significando suas experiências, denominamos cultura de pares (já mencionada anteriormente). Porém, não é possível desconectar estas culturas infantis das interações com o mundo dos adultos. Neste sentido, Sarmiento (2004) destaca que “esta interação não é contínua e produtora de formas de controle dos adultos sobre as crianças, como tem como meio da sua expressão a utilização pelos adultos de meios de configurações específicos da criança, a partir dos elementos característicos das culturas infantil” (p.15)

minha palavra e da forma como eu acolhia suas intervenções, conforme é possível observar no registro a seguir

Já fazem mais de três semanas que estou observando e anotando coisas sobre a roda de conversa, mas, a cada dia, percebo o quanto as crianças ficam à espera do meu comando para a organização da mesma. Fico apreensiva quanto a isso, pois o que eu busco é justamente o contrário! Eu quero que elas possuam autonomia suficiente para se organizarem neste espaço. Muitas dúvidas circundam, tanto meu papel enquanto professora, quanto como pesquisadora: será que esta dependência não é oriunda da minha própria ação docente que, ao tentar apenas organizar as falas, acabo tendo uma atitude controladora? (Registro do dia 29 de agosto de 2012)

Ao me aventurar numa pesquisa, cuja relação professora-pesquisadora estava intimamente ligada, já tinha em mente que os conflitos internos pudessem vir à tona. Parar para refletir sobre a minha postura frente às crianças, e estudar a forma como acontece a participação das crianças no cotidiano, exigiu de mim, ora aproximações, ora distanciamentos da posição de cobrança frente a minha postura docente. Uma vez que me atrevi a habitar o espaço escolar, no qual trabalho, como *locus* da pesquisa, precisava estar preparada para algumas rupturas.

No momento em que percebi que a interação das crianças comigo na roda de conversa exigia um direcionamento, busquei modificar algumas estratégias de organização da roda, junto ao grupo. Propus às crianças que, a cada dia, uma delas ficasse responsável por organizar a roda, escolher onde seria, qual a ordem das falas e encaminhar as ações propostas para o dia. Logo no primeiro dia de efetivação desta proposta, percebi que as crianças não conseguiram compreender a dinâmica, pois, apesar de sentirem-se na posição de “liderança” frente aos amigos, não deixavam de desviar seus olhares a mim. Com o passar dos dias, elas próprias foram ficando desmotivadas em seguir com esta organização: “*Tia Lili, hoje tu podia fazer a roda né, porque quando a gente fala, ninguém quer ouvir. A gente diz pra esperar o amigo falar, mas o Andrew e o Bryan não esperam!*” (Francielle, 5 anos).

Fazer com que as crianças encarassem este momento como uma atividade de respeito ao próximo não foi tarefa fácil. Decidi então, retornar com a dinâmica anterior, de modo a evitar que as crianças não perdessem o encanto e o prazer em poder conversar, em poder ouvir, em podermos partilhar suas experiências na roda. A autonomia é um longo processo e saber perceber os limites das crianças também é uma atitude de acuidade e acolhimento.

#### 4.1.1.2. ENTRE PARES

As relações que as crianças estabeleceram entre si durante a roda de conversa possibilitaram perceber o quanto elas anseiam compartilhar suas experiências adquiridas para além dos muros da escola. Frequentemente, as novidades giravam em torno das suas vivências no lar, na casa do tio, da vó, na rua, na pracinha do bairro... Elas gostavam de comentar sobre o que acontecia fora da escola. Isso se tornou um importante instrumento de estreitamento de vínculo entre a escola e a comunidade.

- *Hoje de manhã, acordei antes da mãe e fui deitar com ela na cama.* (Francielle, 5 anos)
- *Sabiam que na minha casa eu crio um elefante?* (Evertom, 5 anos)
- *Meu cachorro morreu! Mas minha mãe disse que vai conseguir outro pra mim.* (Thomaz, 6 anos)
- *No final de semana, minha vó me levou na pracinha do avião, só que lá tinha muitas crianças grandes, e a gente nem ficou muito.* (Luisa, 5 anos)
- *Hoje eu almocei batata com guisado, arroz e feijão.* (Mauricio, 5 anos)

Estes, e outros tantos assuntos eram relatados pelas crianças na roda de conversa. Algumas crianças tinham um pouco de dificuldade em esperar sua vez para falar e acabavam não respeitando a vez do colega. Isso implicava na própria dinâmica da ação. No entanto, quando o relato entrelaçava-se com as vivências uns dos outros, as falas acabavam sendo sobre a mesma temática, porém, de experiências diferentes.

#### 4.1.1.3. COM O ESPAÇO

O local preferido pelas crianças, para fazermos a roda de conversa era o tapete da sala. Outros espaços da escola poderiam ser potencializados para este fim, mas a opção das crianças pelo tapete enquanto espaço legitimado para realizar a roda de conversa era consideravelmente forte, segundo registro

Ontem, resolvi aproveitar o dia de sol, e levei as crianças para, iniciarmos a tarde com uma roda de conversa no pátio de concreto da escola. Quando lancei a proposta, todas as crianças concordaram em ir lá. Porém, quando chegamos, os brinquedos da pracinha pareciam chamá-los a todo o momento e eles não conseguiam parar para escutar o que os amigos tinham para contar. A todo o momento tinha que ficar chamando a atenção deles para ouvir o colega. Até que, em determinado momento, o Thomaz olha para mim e declara: “*Tia Lili, conversar é na roda de conversa, lá no tapete. Aqui no pátio a gente deve brincar e correr!*” (Thomaz, 6 anos). (Registro do dia 24 de outubro).

O relato Thomaz traduz a apropriação dos espaços pelas crianças, bem como o sentido que elas atribuem ao mesmo. O espaço da rua é onde ocorrem grandes e importantes interações, então as crianças querem aproveitá-lo como local para “brincar e correr”.

Quando a roda acontecia no tapete, percebia que as crianças dispunham de uma maior mobilidade para se arrumar no espaço. Algumas crianças resolviam sentarem-se com as pernas “de índio”<sup>15</sup>, outras já optavam por ficar deitadas, com a barriga para baixo, tinha até aquelas que, costumeiramente, sentavam-se bem em frente ao espelho e, enquanto falavam, seu olhar dirigia-se a ele, emitindo diferentes expressões faciais, dependendo do tipo de relato (se era algo ruim que havia acontecido, faziam expressões tristes, se era algo alegre, contavam com um sorriso no rosto). Neste sentido, era evidente que os diferentes objetos e mobiliários da sala tinham forte influência na roda de conversa.

