

**Universidade Federal de Juiz de Fora**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação**

**Mayanna Auxiliadora Martins Santos**

**O encontro entre crianças e seus  
pares na escola: entre  
visibilidades e possibilidades**

**JUIZ DE FORA**  
**2009**

**Mayanna Auxiliadora Martins Santos**

**O encontro entre crianças e seus pares na escola:  
entre visibilidades e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliane Medeiros Borges

**JUIZ DE FORA**

**2009**

Santos, Mayanna Auxiliadora Martins.

O encontro entre crianças e seus pares na escola : entre visibilidades e possibilidades / Mayanna Auxiliadora Martins Santos. – 2009.  
94 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

1. Sociologia educacional. 2. Infância. I. Título.

CDU 37.015.4

**Mayanna Auxiliadora Martins Santos**

**O encontro entre crianças e seus pares na escola:  
entre visibilidades e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de agosto de 2009.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Medeiros Borges

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lea Stahlschmidt Pinto Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

---

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFF

À Juan, por tudo.

## **Agradecimentos**

À Eliane Medeiros Borges pela orientação e importantes contribuições para esta dissertação e também para minha formação profissional.

À Léa S. Pinto Silva, responsável por me ajudar a compreender o contexto das infâncias, pelas contribuições na qualificação desse trabalho, pelas conversas preciosas que sempre me possibilitaram enxergar para além dos fatos.

À Adriana e à Manu, companheiras da travessia acadêmica, pelos incontáveis e proveitosos momentos de aprendizagem da persistência e da alegria, bem como pela amizade, companheirismo e solidariedade. Uma aprendizagem da persistência e da alegria.

À Ruth Bernardes de Sant'Ana, por me apresentar o cenário das pesquisas sobre as infâncias.

Aos amigos, Clinger, Lincoln e Maria Luiza, pelos momentos de diversão e de devaneio. Especialmente, à Núbia, pelas contribuições valiosas e por me ajudar a acreditar que mesmo no caos encontramos saída.

Aos agentes educacionais da escola envolvida nesta pesquisa, às crianças e principalmente à professora, que nos mostram com suas experiências que o desconhecimento e a incerteza são o que nos faz caminhar.

Aos meus pais e irmãos, pelos apoios incondicionais. Às tias Dora e Leza, por sempre me mostrar que não estou sozinha em minhas caminhadas.

À família Moreira dos Santos Ferreira, em especial a Almir (in memoriam), pela ajuda precisa, sem a qual nada disso teria sido possível.

À Getúlio e Cida, pelo profissionalismo e solidariedade.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Nada mais arrogante do que querer colocar-se no lugar de uma criança. Nada mais arrogante do que tentar compreendê-la desde o seu interior. Nada mais arrogante do que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Porém, não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura desse olhar. Nada mais difícil do que encarar esse olhar.

(Inês Assunção de Castro Teixeira  
Jorge Larossa  
José de Sousa Miguel Lopes)

## **Resumo**

Este trabalho teve por objetivo investigar as maneiras pelas quais as crianças se expressam (comunicação verbal e não-verbal) dentro do contexto escolar, principalmente nas salas de aula. O suporte teórico-metodológico é a Sociologia da Infância, principalmente as contribuições dos autores: Sarmiento e Corsaro. Este estudo de caso de caráter etnográfico partiu do princípio de que as crianças são seres sociais, capazes de elaborar e dotar de sentido próprio a realidade na qual estão inseridas. Neste sentido, por meio da interação entre pares e com os adultos constroem suas próprias culturas. Participaram dessa pesquisa 20 crianças com idade entre 5 e 6 anos em fase de alfabetização. O estudo de caso foi realizado em uma sala de aula da escola da rede privada de ensino de Juiz de Fora, MG. Utilizamos como procedimentos metodológicos a observação participante, a vídeo-gravação das aulas de música, as sessões de devolutiva, conjugada com relato oral das crianças. Foi possível verificar como as crianças organizam-se em grupos de pares definidos no contexto escolar, sendo a resistência ao que lhes era solicitado um fator marcante nessas constituições grupais. Notamos também que aspectos referentes às questões de gênero apareceram de forma significativa na interação entre as crianças. Além disso, constatamos que a devolutiva como um procedimento metodológico se mostra um recurso enriquecedor na pesquisa com crianças. Palavras-chave: Sociologia da infância. Culturas infantis. Expressividade da criança.



## **Abstract**

This research aimed to investigate the ways in which children express themselves (verbal and nonverbal) within the school context, especially in classrooms. The theoretical-methodological support is the sociology of childhood, particularly the contributions of authors: Sarmiento and Corsaro. This case study, based on ethnographic character, assumed that children are social beings, able to prepare and provide proper sense of the reality in which they are inserted. In this sense, through interaction with peers and adults build their own cultures. Participated in this study 20 children aged between 5 and 6 years beginning literacy. The case study was conducted in a classroom of one private school education of Juiz de Fora, MG. Used as instruments participant observation, video-recording of music lessons, the sessions of devolution, combined with oral account of children. It was possible to see how children organize themselves into groups of pairs defined in the school context, and resistance to what they were asked a salient factor in these constitutions group. We also noticed that the aspects related to gender issues appeared significantly in the interaction between children. Furthermore, we found that the devolution as a methodological procedure proves an enriching resource in research with children.

**Keywords:** Sociology of childhood. Children's cultures. The child's expressiveness.

## Sumário

<b>1</b>	<b>A Construção do Objeto de Pesquisa .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A Sociologia da Infância: diferentes infâncias .....</b>	<b>16</b>
2.1	<i>Culturas da Infância .....</i>	20
2.2	<i>Os protagonistas do processo investigativo: as crianças .....</i>	28
<b>3</b>	<b>A Escola como Instituição para Infância .....</b>	<b>32</b>
3.1	<i>A institucionalização da criança no Brasil .....</i>	33
<b>4</b>	<b>Pesquisa só se Aprende Fazendo .....</b>	<b>38</b>
4.1	<i>Inserção no campo: lidando com o inesperado .....</i>	44
4.1.1	A primeira tentativa .....	46
4.1.2	Refazendo os caminhos: o lócus da pesquisa .....	48
4.1.3	A sala de aula .....	53
4.2	<i>Os protagonistas da pesquisa: as crianças .....</i>	54
4.3	<i>O cotidiano da escola .....</i>	55
4.4	<i>Procedimentos metodológicos .....</i>	57
4.4.1	A observação participante e vídeos-gravação .....	58
4.4.2	Sessões devolutivas .....	62
<b>5</b>	<b>Crianças e Escola: entre visibilidades e possibilidades .....</b>	<b>64</b>
5.1	<i>Encontro com as crianças no contexto da sala de aula .....</i>	67
5.2	<i>A imagem da criança e a criança da imagem – devolutiva como procedimento.....</i>	69
5.3	<i>Interatividade e a cultura de pares .....</i>	70
5.4	<i>A resistência como possibilidade .....</i>	78
<b>6</b>	<b>Alguns Apontamentos Finais .....</b>	<b>83</b>
	<b>Referências .....</b>	<b>86</b>
	<b>Apêndices .....</b>	<b>91</b>
	<b>Anexos.....</b>	<b>95</b>

## 1 A Construção do Objeto de Pesquisa

É incontestável que nas últimas décadas do século XX e início deste século a infância tornou-se o centro de discussão para o Estado, para as políticas não governamentais, para os representantes da ciência, entre eles, psicólogos, antropólogos, historiadores, sociólogos, educadores, alcançando espaço, inclusive nos meios de comunicação.

O conceito de infância passou por transformações através da história. Kramer (1982, p. 18) sintetiza esse pensamento da seguinte maneira:

a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassa o período da mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Essa nova maneira de conceber e olhar a infância está em consonância com o meu desejo de conhecer mais profundamente os modos de expressividade da criança dentro do contexto escolar, não por meio do discurso adulto, mas sim por quem a vivencia no momento - a criança. Esse desejo tem sua origem ainda na graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei. De maneira geral, as temáticas relacionadas à infância, como a importância da brincadeira na formação infantil, o desenvolvimento global da criança, sempre se fizeram presentes em minha formação<sup>1</sup>.

Diante desse interesse, em 2004, fui convidada pela professora Dr<sup>a</sup>. Ruth Bernardes de Sant'Ana a integrar o seu programa de pesquisa *Interação Social e Formação da Subjetividade na Educação Escolar e no Brincar*. Esse programa tinha por finalidade investigar a articulação família-escola-criança nos primeiros anos da escolarização infantil em seus pontos de concordâncias e discordâncias, no que se refere ao projeto educativo infantil, ou seja, a trajetória escolar que pais e a escola almejam para as crianças. O posicionamento das crianças diante

---

<sup>1</sup> Um exemplo foi o projeto de extensão "A importância do Brincar e do Outro na Formação Infantil", desenvolvido por mim e outra bolsista, sob orientação da professora Maria Teresa Antunes Albergaria, em uma creche comunitária da periferia de São João del Rei, em 2003.

desse projeto também era alvo de investigação, já que ela é concebida como sujeito sócio-histórico, ativo na construção de sua trajetória biográfica, o que lhe possibilita posicionar-se diante do mesmo, aceitá-lo (total ou parcialmente) ou recusá-lo, elaborando formas específicas de realização de sua trajetória pessoal como sujeito social. Assim, para cada um dos pilares da tríade citada acima seria desenvolvido um projeto de pesquisa específico, sempre ancorado no objetivo central já mencionado no parágrafo anterior.

Desse modo, o primeiro elemento da tríade investigado foi a criança, por ser considerada o eixo orientador de todo o estudo a ser desenvolvido. Buscando compreender como as crianças apreendiam a sua trajetória escolar, foi elaborada a pesquisa *“Da Pré-escola ao Ensino Fundamental: a Transição”*, da qual participei como pesquisadora de iniciação científica. A nossa questão central considerava que o sucesso nos primeiros anos escolares não era decorrente exclusivamente da eficácia do método pedagógico, mas sim da articulação da tríade família-criança-escola, a envolver uma clara divisão de trabalho entre as partes em jogo. Nosso objetivo era investigar, a partir do olhar da criança, a produção de significações da vida de aluno, enfocando a relação entre projeto educativo e trajetória escolar.

No diálogo com a teoria do Interacionismo Simbólico de George Mead, a qual orientou todo processo investigativo, pude perceber a importância da conjugação de elementos verbais e não-verbais para a compreensão da significação que os sujeitos atribuem a determinados fatores. A partir disso, foi possível também apreender de modo mais abrangente os elementos da expressividade da criança (expressão corporal, movimento gestual, entonação da voz, expressão facial).

Ainda naquela experiência<sup>2</sup>, verificamos que as crianças executavam as atividades delas esperadas, apresentando a concepção vigente do que é “ser aluno”, a partir de um discurso compartilhado por pais e professores. As crianças demandavam atividades diversificadas e prazerosas, ao mesmo tempo em que se mostraram desejosas de uma relação humana menos assimétrica em que pudessem se expressar com maior liberdade. As relações professor-aluno passavam a se pautar pelo anonimato, perpassadas pelo tratamento uniforme.

---

<sup>2</sup> A análise dos dados nessa pesquisa se restringiu às entrevistas qualitativas com as crianças, ficando os conteúdos apreendidos pelas observações do cotidiano escolar para uma análise posterior.

Desse modo, ao longo do referido processo de investigação percebi o quanto os estabelecimentos escolares limitavam a expressividade da criança, já que momentos propícios de interação, como recreio e aulas de educação física, na verdade eram normatizados pelos adultos, por meio das regras do “não” (não correr, não gritar, não pular, não falar, em última instância, não brincar). Essas limitações são facilmente encontradas nos relatos das crianças da referida pesquisa:

*“(...) tem um professor de Educação Física que a gente pede para ele dá queimada para gente e ele não dá! Aí ele dá pique-bandeira que eu odeio! Ele não dá futebol, ele dá para gente brincar um negócio de equilibrar na cabeça, de coordenação da mão, de bater bola”.*

*“É porque não pode correr aqui na escola! E quem desobedece fica de castigo e assina o caderno verde! É assim, por exemplo, quando tiver, por exemplo, B. B. B [nome do aluno], três vezes assim no caderno, aí chama o pai e a mãe para arrumar outra escola! Cê tem uma chance primeiro, aí brincou de novo leva uma suspensão da escola de três dias aí se brincou de novo é expulso da escola!”.*

Juntamente com o processo investigativo citado, realizei um projeto de estágio extracurricular nomeado “Inclusão de aluno com necessidades especiais no ensino regular”, em uma escola municipal em São João del Rei. Nesse estágio, meu trabalho era acompanhar todas as atividades, pedagógicas ou não, realizadas pela criança no contexto escolar. Desse modo, passava a maior parte do tempo dentro na sala de aula entre as crianças, o que, com o passar do tempo, foi diluindo as fronteiras entre mim e elas, tornando nossas relações mais próximas. A partir das reflexões que emergiam durante a pesquisa sobre o lugar ocupado pela criança no cotidiano escolar, meu olhar foi se tornando mais aguçado, o que me possibilitou verificar que as questões levantadas ao longo da pesquisa também poderiam ser encontradas naquela escola.