#### 4.1.2. PARTICIPAÇÃO

Ao analisar a participação das crianças na roda de conversa, é necessário elucidar a forma como as ações cotidianas eram conduzidas coletivamente. Sempre que tínhamos que tomar alguma decisão na roda, as crianças lançavam mão dos seus próprios argumentos para que pudéssemos fazer a melhor opção para o grupo. Registro, entretanto, o caráter diretivo e intencional como docente na organização da atividade e no exercício da argumentação. A situação descrita abaixo exemplifica essa mediação.

[...] tínhamos duas opções: ou iríamos ao pátio participar da brincadeira que a Tia Cris havia nos convidado, ou então, confeccionaríamos a massinha de modelar caseira, que tínhamos combinado de fazer no dia anterior. As

---

<sup>15</sup> Para as crianças, sentar-se com pernas “de índio” significava cruzar as pernas, geralmente apoiando os cotovelos nos joelhos, de forma a ficar numa posição confortável, sentados no chão.

crianças estavam com dúvida, pois se tratava de duas atividades atrativas, mas que, infelizmente, devido ao tempo, não teríamos como, hoje, realizar as duas. Perguntei, então quem gostaria de dizer o porquê deveríamos ir na atividade da Tia Cris e quem queria defender a produção da massinha de modelar. O Gabriel (4 anos) defendeu que se a gente fosse ao pátio com a Tia Cris, a gente poderia deixar para amanhã fazer a massinha e que amanhã não teria mais a brincadeira proposta. Já a Julia (5 anos), queria fazer a massinha, porque nós tínhamos combinado isso no dia anterior e que a gente deve seguir o que a gente combina. Senti os dois argumentos bem fortes, e optei por fazer uma votação. “*Quem quer ir à brincadeira levanta a mão. Quem quer fazer a massinha levanta a mão.*” Vencendo por 6 a 3, fomos participar da brincadeira proposta pela Tia Cris, no pátio da escola. (Registro do dia 16 de outubro de 2012).



**Figura 7: Roda de conversa com contação de história, 07 de novembro de 2012**

Na roda de conversa, buscávamos sempre decidir quais seriam nossas ações de forma coletiva. Continuamente tinha uma ou outra criança que, quando ficava na condição de minoria na escolha das ações, tomava por primeiro impulso não querer participar da atividade escolhida, mas esta reação não durava muito tempo. Quando elas não vinham participar da

atividade por motivação própria, os amigos as chamavam para participar. Já, quando isso não acontecia, eu procurava sempre convidá-las a compartilhar a atividade.

#### 4.1.3. CONFLITOS

Apesar da roda se constituir num espaço de participação, coletividade, interação, nem sempre essas premissas aconteciam de forma tranquila. Conforme é possível vislumbrar em diversos registros citados até o momento, os conflitos de interesse se faziam presentes na roda de conversa e a melhor forma de superá-los era a partir de uma postura dialógica.

Não eram em todos os momentos da roda, que as crianças sentiam-se motivadas a participar. Sempre deixei a opção das crianças proporem novas dinâmicas de organização do nosso cotidiano, até para não tornar a atividade mecânica ou como uma obrigatoriedade a ser cumprida. No entanto, se organizar a roda foi opção delas, precisava sempre lembrá-las do nosso compromisso frente ao respeito com os colegas.

Ao compreender a relação dos conflitos dentro da roda de conversa, percebo mais uma vez a centralidade da figura do adulto. Quando as crianças tinham alguma desavença, não raramente partiam para um jogo de xingamentos e bate-boca. Inicialmente, os próprios colegas tentavam resolver, mas quando a “briga” começava a tomar um rumo agressivo, logo as crianças me olhavam como quem exigia a presença de uma autoridade mediadora: “*Tia Lili, faz alguma coisa!*” e eu acabava sempre intervindo no conflito, de forma que nenhuma criança pudesse se machucar.

Entendo que estes conflitos são necessários para o desenvolvimento da capacidade de resolução de situações problemas pelas crianças, porém, na roda de conversa, sempre que eles apareciam, eu era intimada a realizar uma intervenção direta.

Hoje na roda a Julia e a Fran brigaram! Até me espantei, pois elas são muito amigas e dificilmente discutem. Isso aconteceu porque a Fran contou, na roda de conversa que tinha encontrado a mãe da Julia no centro de manhã. Mas a Julia disse que sua mãe não tinha ido ao centro, ela tinha ido ao postinho pegar um remédio. Nesse momento, a Fran insistiu dizendo que viu ela no centro sim. Logo se iniciou uma breve discussão e, propus que elas, ao invés de ficarem discutindo, quando chegassem em casa perguntassem para suas mães se realmente essa informação da Fran procedia. Mas, mesmo



mudando de assunto, as duas passaram a tarde toda sem se falar. No pátio, não brincaram juntas. (Registro do dia 20 de setembro de 2013).

Hoje, enquanto entrava na escola, percebi que a Julia e a Fran estavam sentadas juntas, então logo entendi que haviam “feito as pazes”. Na roda, salientei que eu estava feliz em ver as duas novamente sendo amigas. A Julia disse que a mãe dela tinha ido ao postinho do centro pegar remédio, por isso que Fran tinha visto ela lá. (Registro do dia 21 de setembro de 2013).

Os excertos acima me fazem pensar nos estudos de Corsaro (2011), quando destaca que quando analisamos os conflitos nas relações entre as crianças, especialmente nas brigas e discussões, percebemos que eles podem fortalecer os vínculos interpessoais e organizar os grupos sociais. Ou seja, quando a Fran e a Julia brigaram, uma leve relação de poder em defender quem estava certa se estabeleceu e só pode ser minimizada quando buscaram compreender os fatos, tendo a figura da professora como mediadora da problematização.

#### 4.2. PÁTIO DA ESCOLA: A INTERAÇÃO E A BRINCADEIRA<sup>16</sup>



**Figura 8 - Evetom e Raíssa brincando na gangorra da pracinha, 10 de outubro de 2012.**

De acordo com as DCNEI (2010) as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Diante da observação contínua das crianças no pátio da escola, foi possível

---

<sup>16</sup> Cabe destacar aqui que evitei utilizar as fotografias tiradas no pátio, por conter imagens de outras crianças as quais não possui autorização de utilização de imagem. Os momentos no pátio da escola eram compartilhados com crianças de outras turmas.

perceber a estreita relação destes dois eixos que compõem o currículo com as ações das crianças no ambiente, ratificando a relevância das instituições possuírem espaços adequados.