Assim, pude observar que, mesmo a rotina escolar estabelecendo regras que limitassem a interação das crianças, e principalmente, impondo momentos cada vez mais restritos de comunicação entre elas, as crianças sempre encontravam mecanismos para transgredir as regras e interagirem. Lembro-me de uma classe que observei durante a pesquisa em que as crianças lançavam mão da comunicação gestual para trocarem informações a todo momento, sem que a professora notasse. Outro momento de transgressão à norma poderia ser visto no recreio. Mesmo diante da proibição imposta pela escola à entrada de brinquedos pessoais das crianças, era comum encontrar grupos de alunos com soldados, carrinhos e bonecas, dentre

outros brinquedos trazidos de casa escondidos em suas roupas e mochilas brincando pelo pátio da escola.

A proximidade entre mim e as crianças tornou daquele processo investigativo muito prazeroso, além de favorecer a compreensão dos elementos produzidos durante as sessões de entrevista. Essa proximidade era percebida em episódios como os diversos convites para participar dos “clubinhos”<sup>3</sup>, pois diante da proximidade existente entre nós, não me reconheciam como um adulto. Essa proximidade não se limitava às situações extraclasse, mas também em sala de aula (indagavam à professora o fato de eu não ter recebido a atividade a ser realizada, chamavam minha atenção para que copiasse os exercícios da lousa para não ser repreendida pela professora, questionavam o porquê de não ir a lousa resolver exercícios, dentre outros).

Essas percepções trouxeram algumas inquietações: como as crianças se organizam em grupos de pares? Como usavam os recursos não-verbais como forma de expressão no contexto escolar? Como esses recursos são significados por elas? Qual o olhar das crianças sobre as interações sociais em sala de aula?

No encontro com aquelas crianças aprendi a olhar a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela. As tensões e conflitos entre crianças-crianças e crianças-adultos no contexto da escola começaram a despertar o meu desejo de continuar estudando o assunto. Por isso, optei por ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Os diálogos travados nas disciplinas do Mestrado legitimaram a concepção que eu já havia construído de que a infância deve ser estudada sobre o olhar de quem a vivencia, de modo a explicitar e compreender melhor as questões sociais que permeiam os diferentes modos de vivê-la. Isso nos traz o desafio de inversão do olhar dominante, ao conceber a “criança como ator social pleno” conforme, evidencia Sarmiento (2005).

---

<sup>3</sup> Os “clubinhos” eram os grupos de crianças divididos por gênero, faixa etária e afinidades. Possuíam regras próprias criadas por seus integrantes, como por exemplo, um grupo de meninas que se reuniam em um mesmo local todos os dias e contavam o que haviam feito do momento em que saíam da escola no dia anterior até seu retorno à escola.

Compartilho das idéias de Montandon (2001) ao ressaltar a necessidade de se fazer pesquisas com as crianças, uma vez que elas são sempre ‘escondidas’ em categorias estatísticas familiares (leia-se adultos). Na verdade, pouco se sabe a respeito do cotidiano da criança por meio de quem as vivencia, ou seja, as próprias crianças, por isso elas são os atores dessa pesquisa. Christensen e Prout apud Montandon (2001) destacam que os estudos no campo da sociologia da infância apontam para a importância de que as crianças sejam sujeitos participantes da pesquisa e não simplesmente objetos que passivamente se sujeitam aos experimentos, procedimentos e técnicas de investigação. É dentro desta perspectiva que vemos a necessidade de dar visibilidade às crianças, ou seja, voltar nosso olhar para o que elas dizem, expressam, reconhecer o seu lugar na sociedade. Contudo, por mais que quem esteja falando e dando significado às experiências sejam as crianças, as relações e análises elaboradas continuam sendo feitas por adultos.

Desta maneira, para se abarcar a infância com maior apropriação, mesmo que a análise e reflexão sejam feitas por outra categoria geracional, o adulto pesquisador, é de grande importância que se empregue uma metodologia apropriada, que priorize uma técnica de investigação propiciadora de um espaço democrático, participativo, dialógico e de co-construção do conhecimento. (Sarmiento in Delgado e Muller,2006).

No que se refere ao foco de análise proposto por esta pesquisa, é fundamental que se pense na criança e o lugar que lhe é designado. Considerando o olhar da criança sobre determinado fenômeno, neste caso as interações no contexto escolar, descobre-se como isto contribui para a produção e transformação da cultura intrageracionais (cultura dos grupos pares) e intergeracionais (cultura dos adultos) (Montandon, 2001).

Montandon (2001) ao destacar um estudo realizado sobre as crianças e suas relações institucionais no Canadá, sugere uma relação negociada entre crianças e professores. A luta dos educadores está centrada no “poder”, enquanto das crianças pela expressão. Os primeiros estabelecem barreiras à ação da criança buscando aperfeiçoar sua aprendizagem, enquanto as crianças buscam ganhar autonomia e liberdade neste contexto. Esta relação negociada deixa clara a pertinência desta pesquisa, ou seja, como as crianças se expressam no contexto escolar, como elas escolhem seus grupos de pares, e em última instância como isso a influência a relação intergeracional.

Desse modo, o processo de investigação aqui apresentado teve por objetivo compreender as maneiras pelas quais as crianças se expressam (comunicação verbal e não-verbal) dentro do contexto escolar, principalmente na sala de aula<sup>4</sup>. Para tanto, fez-se necessário voltar meu foco de análise para as interações entre pares (criança-criança) e entre crianças e professora no contexto escolar.

Neste sentido, apresento este trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo faço uma discussão com base na sociologia da infância sobre a cultura dos pares, a escola como instituição para a infância. No segundo capítulo, apresento os caminhos metodológicos que têm a peculiaridade de discutir a sociologia da infância como um referencial teórico-metodológico. No terceiro capítulo articulo meu referencial teórico aos achados do campo de pesquisa. E, finalmente, faço breves considerações sobre a pesquisa desenvolvida.

---

<sup>4</sup> Ainda que o termo sala de aula não seja adequado para se referir à faixa etária das crianças que se encontram na educação infantil, utilizarei esse termo em referência a maneira como tal espaço é nomeado pelos profissionais da escola estudada.



## 2 A Sociologia da Infância: diferentes infâncias

Saiba, todo mundo foi neném  
Einstein, Freud e Platão também  
Hitler, Bush e Saddam Hussein  
Quem tem grana e quem não tem

Saiba: todo mundo teve infância  
Maomé já foi criança  
Arquimedes, Buda, Galileu  
e também você e eu<sup>5</sup>

A epígrafe que ilumina este capítulo possibilita pensar que a infância é uma condição da existência humana. Diferentemente do que é veiculado no imaginário social, não partimos da premissa de que a infância é uma categoria universal, ainda que todos tenham sido criança e todos tenham tido infância, conforme a letra da música de Arnaldo Antunes.

Quando nós adultos falamos da infância contemporânea, na verdade, nos reportamos às memórias que temos da infância que vivenciamos. Da memória que só possível pela capacidade inerentemente humana de imaginar e interpretar a realidade.

Compartilhamos com Borba que para se conhecer como as crianças dotam sua realidade de sentido, é necessário nos despirmos das concepções de infância que perpassam o senso comum, “que a situam ou num futuro – um vir a ser, um projeto de adulto – ou num passado – reminiscência de um tempo perdido de inocência e prazer” (2008, p.74). A questão que se constitui relevante para o debate é pensar de que maneira isso é possível ou como é possível transcender esta concepção que foi construída e compartilhada historicamente.

Neste sentido, é necessário escutar o que as crianças dizem e precisar do que elas dizem, permitir escolhas, sua maneira de conhecer e desvelar o mundo.

Várias áreas do conhecimento têm se debruçado sobre o tema das infâncias e crianças, a partir do início do século XX, entre elas, a medicina, a psicologia, a antropologia e a sociologia. O discurso sistematizado por esta última área tem permitido questionar as mais diferentes concepções e noções lógicas, epistemológicas e ontológicas.

---

<sup>5</sup> Música Saiba, de Arnaldo Antunes, do álbum Adriana Partimpim (2004).

A Sociologia da Infância é um campo do saber que se desenvolveu a partir da década de 1990, em decorrência dos estudos realizados pelo sociólogo dinamarquês Jans Qvortrup. Este autor produziu uma série de relatórios nacionais para o Centro Europeu para a Investigação e a Policia Social de Viena, cujo tema central era a situação da infância naquele contexto. Os estudos proporcionaram maior visibilidade à infância no meio científico, culminando com a criação de revistas científicas especializadas, encontros internacionais voltados para a temática, bem como a criação de comitês das grandes organizações científicas internacionais como a Associação Internacional de Sociologia (ISA) e a Associação francesa de Sociologia (AISLF).

A abordagem sociológica da infância tem contribuído especificamente no que se refere às políticas demográficas para infância; à situação de exclusão de muitas crianças; à violência infantil e redes de pedofilia.

No entanto, Sarmiento (2008) destaca que a sociologia da infância não é ainda reconhecida como área de referência e de relevância para muitos sociólogos e, que ainda não há definição do campo sociológico. O referido autor descreve ainda que tal afirmativa tornou-se evidente com a publicação do Manual Internacional de Sociologia, cujos autores Calhoun, Rojek e Turner (2005) não fazem referência a esse campo do saber, sendo a infância relegada a pequenas referências no capítulo que aborda a questão da pobreza.

É neste campo próprio, com olhar diferenciado sobre a infância, e não como um elemento de análise dentro de um fenômeno mais amplo, que a Sociologia da Infância volta seus estudos e encontra um vasto campo de estudo.

Notadamente, a Sociologia da Infância marca seu lugar quando diverge da visão maturacionista proposta por biólogos, que reduzem a infância a um estado intermediário de desenvolvimento humano, ou seja, percebem a criança como um ser incompleto, inacabado, um adulto em formação. A criança é vista pelo que não é e pelo que lhe falta em relação ao adulto: in-competente, i-matura, i-racional (Borba, 2006).

A concepção de infância elaborada a partir deste novo campo sociológico discorda daquelas visões que rejeitam a influência da construção social vigente, as condições de existência e as relações estabelecidas pelos sujeitos, como propõem as teorias psicologizantes (Sarmiento,

2005). Compartilhamos com Sarmiento (2002) que as teorias psicológicas, especificamente as teorias que colocam em relevo o determinismo biológico ou qualquer tipo de determinismo contribuem pouco para que pensemos a infância a partir de outra lógica. Será que a criança é o pai do adulto, como afirma a psicanálise? Será que a criança responde mecanicamente aos estímulos do meio, como pensavam os behavioristas radicais do final do século XIX? Será que todas as crianças atravessam os estágios de desenvolvimento descritos por Piaget, ainda que em idades diferentes? Como a cultura e a linguagem interferem neste processo?

Para os estudiosos da Sociologia da Infância, o conceito de infância deixa de ter como dominante a idéia de negatividade que lhe era atribuída. A infância não é *a idade da não-fala*, já que todas as crianças, a partir do nascimento, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais e verbais) pelas quais se expressam. A infância não é *a idade da não-razão*: as formas de racionalidade construídas pelas crianças no processo de interação entre pares revelam maneiras próprias de ressignificar o real, de atribuir afetos que são diferentes da racionalidade técnico-industrial dos adultos, vinculados às necessidades do contexto social no qual estão inseridos. A infância não vive *a idade da não-infância*: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (Sarmiento, 2002)

Essa concepção de infância permite, portanto, que se tenha um novo olhar do que vem a ser a criança. A definição proposta por Sarmiento (2005), convergente com a nossa, pode ser assim explicitada “sujeito concreto que integra uma categoria geracional e que, na sua existência, para além de sua pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social”(p.XX). Assim, acreditamos que a criança é um ser situado num contexto histórico, inscrita em uma determinada cultura, em um determinado tempo/espaço, capaz de agir por si próprio, de ser atravessado pelo meio, mas também de atravessá-lo e modificá-lo.

A partir disso, o conceito de “geração”, proposto pela Sociologia da Infância nos auxilia no entendimento desta concepção. Nesta abordagem, geração é a “categoria estrutural relevante de análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais”(p.364),

como propõe Sarmiento (2005). Este autor faz um estudo acerca do que vem a ser geração nas diversas vertentes do conhecimento<sup>6</sup>, apresentando uma definição elucidativa para tal termo

(...) geração é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólica dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe estaria, em cada período histórico concreto (...) (grifos do autor, SARMENTO, 2005, p. 366-367).

Nesta citação, percebemos que o conceito de geração situa-se no entrecruzamento das categorias: etária e temporal. Isso nos leva a crer que o sujeito se constrói a partir das interações sociais inscritas em um tempo histórico definido.

Notamos, assim, que infância e criança não são sinônimos, que apresentam cada um sua própria definição no contexto sociológico. Se *infância* é a construção social e cultural que vai fornecer o contexto das experiências possíveis para os seres *crianças*, estes se constituem em referentes empíricos, sujeitos concretos existentes em todas as sociedades humanas. A distinção destes termos semânticos está na base da Sociologia da Infância. Seu campo de estudo é a infância que revela características fiéis da realidade social em que se insere, sendo este segmento composto por um núcleo cultural específico (Montandon, 2001).

Esta abordagem permite que se reconheça a existência de diferentes “infâncias”. Montandon (2001) recorre a Qvortrup para empregar o termo “pluralidade de infâncias”, sem negar que existam semelhanças e diferenças entre cada uma. Corroborando com tal premissa, Barbosa (2000) ressalta que “falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco [...] a infância não é singular, nem única. A infância é plural: infâncias” (p.19).