Segundo relatório organizado pelo MEC, o ambiente externo das instituições de Educação Infantil é um fator bastante importante na construção de um currículo pautado nas interações.

[...] Ele inicia com o pátio, um espaço pedagógico de transição entre o dentro e o fora que se direciona à comunidade e à cidade. Na hora de brincarem no pátio as crianças realizam aprendizagens complexas, pois na brincadeira aprendem a linguagem oral, a motricidade, a música e muitos outros conhecimentos sociais e corporais. O pátio é o primeiro observatório da natureza e sua disposição e o cuidado dos adultos em relação a ele favorece a criação de atitudes de cuidado e responsabilidade com o que nos rodeia. (BRASIL, 2009, p. 93-94)

As idas ao pátio da escola aconteciam diariamente. Todas as turmas tinham reservado no seu tempo, um período de aproximadamente uma hora para levar as crianças na pracinha. Entretanto, era possível levar as crianças no pátio externo da escola, a qualquer momento do dia. Quando não dispúnhamos da utilização desse espaço, aproveitávamos o pátio de concreto<sup>17</sup>, onde, por diversas vezes, realizamos ginástica, rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras como chicotinho queimado, pular corda, amarelinha, construimos cartazes coletivos com têmpera... Enfim... Havia diferentes espaços para distintas propostas, mas o mais desejado pelas crianças era a pracinha, ou seja, ela se configurava como um lugar para os pequenos.

Na pracinha da escola, as crianças dispunham de caixa de areia, brinquedos como gira-gira, balanços, escorregadores, vai-e-vem, casinha, campo de futebol, brinquedos de praia<sup>18</sup> (baldes, potes diversos, colheres, pazinhas), brinquedos de casinha (panelinhas, pratos, xícaras...). Por diversas vezes, as crianças levavam para o pátio, os brinquedos da sala como carrinhos e bonecas.

---

<sup>17</sup> Este pátio cujo piso era feito em concreto, não pertencia à pracinha da escola. Ficava localizado na parte de trás da escola e media, aproximadamente 20 m<sup>2</sup>.

<sup>18</sup> O município do Rio Grande-RS, está localizada no litoral do extremo sul do país. Nosso município está envolvido pela Lagoa Mirim, a Lagoa dos Patos e pelo Oceano Atlântico, o que nos proporciona estabelecer uma forte relação com a água. Isso também fica evidente nas brincadeiras das crianças, pois a caixa de areia é um dos espaços mais disputados entre elas, principalmente quando dispõe de água para misturarem à areia. Durante o desenvolver do nosso projeto “Tubarões e Baleias”, tivemos a oportunidade de ir até a praia do Cassino, visitar um dos pontos turísticos de nossa cidade: o navio encalhado (ver anexo 20).

Levando em conta o pátio, traço então o mesmo movimento analítico que estabeleci na roda de conversa, porém tornarei como foco central as interações, a participação e os conflitos oriundos do espaço externo da escola.

#### 4.2.1. INTERAÇÕES

##### 4.2.1.1. ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

As interações entre os adultos e as crianças no pátio da escola aconteceram de forma totalmente oposta da roda de conversa. Se no ambiente interno da escola, o adulto era visto pelas crianças como uma referência, no pátio, as crianças pouco solicitavam a minha interferência e se organizavam com maior independência.

As atividades no pátio estavam pautadas na livre escolha, ou seja, as crianças sentiam-se com maior liberdade, talvez pela própria estrutura física que se constituía como espaço mais amplo, possibilitando também interações entre crianças de diferentes turmas. As relações que as crianças mantinham comigo no pátio se estabeleciam quando elas me convidavam para participar das brincadeiras, ou então, quando eu me oferecia para participar. A organização das atividades, nesse caso, ficava por conta das crianças.

Hoje no pátio, percebi que a Évelyn estava brincando sozinha na gangorra. Aproximei-me dela, perguntei se estava tudo bem. Ela apenas sacudiu a cabeça afirmando que sim. Então perguntei se ela queria brincar com alguém. Mais uma vez, balançou a cabeça, porém, neste momento, declarou que não. Perguntei a ela se ela queria brincar comigo. Ela me olhou, abriu um sorriso e falou: *“Pode ser na caixa de areia?”* Ali, entre bolos de chocolate, tortas de limão, pizzas, a cada instante, mais crianças vinham experimentar nossas comidinhas e participar da nossa brincadeira. (Registro do dia 18 de outubro de 2012).

Quando eram as crianças quem me convidavam para brincar, era necessário um esforço para que eu pudesse compreender as regras que elas próprias criavam para a brincadeira, conforme é possível perceber no registro abaixo:

[...] Os meninos estavam jogando futebol. Fiquei sentada no banco de concreto, tentando compreender as novas regras que eles estavam criando para esta brincadeira. De repente, o Mauricio me convidou para jogar bola com eles no campinho. Porém, eu já havia percebido que o Bryan estava criando regras que contemplavam somente os interesses do seu time. Teve um momento que ele declarou que o goleiro não poderia sair do gol. Mas,

por diversos momentos, o Andrew, que era goleiro do seu time, conduziu a bola até o gol adversário. Proponho-me então a jogar com eles e participo do time oposto ao do Bryan, pois estavam com jogadores a menos. Percebi que, no início, o Bryan estava sendo favorável a minha presença na brincadeira. Porém, quando comecei a exigir que as regras ali estabelecidas fossem cumpridas por todos os jogadores, ele começou a ficar irritado. Chegou um momento em que, quando o Douglas fez um gol no Andrew. O Bryan disse que gol não era válido, porque o Douglas tinha ficado do lado do goleiro. Insisti que o gol era legítimo. Foi quando o Bryan declarou que não queria mais jogar. Salientei que seria “uma pena”, pois o time dele ficaria com um jogador a menos. Neste instante, percebendo que o jogo continuaria mesmo sem a sua presença, o Bryan volta e cria mais uma regra: não pode ficar do lado do goleiro só esperando a bola para fazer gol. Como todas as crianças concordaram, criou-se uma nova regra à brincadeira. (Registro do dia 26 de setembro de 2012).