Interessa evidenciar que esta construção teórica tem um marco histórico em termos de pesquisa. Os trabalhos de Áries (1981) ainda servem de referência para o estudo da

---

<sup>6</sup> Sarmiento faz uma reflexão sobre o conceito de geração segundo estudiosos como Karl Mannheim (1996), Jens Qvortrup (1991, 2001) e Leena Alanem (2001) para elaborar a definição de geração que lhe parece ser mais apropriada.

constituição progressiva da concepção de uma especificidade na “natureza” infantil, ainda que haja na atualidade críticas severas sobre a verossimilhança de suas fontes, ou seja, a maneira como metodologicamente seu trabalho se construiu.

Estudar a infância a partir do seu próprio campo e, portanto, a criança antes do aluno e a interação social inter e intrageracional antes da instituição, é “objeto” de estudo sobre o qual a Sociologia da Infância volta seu olhar. É preciso, por sua vez, esclarecer que este *antes* não é de cunho cronológico; mas significa uma anterioridade ontológica, já que parte da premissa de que “o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicossocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola” Sarmiento (2002).

De acordo com Sarmiento (2002), o grande desafio da Sociologia da Infância pode ser descrito como a busca pela compreensão deste processo de reprodução interpretativa, já que é constitutivo das identidades individuais de cada criança e do estatuto social da infância como categoria geracional. Tal conceito é apresentado abaixo, quando faremos uma breve reflexão sobre as culturas da infância.

## **2.1 Culturas da Infância**

Até bem pouco tempo era improvável que algum autor ou autora utiliza-se o termo culturas da infância. O surgimento do termo acompanha a emersão da infância como categoria promissora para o campo da ciência. A discussão acerca das culturas infantis pode ser sintetizada na indagação: a cultura da infância é autônoma em relação à cultura do adultos?

Essa indagação norteou os estudos de James, Prout e Jenks (1998), que ressaltam a necessidade de se olhar para essa questão a partir de duas vertentes. A primeira delas sugere que a cultura da infância pode ser percebida por meio de um conjunto de formas culturais distintas designadas brincadeiras. A segunda vertente aborda a cultura infantil de forma mais ampla, que englobaria os contextos das vidas sociais cotidianas das crianças entre seus pares, o modo de vida global específico de um grupo geracional particular, agregando outros

elementos além da brincadeira, como a linguagem utilizada, as regras construídas pelas crianças, dentre outros.

Para esses autores, ambas as abordagens apresentam pontos específicos que merecem ser observados e analisados com certo cuidado, já que sugerem uma análise das relações das crianças com seus pares fora do contexto social nas quais as crianças estão inseridas. Desse modo, a vertente que se apóia na brincadeira sugere um estudo que privilegie as ações sociais das crianças entre seus pares, sem considerar a dimensão interativa das crianças com os adultos, bem como com o contexto social mais amplo nos quais se inserem, sendo estes também formadores de seus mundos sociais e culturais. No que se refere à vertente que se ampara nos diferentes campos de ação social da vida das crianças, ao centrar apenas nas relações entre pares, desconsidera a participação da cultura dos adultos nesse processo, demonstrando, assim, uma cisão entre o mundo infantil e o mundo adulto. (Borba, 2006).

Mesmo diante do reconhecimento por parte dos autores de que há especificidades nas culturas das crianças quando analisadas mediante a cultura dos adultos, é necessário que nos atentemos para as articulações existentes entre a cultura dos adultos e o contexto mais amplo no qual as crianças estão inseridas.

Dentro dessa perspectiva, concordamos com James, Prout e Jenks (1998) que as crianças estão inseridas em um contexto social estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. É nesse contexto que elas se constituem como sujeitos sociais integrantes de um grupo social. Desse modo, a concepção de crianças como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta não é pertinente. Isso é claramente descrito por Sarmiento (2003) ao afirmar que

as culturas da infância exprimem a cultural societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMENTO, 2003, p.12)

É dentro dessa premissa que concebe as crianças como sujeitos que interagem com o mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade que percebemos as crianças nessa pesquisa.

Uma indagação recorrente ao se pensar na autonomia da cultura da infância pode ser assim formulada: essa autonomia é comum a qualquer sociedade ou é uma característica das sociedades ocidentais, uma vez que a construção social da infância ocorreu nesse contexto?

James, Prout e Jenks (1998) destacam que em muitos países não ocidentais provavelmente não é possível identificar essa cisão entre um universo infantil e o mundo adulto, ou seja, dificilmente poderemos identificar indícios de uma cultura infantil autônoma.

William Corsaro reitera os argumentos acima ao demonstrar a perspectiva de autonomia das culturas infantis, contribuindo com pesquisas nessa temática. Ele é considerado um dos pioneiros nos estudos que abordam a interação entre pares, realizando estudos de cunho etnográfico. Na busca por interpretar a experiência vivida por crianças em interação com outras crianças, sua pesquisa buscou compreender a cultura criada por elas em situação de brincadeira. O caminho metodológico incluiu observações e gravações em vídeo.

Dentre os resultados obtidos, ele desvelou que a criança, ao interagir representando papéis, dando livre acesso à imaginação, faz dois movimentos: busca adquirir maior autonomia sobre si, ao mesmo tempo em que compartilha essa autonomia com as demais crianças (Corsaro, 1985). Desse modo, em demais trabalhos de cunho interpretativo (Corsaro 1997, 2003), ele destaca que as culturas infantis surgem à medida que as crianças, ao interagirem com os adultos e com seus pares, atribuem sentido ao mundo em que vivem.

Corroboramos com o autor, que as culturas infantis não são pré-existentes às crianças, e não funciona como algo estático que deve orientar seus comportamentos. Ao contrário, as culturas infantis são construídas e podem ser concebidas como processo. Isto implica dizer que estão em constante produção e são compartilhadas, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social (Borba, 2006).

Corsaro (1997) coloca em relevo uma questão importante. Em sua concepção, ao pensarmos em culturas infantis necessariamente devemos pensar na “reprodução interpretativa”. Para ele, este conceito pode ser compreendido levando-se em conta a definição de cada termo. No que se refere à reprodução, a ênfase principal é a idéia de que “as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança”. A dimensão interpretativa é compreendida como a capacidade das crianças em “apreender os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade” (Corsaro, 1997, p.18).

Desse modo, a idéia de que as crianças afetam as sociedades em que vivem e por elas são também constituídas está legitimada. Portanto, as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura que tangenciam o contexto social, mas sim, sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas pelo ambiente social, apropriando-se delas e reinventando modos próprios de decodificar o mundo. Além disso, as crianças têm a capacidade de organizar, de forma autônoma, suas ações nos grupos de pares, bem como nas relações que estabelecem com as ordens sociais instituídas, reinterpretando seus elementos.