As regras criadas pelas crianças na brincadeira extrapolam, muitas vezes, as lógicas adultas e é neste esforço que tentamos compreender as culturas infantis e as motivações que as levam a criá-las.

#### 4.2.1.2. ENTRE PARES

Enquanto as crianças brincavam livremente na pracinha, buscava observar as formas como elas se organizavam vindo a identificar uma forte relação entre o brincar e as afinidades umas com as outras. Comumente, crianças que se diziam ser “melhores amigos”, procuravam-se para brincar no pátio, estreitando ainda mais os laços afetivos existentes entre elas. Porém, um aspecto que me preocupava, dizia respeito ao fechamento de novas possibilidades de ampliação de amizades, principalmente por parte das meninas, conforme consta no registro abaixo.

Levei as crianças ao pátio e hoje, o que me chamou a atenção foi a reação das meninas. A Fran convidou a Luisa para brincar na casinha e lá foram as duas pegar as panelinhas para brincar. Passados uns minutos, chegou a Julia, pois a sua mãe já havia comunicado que hoje ela chegaria um pouco mais tarde, pois iria levá-la no postinho tomar vacina. Quando a Fran percebeu que a Julia estava no pátio, logo a chamou para brincar de casinha, junto a elas. Porém, a Julia, disse que não queria, pois havia tomado vacina e estava com o braço dolorido. A Fran questiona se ela quer brincar de outra coisa. A Julia decide então brincar na gangorra. Porém, neste brinquedo, só é possível duas crianças brincarem de cada vez. A Fran sentou-se de um lado, a Julia de outro e a Luísa, acabou ficando sozinha. Nesse mesmo instante, a Raíssa que estava no balanço com a Évelyn, dirigiu-se a Luísa e convidou-a para brincar nos balanços. (Registro do dia 08 de outubro de 2012).

Aos nossos olhos, a atitude da Fran e da Julia pode parecer perversa, injusta, mas, dentro das lógicas das crianças, essa é uma prática que envolve as questões de afinidade criadas entre elas. Ao mesmo tempo em que algumas ações de parcela do grupo segregavam as crianças com menos afinidade, elas se mostravam muito inteiradas com todas as crianças da escola, não apenas da nossa turma. A nossa ida ao pátio acontecia ao mesmo tempo em que as outras duas turmas de nível II (crianças de 5 e 6 anos) da escola. No total eram aproximadamente 45 crianças compartilhando do mesmo espaço. Cabe destacar aqui que o pátio da escola era bem amplo, comportando o número de crianças que ali permaneciam, sem infringir com a resolução<sup>19</sup> local. As crianças se agrupavam não apenas pela formação do grupo que compõem suas respectivas turmas, mas também, pela proximidade das suas residências, por já terem sido colegas de turmas em outros anos, por possuírem algum grau de parentesco, etc.

#### 4.2.1.3. COM O ESPAÇO

As possibilidades de utilização das crianças nos ambientes externos da escola resumiam-se a três espaços físicos: a pracinha, o campo e a área de concreto. Após observar as relações das crianças com estes ambientes, foi possível perceber que, cada um deles possui funções distintas, mas ao mesmo tempo, são legitimadas para brincar.

Na pracinha, as crianças se direcionavam aos brinquedos disponíveis – balanços, gangorras, gira-gira, vai-e-vem, escorregadores. Porém, apreendi em cada brinquedo, sentidos e formas de utilização diferentes. Ora as crianças utilizavam a gangorra, como prancha de surf, ora como motos, ora como cavalos. O vai-e-vem poderia tornar-se ônibus, trem, prancha de surf. Os brinquedos por si só, já tem uma funcionalidade, porém, cada criança atribui significados muito singulares a eles ratificando a posição de Lopes e Vasconcellos (2006) de que os espaços constituem-se para muito além de “seu aspecto material”, sendo ressignificados em suas funções pelas crianças, de maneira permanente.

---

<sup>19</sup> Refiro-me aqui à Resolução Nº 031/2011 do Conselho Municipal de Educação, a qual fixa normas para a oferta de Educação Infantil no sistema municipal de ensino. Quanto ao espaço físico externo, tal normativa destaca em seu Art. 13, item VII – A, que o local para as atividades ao ar livre, deve seguir as dimensões de, no mínimo 3m<sup>2</sup> por aluno.

O campo era um espaço legitimado pelas crianças como sendo local para jogar futebol. Mas não somente isso: era considerado lugar de meninos! Existia ali uma forte relação de gênero e territorialidade. As meninas, pouco se atreviam a entrar no campo, entretanto quando este não era ocupado pelos meninos, muitas delas o utilizavam para diferentes funções: brincar de chicotinho queimado, de pega-pega, jogar vôlei.

Já as crianças que procuravam a área de concreto estavam em busca de um local mais tranquilo. Muitas vezes elas (re)produziam entre elas as brincadeiras que o grupo realizava naquele espaço, junto às professoras. Como havia a interação entre as turmas, as crianças apresentavam ali as brincadeiras que a professora havia ensinado a elas, compartilhando-as com as outras crianças da escola.

Neste sentido, as interações das crianças com os espaços do pátio estão intimamente relacionadas aos sentidos que elas atribuem ao mesmo, evidenciando assim a forma particular com que cada criança muda e se modifica o/no ambiente da escola.

#### 4.2.2. PARTICIPAÇÃO

As crianças, no pátio da escola, desenvolviam formas muito particulares de participar. Esse era um espaço que possibilitava a total autonomia delas na escolha individual do que iriam fazer. Elas escolhiam suas próprias brincadeiras, independente da opção do grupo.

[...] No pátio as crianças exploraram tudo que tinham a seu dispor, tanto as ferramentas materiais, quanto aquelas que surgem sem ninguém esperar. Foi o que aconteceu hoje à tarde. Enquanto nós brincávamos na caixa de areia, fazendo comidinhas, construindo castelos, cavando buracos fundos para poder entrar neles, o Gabriel encontrou uma minhoca. Muitas crianças se afastaram com medo daquele “bicho”. Outras vieram aguçar sua curiosidade para saber se era grande ou pequeno. O Gabriel pegou uma garrafa pet, encheu de areia e deixou a minhoca ali dentro. As reações das crianças foram distintas: umas ficaram na volta do Gabriel querendo saber o que iriam fazer com aquela minhoca, outras, continuaram brincando na caixa de areia e houve aqueles que ficaram alheios a este momento. (Registro do dia 02 de outubro de 2012).

Esta possibilidade das crianças estarem ou não dispostas a participar dos momentos compartilhados com o grupo, caracteriza-se pela própria definição de autonomia<sup>20</sup>. Se a minha atividade está mais interessante que a do meu amigo, eu tenho total independência para optar por aquilo que mais me agrada. Isso define a participação das crianças no pátio da escola.

#### 4.2.3. CONFLITOS

Uma questão curiosa acompanhava os conflitos das crianças no pátio da escola: se de um lado, eles tornavam-se mais frequentes do que nos ambientes internos da escola, de outro, era necessária pouca intervenção dos adultos para resolvê-los. Isso significa destacar que, quando as crianças criam suas próprias regras para brincar, estas mesmas regras são consideradas mais legítimas pelas crianças.

Enquanto a Raíssa e a Luiza brincavam no vai-e-vem, transformando-o em ônibus, a P<sup>21</sup>. chega e pede para brincar. Elas destacam que era um ônibus e que, para entrar, deveria acenar com a mão que o motorista pararia para subir. E assim, ficaram as três, brincando por aproximadamente 20 minutos, revessando entre si para quem iria ser o motorista, o passageiro e o cobrador. De repente, chega o Eduardo e pede para brincar no vai-e-vem. Elas então, da mesma maneira que explicaram para a P., procuraram explicar para o Eduardo que, no primeiro momento não aceitou entrar na brincadeira, mas queria andar no vai-e-vem. Após muitos argumentos e insistências, acabaram convencendo o Eduardo de que, aquele brinquedo era um ônibus e que, para ele subir, precisaria acenar com a mão até que o motorista parasse. (Registro do dia 27 de novembro de 2012).

No episódio acima, as crianças conseguem resolver um pequeno conflito sem a necessidade de interferência do adulto, pois o menino aceitou os argumentos das colegas, mas nem sempre essa passividade do adulto frente aos conflitos foi possível.

Hoje no pátio os guris estavam jogando futebol, mas o jogo não acabou muito bem. Eles resolveram montar os times, distribuídos de acordo com a turma que eles frequentam. Eu e a professora da outra turma de nível II, ficamos por um bom tempo, somente observando a brincadeira. Inicialmente eles criaram as regras do jogo, organizaram os lados onde cada time faria o

---

<sup>20</sup> Aqui defendida à luz do pensamento piagetiano, cuja sentido é quando as crianças possam tomar decisões por si mesmo, quando percebem que são capazes de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser a sua ação.

<sup>21</sup> Trata-se de uma criança da outra turma de nível II da escola, a qual não tenho autorização para divulgar sua identidade. Desta forma, procurei destacar apenas a inicial do seu nome.

gol. Tudo transcorria de forma tranquila. Passado algum tempo, o Thomaz faz um gol no time adversário e este, por sua vez, reclama que a bola havia saído para fora e que não havia sido gol. Uma forte discussão se inicia. Eu e a outra professora ficamos observando. Quando de repente, o Bryan e o Endrew começaram a querer parar o jogo, pegando a bola na mão e saindo do campo. Neste instante, chega um menino do outro time e tenta “roubar” a bola e então, começam a querer distribuir socos e coices. Corro até eles para evitar que eles pudessem se machucar. Tentei conversar com eles, mas nada do que eu falava estava sendo compreendido pelas crianças. O jogo acabou neste instante. (Registro do dia 03 de agosto de 2012)

As intervenções dos adultos nos conflitos, ora resolve a questão e as crianças voltam a brincar tranquilamente, ora serve apenas para evitar que o conflito aumente. As regras, brincadeiras, resolução de impasses seguem a lógica observada no espaço externo na qual as crianças interagem com maior independência em relação aos adultos.

Após analisar os dados empíricos, citados até então, elaborei um quadro-esquema, onde é possível perceber a estreita relação de poder existente entre os momentos de participação das crianças com os papéis assumidos por cada sujeito dentro do contexto educativo.

**Quadro 2: Esquema das análises dos dados obtidos**

Categorias de análise		Roda de conversa	Pátio
INTERAÇÃO	Entre crianças e adultos	Necessidade de intervenção por parte do adulto.	A figura do adulto pouco aparece, apenas quando convidada/autorizada pelas crianças.
	Entre pares	As afinidades organizam o grupo	As afinidades organizam o grupo
	Com o espaço	Preferência pela roda no tapete – maior mobilidade	Preferência pela pracinha da escola – brinquedos externos
PARTICIPAÇÃO		Definida coletivamente entre adultos e crianças	Definida por regras próprias, construídas entre as próprias crianças
CONFLITOS		Exigem a intervenção direta do adulto nos conflitos entre as crianças	As próprias crianças buscam resolver entre si



Diante do que foi exposto até o momento, identifico a presença de duas distintas formas de participação elencadas pelas crianças no cotidiano da escola: de um lado, contamos com uma participação mais pautada no diálogo e na centralidade da figura do professor – RODA DE CONVERSA, do outro, uma atitude mais autônoma das crianças, onde elas próprias independem dos outros para agir – PÁTIO DA ESCOLA.

Enquanto a roda de conversa configurava-se como um espaço fisicamente fechado, dentro da escola, compartilhado com um grupo de aproximadamente 17 pessoas, no pátio, as crianças se deparavam com um amplo espaço, para além da estrutura interna da escola socializada por aproximadamente 45 pessoas. Talvez esse fosse o grande mote da escolha das crianças por estes dois espaços. Eles acabaram se caracterizando como espaços de participação infantil, distintos entre si. Diante disso, corroboro com as palavras de Bonomo (2009) quando destaca que

Pesquisando com as crianças, nesta busca de aproximações com seu cotidiano, revela-se importante perceber as espacialidades construídas por elas, assim como as subjetividades formadas por essas espacialidades. Tento, mais que entendê-las, falar, ouvir, enxergar, sentir com elas. Não pretendo decifrá-las, analisá-las, toma-las por objeto de um estudo. Desejo praticar com elas seus espaços, porque acredito que assim nos educamos. (BONOMO, 2009, p. 219).

Aproximar nossos tempos e espaços, criar novas estratégias de promoção da participação infantil, revisitar o cotidiano escolar tornaram-se o cerne deste trabalho investigativo, tanto atrelado a uma nova proposta pedagógica que evidencia as crianças coparticipativas na produção dos saberes, quanto aos processos de interação que nele foram compartilhados ao praticarmos espaços, como ensina Bonono.