Esta idéia traz muitas outras a reboque. Dizer que a criança inventa formas de interpretar o cotidiano significa ter a crença de que a criança tem condições de pensar a partir de uma lógica muitas vezes incompreensível para o adulto, significa que a criança é hoje e não um cidadão do amanhã, do futuro.

Corsaro propõe que a reprodução interpretativa substitua o que os demais sociólogos concebem como socialização. O termo socialização para os sociólogos clássicos, notadamente Durkheim, pode ser definido como um processo unilateral, ou seja, “a influência exercida pelas instituições e agentes sociais com vistas à assimilação, à adaptação e à integração dos indivíduos na sociedade” (Montandon, 2001). Assim, percebemos o caráter de passividade que é atribuído aos indivíduos nesse processo de inserção social, uma vez que a eles são inculcados valores e normas que regem a sociedade em que estão inseridos. Dentro dessa perspectiva, as crianças podem ser consideradas placas de ceras maleáveis sobre as quais os adultos imprimem a cultura, o que se aproxima da perspectiva proposta por Locke. Desse modo, a criança é percebida como um ser passivo, cujo desenvolvimento em todos os âmbitos era determinado pelos adultos, principalmente os pais e os educadores. Notamos, portanto, a



primazia do meio ambiente, das circunstâncias na educação infantil para tal autor. Sua teoria considera a criança como “utilitarista” (Pinto, 1997, p.40).

Contrapondo-se a essa visão unilateral de socialização, Pinto (1997) atribui a seguinte definição para socialização

um processo em que os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, por meio da interação com o meio mais próximo, principalmente com sua familiar de origem, tornando-se, assim, membros de uma sociedade. (PINTO, 1997, p.45)

Notamos que para esse autor a socialização é um processo dinâmico, já que envolve a participação ativa dos indivíduos na aquisição de normas e valores que permeiam a sociedade. Os indivíduos elaboram suas condutas de acordo com suas experiências através das interações com os demais, bem como com as instituições, como a família, escola, religião. Assim, percebemos que a socialização não é apenas um processo de inserção passiva do indivíduo na sociedade, mas sim um contínuo processo de reelaboração de suas condutas. Essa perspectiva é também compartilhada por diversos autores da sociologia da infância, como descreve Montadon (2001).<sup>7</sup>

Referindo-se ao processo de interação e socialização da criança, Mollo-Bouvier (2005) ressalta que a socialização é um processo contínuo, não-linear, ou seja, pautado por crises, “de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e a seu ambiente social”. Em contrapartida, a concepção interacionista de socialização sugere que se leve em conta a criança como sujeito social, participante de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade. Esta é uma tônica que vem sendo discutida no cenário acadêmico, principalmente dentro da discussão do currículo para a Educação Infantil. A idéia de que a criança vai para a creche ou pré-escola com o intuito de socialização perde o sentido.

---

<sup>7</sup> Ao fazer uma revisão dos estudos sobre socialização ela destaca os trabalhos de Jenks, 1982; James&Prout, 1990; Mayall, 1994; Alanen, 1994; Qvortrup, 1995; Walsler, 1991.

Diante do exposto anteriormente, podemos definir a cultura da infância, conforme descreve Sarmiento (2002), como “a capacidade das crianças em construir sistematizadamente modos de significação do mundo e ação intencional, distintos dos adultos”.

A pluralidade do conceito exprime a relação direta desta categoria com a sociedade na qual se insere, evidenciando flexibilidade da criança em criar novos modos de significar e construir sua realidade social e cultural, conforme alterações nestes contextos. Desta maneira, as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus extratos e nas suas complexidades.

As culturas da infância são integradas tanto pelos jogos infantis, compreendidos como formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares. A criança consegue, pela via da linguagem, romper com as normas estabelecidas e criar novos modos de ver e agir no mundo.

Ainda no que se refere à comunicação, entendida aqui como forma de expressividade da infância, principalmente, no que se refere à linguagem, esta é considerada por Sarmiento (2002) como elemento da especificidade da cultura infantil. Assim, o autor considera que há uma relação particular da criança com a linguagem, ao destacar que as culturas da infância não apresentam déficits na linguagem, mas sim diferenças, uma vez que exprimem as competências infantis no uso e na criação de vocábulos e semântica.

Desse modo, mesmo a aprendizagem e aquisição da linguagem ocorrendo, em sua maioria, em instituições escolares e no núcleo primário, ou seja, a família, as crianças sempre buscam criar novos vocábulos ou dotar aqueles utilizados pelos adultos de significação próprios.

Retomando a indagação apresentada no início dessa explanação acerca da autonomia das culturas da infância, pode-se entender que, para Sarmiento (2003), as *culturas da infância* se apresentam como uma forma de ressignificar a realidade que lhe é posta, de maneira a criar estratégias por meio das quais as crianças podem lidar com este real. Não se trata, portanto, de uma cultura autônoma, e sim de uma nova leitura, que apresenta características que lhe são próprias e lhe conferem uma especificidade que está radicada nas particularidades da infância enquanto categoria etária e social.

Segundo as proposições de Sarmiento (2002), as culturas infantis constroem-se em torno do que denomina “gramática das culturas da infância”, ou seja, os princípios sobre os quais estão estruturadas e que lhes são característicos. Assim, as culturas infantis podem ser compreendidas em sua dimensão semântica, ou seja, “a construção de significados autônomos e a elaboração de processos de referenciação e significação próprios” (p.13). Para exemplificar essa dimensão, Sarmiento (2003) recorre ao uso que fazem as crianças da expressão “era uma vez”. Ao contrário de exprimir um fato ocorrido no tempo passado, ao empregar tal expressão, as crianças utilizam-na para narrar aquilo que vivenciam no momento, rompendo assim com a linearidade temporal. Dessa forma, a expressão “era uma vez” passa a referenciar aquele momento presente em que é enunciada.

Outra dimensão proposta pelo referido autor é a sintaxe. Nesta dimensão, a criança dispõe da capacidade de romper com os princípios da lógica formal, dando ênfase à capacidade de representação sem, no entanto, romper com o princípio de identidade, articulando num mesmo discurso o real e o imaginário. Isso é facilmente identificável em situações de faz-de-conta, em que a criança representa um herói, mas quando indagada sobre o seu nome, responde com seu “verdadeiro” nome.

Além dessas dimensões, Sarmiento destaca também a morfologia. Essa dimensão abarca a diversidade de formas em que se inserem os elementos constitutivos das culturas da infância, ou seja, brincadeiras, jogos, rituais, formas de comunicação verbal ou não-verbal, as trocas que perpassam todas essas manifestações.

Assim, Sarmiento (2003) enfatiza que, além de atentar para essa gramática das culturas da infância é necessário ainda estudos que focalizem os quatro eixos que estruturam essas culturas, a saber: a reiteração, a ludicidade, a fantasia do real (faz-de-conta) e a interatividade.

A reiteração pode ser compreendida como a não linearidade temporal das práticas sociais interativas de pares, ou seja, a possibilidade de transitar entre o passado-presente-futuro através da imaginação e do fazer coletivo nos grupos de pares.

Já a ludicidade é considerada por Sarmiento como um elemento essencial da cultura da infância. O ato de brincar não deve ser distinto das atividades consideradas pelos adultos

como mais produtivas ou importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Compartilhamos com Sarmiento (2003) que “brincar [é] muito do que as crianças fazem de mais sério” (p.15), já que parte do princípio que o brincar é condição da aprendizagem e da sociabilidade.

No que tange à fantasia do real, ou seja, a relação entre o mundo real e o imaginário vivido pela criança, Sarmiento (2003) destaca que é por meio dessa relação que a criança elabora sua visão de mundo e atribui significados às coisas. O referido autor apresenta uma reflexão acerca dessa relação, ressaltando que a mesma não se restringe à infância, sendo também comum em qualquer processo de apropriação de sentido vivido pelo homem. É válido ressaltar que, mesmo diante dessa reflexão, ele destaca ser a fantasia do real fundamental na constituição da cultura infantil.

Por fim, o eixo da interatividade pode ser descrito como a mola propiciadora de aprendizagem para a criança, uma vez que é por meio da interação com as demais crianças, que se estabelecem as culturas entre pares. Para definir o que vem a ser *cultura entre pares*, Sarmiento (2003) recorre a Corsaro (1997, p.114) que a descreve como “*conjunto de actividades ou rotinas, artefatos, valores, preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com seus pare.*” [grifos do autor].

Por meio da cultura de pares a criança reinventa, reproduz e apropria-se do mundo no qual se insere, dotando a realidade de sentido próprio, na medida em que lhe permite exorcizar medos e a representação de fantasias e cenas do cotidiano, como alternativas para lidar com experiências negativas.

As formas de transmissão e apropriação das culturas de pares pelas crianças mais novas ocorrem por meio das brincadeiras. Assim, à medida que as crianças crescem, elas passam a inserir os mais novos em seus rituais e brincadeiras, aos quais os mais novos observam, elaboram e reproduzem, mantendo-se, assim, as culturas entre pares. Isto, segundo Sarmiento (2003) é o que faz com que as brincadeiras mais comuns, como amarelinha e o pião, ainda estejam presentes na contemporaneidade, mesmo diante dos jogos eletrônicos.

Outro aspecto que deve ser destacado no que se refere à interatividade é a interatividade intergeracional. Desse modo, é inegável a interação existente entre adultos e crianças.

Sarmiento (2003) destaca que esta interação é contínua, sendo muitas vezes uma busca dos adultos em manter o controle sobre as ações das crianças, bem como da utilização dos adultos dos mundos específicos das crianças, notadamente na condução de jogos e brincadeiras.

Acreditamos que é esse último eixo – a interatividade - que a nossa pesquisa mais evidencia, já que buscamos compreender as formas de expressividade das crianças entre pares e diante dos adultos, no contexto de sala de aula. Neste sentido, faz-se necessário conhecer quem são os protagonistas desse processo investigativo: as crianças.

## **2.2 Os protagonistas do processo investigativo: as crianças**

Ao optarmos por fazer pesquisas *com* e *não* sobre crianças, surgiu a necessidade de compreendermos qual o lugar ocupado por tais sujeitos nas pesquisas realizadas no Brasil. Para tanto, recorreremos aos estudos realizados por Rocha (2004). Tal autora realizou uma análise da produção científica sobre educação infantil no Brasil a partir da década de 1970. Segundo ela, na década de 1970, as pesquisas se restringiam a temas de interesse da Psicologia, notadamente ao desenvolvimento infantil. Já na década de 1980, as pesquisas realizadas tinham como foco principal a criança como modelo único, independentemente do contexto familiar, socioeconômico e cultural. Sob forte influência da perspectiva piagetiana, apontava-se para uma noção de criança como sujeito no processo educativo, mas um sujeito-aluno e não um sujeito-criança. Nesta perspectiva de pesquisa o ponto de partida é o sujeito idealizado e em contextos naturalizados, cujo foco é o indivíduo e o estabelecimento de padrões. Para a autora, essa maneira de se conceber a criança nas pesquisas está cedendo lugar a um modelo que cada vez mais considera os determinantes na constituição social do sujeito-criança.

Esta maneira de se conceber o sujeito-criança no Brasil teve sua ênfase a partir da década de 1990. Ela destaca que mesmo as pesquisas cujo foco era o desenvolvimento infantil passaram a se orientar pela perspectiva histórico-cultural, enfatizando o contexto e as relações estabelecidas.

Dessa maneira, consolida-se no final dos anos de 1990, uma crítica à concepção de infância que considera a criança enquanto um *vir-a-ser*, com características universais, com tempo

cronológico linear e homogêneo. Passa-se a enfatizar nas pesquisas as crianças enquanto sujeitos de ação. Essa é a nossa maneira de se conceber a criança nesta pesquisa, ou seja, como sujeito de direitos, produtor de cultura, capaz de *falar* sobre si e sobre os demais.

Partindo dessa perspectiva é necessário se ouvir as crianças. A importância de *ouvi-las* é apresentada por Dermatini (2002), ao destacar ser esta a questão central para a sociologia. Ressalta que a importância dos relatos das crianças é inegável. Para corroborar sua premissa, tal autora recorre aos estudos de Florestan Fernandes (1979) e destaca o papel relevante dos relatos das crianças sobre os procedimentos investigativos adotados pelo pesquisador, a saber, a observação e o “intercâmbio” com as crianças, principalmente o parecer crítico destas sobre o trabalho desenvolvido por ele. Recorre também aos estudos de Ole Langsted (s/d) cuja ênfase se dá na entrevista com crianças. Para Demartini não há outra forma de se conhecer a realidade da criança a não ser por meio do relato das mesmas, tecendo uma crítica às pesquisas que se pautam no discurso do adulto sobre temáticas da criança, principalmente pesquisas voltadas para o desenvolvimento psicológico das crianças.

Sarmiento e Pinto (1997) também enfatizam o uso e a recolha da voz da criança como condição fundamental para conhecimento das culturas da infância, por compartilharem da mesma concepção de criança descrita anteriormente.