A análise dos dados proporcionou perceber que a roda de conversa, caracterizou-se como momento de diálogo entre os sujeitos participantes da pesquisa, de partilha de suas experiências e de acolhimento às manifestações do grupo, para que as ações cotidianas pudessem ser conduzidas a partir das nossas motivações – a professora e suas crianças.

Os momentos vividos com as crianças no pátio da escola, por sua vez, demonstraram uma atitude autônoma das crianças em relação aos adultos que nele compartilhavam experiências. Ainda, cabe ressaltar o quanto as brincadeiras de faz-de-conta se fizeram presentes nesses momentos dos nossos cotidianos. Sarmiento (2006, p. 17) defende que “o “mundo do faz de conta”, integra a construção pela criança da sua visão do mundo e da

atribuição do significado às coisas.” Nas brincadeiras, as crianças transitavam entre o real e o imaginário de forma integrada, ou seja, elas exprimiam a sua concepção de mundo através do brincar e recriar significados espaciais.

As relações de poder, apesar de não configurarem o centro deste estudo, apareceram na análise do material empírico. Quando as crianças buscam a orientação do adulto nas atividades da roda de conversa, podemos estabelecer um vínculo pautado nos papéis que, tradicionalmente, são caracterizados a eles nas instituições escolares. Superar estas definições é uma tarefa difícil, mas necessária quando defendemos a emergência de uma nova escola da infância, que acolha as crianças e as tornem também, sujeitos com direitos à participação em todas as esferas sociais.

Apesar de, em nenhum momento desta pesquisa, ter tido como foco estabelecer um paralelo entre estes dois espaços, a forma como os dados foram sendo produzidos ao longo do processo investigativo, desencadeou uma análise comparativa. Não no sentido de evidenciar um em detrimento do outro, mas sim, como forma de relacioná-los as formas de participação infantil desenvolvidas no cotidiano com as crianças, durante o ano letivo de 2012.

#### 4.3. (IN)CONCLUSÕES

Esta pesquisa buscou compreender as formas de participação das crianças no cotidiano escolar, numa escola de educação infantil, potencializando a sua “voz e vez”. Conforme já foi discutido ao longo do estudo, a participação infantil caracteriza-se como fundamental para a abertura de uma escola que acolha todos os sujeitos que dela compartilham. De acordo com Natália Fernandes Soares (2002) a escola deve defender

[...] 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. (SOARES, 2002, p.09).

No desenrolar desta pesquisa, considerando vulnerabilidades e competências infantis, fui percebendo em quais momentos as crianças mostravam-se mais participativas e quais os

sentidos destes momentos para elas. Pondero que a participação aqui defendida diz respeito à apropriação feita, pelas crianças da turma, dos tempos e espaços cotidianos na escola.

Durante todo o processo investigativo, busquei relacionar as leituras e os estudos com aquilo que foi vivenciado com as crianças ao longo do ano letivo. O afastamento, não planejado, mas necessário, dos dados produzidos pela pesquisa, contribuíram para o estranhamento da realidade, afastando assim, os ranços que, por ventura, pudessem acompanhar este estudo. Os autores que elenquei para dialogar comigo nesta dissertação, certamente colaboraram nas escolhas da metodologia utilizada na produção dos dados.

A relação entre a Sociologia, a Pedagogia e a Geografia da Infância subsidiaram teoricamente este estudo, sempre tendo em vista a participação infantil.

Ao longo da pesquisa, fui percebendo quais eram as melhores ferramentas metodológicas, de acordo com as impressões que eu conseguia perceber sobre o grupo e, a escolha dos espaços – roda de conversa e pátio, tornaram-se dados importante na compreensão dos espaços/tempos da infância dentro da escola.

Retomando o problema central desta investigação “compreender a relação que as crianças estabelecem entre participação e suas vivências no cotidiano escolar”, depreendi, em síntese, que:

- Na pesquisa com crianças, o contexto, os sujeitos e os acordos definem as estratégias investigativas.
- A relação de confiança e afeto com as crianças é ponto de sustentação da pesquisa.
- Trocar o julgamento pela compreensão é requisito de condução e análise dos dados neste tipo de pesquisa.
- A participação não é isenta de questões relacionadas a gênero, territorialidades, disputas, negociações, preferências, sociabilidades, etc.
- A apropriação espacial pelas crianças e as identificações estão intimamente ligadas à ideia de participação. Dois espaços destacaram-se nessa relação, a roda de conversa e o pátio da escola.

- A participação na roda de conversa – espaço interno da escola - requisitou da professora o papel de condutora e mediadora das ações.

- A participação no pátio – espaço externo da escola - requisitou da professora o papel de colaboradora e a inserção da mesma nas regras ditadas pelas crianças.

Ser professora-pesquisadora implicou tanto no favorecimento das relações de carinho e afeto entre eu e as crianças, quanto no enfrentamento das próprias posturas pedagógicas e epistemológicas assumidas com as crianças. Cabe salientar outrossim, que meu esforço neste estudo foi sistematizar nossas vivências, conversas, ações, sonhos, expressões, opiniões para transformá-los em palavra escrita. A pesquisa ganha vida nas páginas desta dissertação e espero que ela não se esvaia ao término da escrita, pelo contrário, desejo que possa suscitar novas dúvidas ao leitor, motivando assim novos estudos, descobertas e outras tantas perguntas.

Segundo Andre (1995)

Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não se generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade. (p.37-38)

Contudo, mesmo com dados “inacabados”, meu desejo é que os achados desta pesquisa possam contribuir para o trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas nos contextos das instituições escolares. Espero que ele possa servir de reflexão para repensar o lugar que reservamos à participação das crianças no cotidiano das nossas ações e a forma como encaramos as manifestações das crianças. Afinal, conceber que as crianças participem mais ativamente dos espaços que elas circulam e qualificando seus tempos, é respeitá-las na condição de sujeitos com história própria, galgando assim pela melhoria da qualidade na educação das crianças pequenas e das relações democráticas do próprio país.

Trata-se assim, de um recorte de experiências vivenciadas com as “minhas” crianças, no decorrer do ano letivo de 2012. Não são verdades universais, muito menos a total impressão da realidade, mas definem os momentos que compartilhei com elas, na busca de uma escola da infância acolhedora, que leve em conta a participação infantil.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. (orgs.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

ALDERSON, Priscilla. Crianças enquanto pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. **Educação & Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas: Cedes, v.26, p.419-442, maio/agosto, 2005.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 147.

ANDRE, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Benvenuti!. In: SSTACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

BONOMO, Lorena Lopes Pereira. Infância e cotidiano: desafios da pesquisa com crianças e seus espaços praticados. In: LOPES, J. J. M. e MELLO, M. B de. (orgs.) **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com as lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L.R; BASSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa – intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008.

CERISARA, A. B., OLIVEIRA, A. M. R. de, RIBEIRO, A. S., BATISTA, R. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil**. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157/10630>>. Acesso em 16 set. 2012

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Uma etnografia com crianças: grupos geracionais e manifestações culturais das crianças. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN,

Marita M. (org.) **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.107-125.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas” In: **GT: Educação da criança de 0 a 6 anos / nº 7**. Agência financiadora FAPERGS-CAPES. (s/d)

DELGADO, Ana Cristina Coll. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? **Revista Espaço Acadêmico**, n.34, mar./2004.

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

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

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

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

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomadas de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda. (Org) **Infância em perspectiva:** políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010, p.42-64.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 103-127, jan/jun 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto e Educação**, ano 23, n.79, p. 65-82, jan-jun 2008.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzana da Rocha. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 265 – 292.

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

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OSTETO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: tempo e lugar de se fazer criança no mistério e na magia da experiência partilhada. In: DELGADO, A.C.C.; MOTA, M.R.A. e ALBUQUERQUE, S. S. de (orgs.). **Tempo & lugares das infâncias**: educação infantil em debate. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2004, p. 11-20.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **A Roda de Conversa na Educação Infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, s.n., 2011.

RODARI, Gianni. O homem das orelhas verdes. In: TONUCCI, Francesco. **Como olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord.). **As crianças** - Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.19-40.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. **Cadernos do Noroeste**. Série Sociologia. v.13, n.2. Braga: IEC/Universidade do Minho, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. IEC, Uminho, 2004. p.1-22 (texto digitado)

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas**. IEC, Uminho, 2006. p. 1-26 (texto digitado)

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº 25, p.183–206, 2007.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteira**, v.6, n.º1, p.25-40, jun/jul, 2006.

SOARES, Natália Fernandes. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação**. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga, Portugal: 2002. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/2100/1780> Acesso em 03 out. 2012.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TOMÁS, Catarina Almeida; GAMA, Ana. Culturas de (não) participação das crianças em contexto escolar. **II Encontro de Sociologia da Educação**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Tradução: Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÁTIRO, Angélica. Francesco Tonucci - Um polêmico e irônico “criançólogo”. **Revista Pedagógica**, v.19, n.111, p. 07-13, mai./jun. 2013.





**Anexo 1:** Poema “O homem da orelha verde”

## O HOMEM DE ORELHA VERDE

Gianni Rodari

Um dia num campo de ovelhas  
Vi um homem de orelhas verdes  
Ele era bem velho, bastante idade tinha  
Só sua orelha ficara verdinha  
Sentei-me então a seu lado  
A fim de ver melhor, com cuidado  
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?  
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
De um menininho tenho a orelha ainda  
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
O que os grandes não querem mais entender  
Ouço a voz de pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto  
Foi o que disse o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo de ovelhas.

## Anexo 2: Carta de aceite da pesquisa<sup>22</sup>

 <p>FURG</p>	<p>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO</p>	 <p>PPGEDU Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
---	---	---

### Carta de aceite da pesquisa

Srs. Pais e/ou Responsáveis

No decorrer do ano de 2012, eu **Lilian Francieli Moraes de Bastos**, pedagoga, professora da Escola Municipal de Educação Infantil Tia Luízinha e aluna do curso de Mestrado em Educação da FURG, estarei realizando uma pesquisa sobre a participação das crianças no cotidiano da escola.

O objetivo desta pesquisa é **Identificar quais são as formas de participação das crianças no cotidiano da escola e buscar compreender como elas se sentem nestas ações**. Para tanto, a turma escolhida para participar da pesquisa foi o jardim B, turno tarde, turma esta que desempenho minhas atividades docentes.

Para alcançar o objetivo proposto, precisarei tirar fotos das crianças em diversas situações cotidianas na escola e também utilizar suas próprias falas como fonte confiável de pesquisa.

A realização desta pesquisa tem grande importância, no sentido de poder dar margem às intervenções das próprias crianças na escola garantindo seus direitos de crianças cidadãs.

Solicito então, a sua colaboração nesse processo, já que as imagens serão utilizadas apenas para uso e fins da pesquisa, bem como para sua divulgação em congressos, seminários, aulas, formação continuada.

Deixo claro que a participação é voluntária e que não existirão despesas para nenhum participante, assim como não há compensação financeira relacionada à participação das crianças.

---

<sup>22</sup> Cabe destacar que a primeira folha desta carta, foi entregue aos familiares das crianças na reunião organizada no dia 23 de agosto de 2012. Após, as famílias me encaminharam apenas o termo de autorização, devidamente assinado.

Nesse sentido, conto com a sua participação e seu consentimento para que eu possa efetivar esse trabalho de fazer pesquisa COM as crianças e não SOBRE elas e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Segue abaixo o termo de consentimento de aceitação.

ATENCIOSAMENTE

Lilian Francieli Morais de Bastos

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro estar  
ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e  
autorizo meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_ a  
participar. Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias  
das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de  
pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

---

**Assinatura do(a) responsável**

**Anexo 3: Termo de consentimento de autorização de imagem – Andriara**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Gabriele Menezes de Andrade,

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a)

Andriato Andrade da Rosa, a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Gabriele Menezes de Andrade.

Assinatura do(a) responsável

**Anexo 4: Termo de consentimento de autorização de imagem – Bryan**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Bruna Barros Da Silva  
declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das  
crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a)  
Bryan Santos a participar.  
Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de  
fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período  
letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação  
da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Bruna Barros Da Silva

Assinatura do(a) responsável

**Anexo 5: Termo de consentimento de autorização de imagem - Douglas**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Josiane Silveira Farias

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a)

Douglas Silveira Theodoro a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Josiane Silveira Farias

Assinatura do(a) responsável

**Anexo 6: Termo de consentimento de autorização de imagem – Andrew**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Quielton Gonçalves Braga

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a)

Andrew Braga Apila a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Quielton Gonçalves Braga

Assinatura do(a) responsável

**Anexo 7: Termo de consentimento de autorização de imagem – Évelyn**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Andréia

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a) ÉVELYN a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Andréia B. Da Silva

**Assinatura do(a) responsável**



**Anexo 8: Termo de consentimento de autorização de imagem – Eduardo**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Juliana de Antiquero Franco

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a) Eduardo Franco do Costa a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Juliana de Antiquero Franco

Assinatura do(a) responsável

**Anexo 9: Termo de consentimento de autorização de imagem - Everton**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Veridiana Machado Barrosco

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a)

Everton Barrosco de Freitas a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Veridiana Machado Barrosco

Assinatura do(a) responsável

**Anexo 10: Termo de consentimento de autorização de imagem – Francielle**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Antonio Jamil Pinto Sobzont

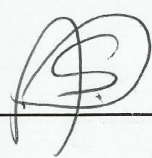
declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a)

Francielle Victor Sobzont a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Rio Grande, 03, outubro de 2012

Antonio Jamil Pinto Sobzont 

Assinatura do(a) responsável

**Anexo 11: Termo de consentimento de autorização de imagem – Gabriel**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Daiane Meinel Rodrigues

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a)

Gabriel Rodrigues Goulart a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Daiane Meinel Rodrigues

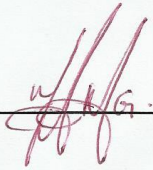
**Assinatura do(a) responsável**

**Anexo 12: Termo de consentimento de autorização de imagem – Julia**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Geneser de Oliveira Martins Gregório  
declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das  
crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a)  
Julia Martins Gregório a participar.  
Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de  
fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período  
letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação  
da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Geneser de Oliveira Martins Gregório   
Assinatura do(a) responsável

**Anexo 13: Termo de consentimento de autorização de imagem – Luísa**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Germana Vieira Pacheti

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a) Luísa Vieira Pacheti a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Germana V. Pacheti

**Assinatura do(a) responsável**

**Anexo 14: Termo de consentimento de autorização de imagem – Luiz Otávio**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Leigiane Silva Silveira

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a)

Luiz Otávio Silveira da Silva a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Leigiane Silva Silveira

Assinatura do(a) responsável

**Anexo 15: Termo de consentimento de autorização de imagem - Maurício**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, MARIA SANTOS

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a) MAURÍCIO a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

MARIA SANTOS

Assinatura do(a) responsável



**Anexo 16: Termo de consentimento de autorização de imagem – Raíssa**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Carla Simone Pinheiro da Rosa

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a)

Raíssa da Rosa Bettencourt a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

Carla Simone

Assinatura do(a) responsável

**Anexo 17: Termo de consentimento de autorização de imagem – Thomaz**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, TAMARES BATISTA GULARTE

declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre a participação das crianças no cotidiano escolar e autorizo meu (minha) filho (a)

THOMAZ WESLEY GULARTE RODRIGUES a participar.

Assim, autorizo a divulgação de imagens capturadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, no período no atual período letivo, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de setembro de 2012.

TAMARES BATISTA GULARTE

Assinatura do(a) responsável

**Anexo 18:** Fotografias da construção coletiva da Baleia Grazul



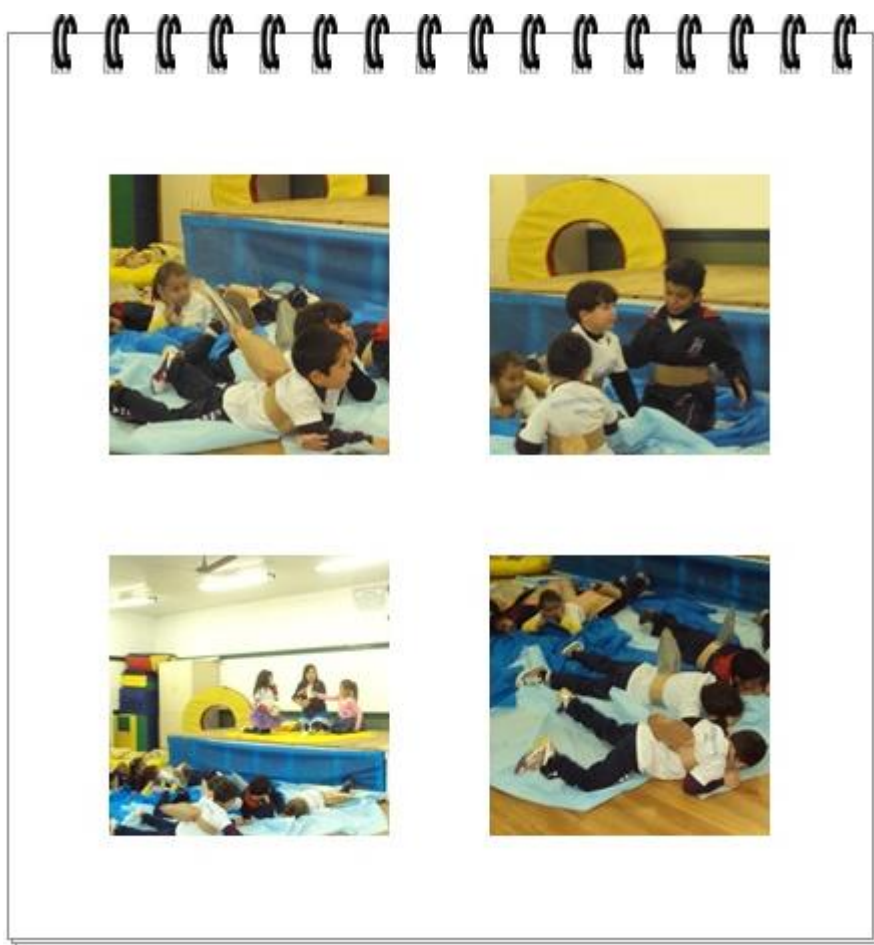
**Construção coletiva da baleia Grazul - relacionado ao nosso projeto Tubarões e Baleias**

**Anexo 19:** Fotografia do passeio à Praia do Cassino, Rio Grande/RS.



**Passeio à Praia do Cassino – Rio Grande, RS**

**Anexo 20:** Fotografia da hora do conto criada pelo grupo



**Hora do conto: dramatização da história criada pelo grupo**