Compreendemos que dar voz à criança nada mais é do que escutá-las, voltarmos nossos olhares para a criança enquanto reveladora de seu mundo, de sua maneira de agir. Nunes (1999) esclarece que para a criança ser ouvida, o pesquisador deve estar atento ao que ela faz, ser sensível ao que ela sente e acolher o que ela expressa.

Um procedimento metodológico central para se escutar as crianças, apresentado por Sarmiento e Pinto (1997), é a *flexibilidade investigativa*. Este procedimento consiste na capacidade do investigador de refletir acerca de sua postura diante da criança como ser social, construtora de sua própria cultura e protagonista de suas ações. Para eles, o investigador deve atentar-se para não projetar o seu olhar sobre a criança, colhendo delas o reflexo de seus próprios preconceitos e representações. Para tanto, é necessária ausência de julgamentos pessoais do pesquisador em relação ao que é expresso pelo pesquisado, e principalmente, a valorização do que este exprime, compartilhando, assim, com Martins (2004) que o papel do pesquisador deve ser o de facilitador da autonomia do pesquisado, da liberdade no uso da razão. Em

última instância, é romper com a idéia de que alguém pode atribuir autonomia e razão para o outro.

Quinteiro (2002) complementa que a flexibilidade investigativa possibilita ao pesquisador captar através das falas das crianças os mundos sociais e culturais da infância, construindo elementos para a análise das relações entre educação e infância. Ela recorre a Sarmiento para elucidar essa questão, destacando a necessidade de “*o descentramento do olhar do adulto*’ como condição essencial para perceber a criança.” (Quinteiro, 2002, p.29 – grifos da autora).

Esta perspectiva está ancorada em Borba (2006), que afirma a necessidade de colocar a criança com um papel tão importante quanto quem planeja as ações da pesquisa. O deslocamento de lugar, ou seja, de tirar a criança de objeto da pesquisa para sujeito ativo no processo implica uma reformulação na maneira de se fazer pesquisas com crianças.

Por ser a escola a instituição para a infância na Modernidade, como nos diz Sarmiento (2003), para se fazer pesquisa com crianças é preciso conhecermos um pouco sobre tal instituição no Brasil. Tal reflexão é apresentada no capítulo a seguir.

### 3 A Escola como Instituição para Infância

Partindo das explanações apresentadas anteriormente, surge então uma indagação: onde encontraremos as peculiaridades que constituem as culturas da infância, ou seja, em que espaço nos é possível identificar aquilo que a difere das demais culturas existentes?

Para identificar determinados aspectos de uma cultura, é necessário estudá-la dentro de instituições que lhe são “únicas”, ou seja, instituições que a caracterizam. Neste sentido, é preciso refletir a respeito das instituições voltadas para a infância.

O processo de institucionalização das crianças em instâncias destinadas a educação infantil começou a ser instituído na Europa a partir da Idade Moderna. Até então, não havia diferenciação entre o mundo da criança e do adulto. Dessa maneira, as crianças freqüentavam os mesmos espaços dos adultos, inclusive aqueles destinados a sua formação<sup>8</sup>.

Com o intuito de “moralizar” as crianças, intelectuais e educadores ressaltaram a importância de reformular o tratamento dado a elas até então. Essa modificação foi em decorrência da mudança na maneira de conceber a criança. De “invisível” socialmente, a criança passou a ser concebida como ser inocente, frágil e débil, desprotegida da promiscuidade mundana. Ao ser considerado um ser incompleto e puro, a criança necessitava de um período de preparo e aprendizagem antes de ingressar no mundo adulto. Em razão da pureza natural da essência infantil, essa aprendizagem devia também cumprir um papel moral, preservando-a da corrupção do meio e fortalecendo seu caráter. Para tanto, destacavam ser essencial a cisão entre o mundo adulto e a criança, uma vez que deveria ser dado à criança uma formação voltada para sua inserção no mundo adulto, pautada em valores e normas que regiam a sociedade (Monteiro, 1993).

Desta maneira, observou-se a necessidade da criação de estabelecimentos para inserir as crianças na cultura letrada, o que acarretou a criação de instituições para alfabetização.

Esse processo de alfabetização das crianças fortaleceu a necessidade de criação de instituições específicas voltadas para a proteção e formação das crianças, escalonadas por níveis etários,

---

<sup>8</sup> Gobbi (2002) destaca que as crianças, no século XVI e início do século XVII, “começavam” a existir apenas a partir de sua entrada no mundo dos alfabetizados, dos escolarizados.



pautadas, segundo Pinto (1997), por dois sentimentos contraditórios: a ternura e a severidade. A ternura em relação ao ser frágil, incompleto, necessitando de proteção, amparo que eram as crianças. A severidade estava presente nos métodos e na disciplina a que tais sujeitos eram expostos, uma vez que estas instituições deveriam prepará-los segundo as normas e valores que iriam reger suas vidas em sociedade

### **3.1 A institucionalização da criança no Brasil**

“No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto dobravam-se à violência, às humilhações, à força quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos” (Del Priore, 2004, p. 16).

A epígrafe que inicia esse subcapítulo nos faz refletir que o processo de institucionalização da criança também foi passível de contradições. Em se tratando da institucionalização da criança no Brasil, esse processo ocorreu bem mais tarde. Durante a colonização, existia um número pequeno de escolas, cujos responsáveis eram os jesuítas, que atendia a um público muito específico. O ensino público foi criado apenas na segunda metade do século XVIII, durante o governo do Marques de Pombal, mesmo assim de forma muito precária. Esse cenário não apresentou mudanças significativas no século XIX, uma vez que o ensino de melhor qualidade continuava a ser oferecido aos filhos das classes mais abastadas. As crianças mais pobres apenas eram relegadas ao trabalho, sendo o acesso à escola algo muito distante de suas realidades (Del Priore, 2004).

Outros fatores como o abandono das crianças e adolescentes por suas famílias, bem como o êxodo rural que promovia um grande contingente de pessoas pobres na cidade, aliado ao trabalho infantil favoreceram a criação de políticas públicas destinadas à população de baixa renda, notadamente às crianças.

Neste sentido, além das instituições de cunho religioso que passaram a atender a essa população, o Estado também se mobilizou para entendê-la. Na década de 1920 foi criada a primeira legislação voltada para a proteção social das crianças e adolescentes: o Código de Menores de 1927. Tal código estava voltado para a proteção social das crianças e adolescentes

carentes que foram abandonados pelas famílias ou cometiam qualquer infração. Dessa maneira, foi a primeira legislação especificamente voltada para as crianças no Brasil. Percebemos, portanto, um avanço no que se refere ao lugar da criança na sociedade brasileira, apesar de tratá-las ainda como sujeitos passivos, uma vez que nesse tipo de instituição cabia aos adultos determinar todos os procedimentos que ocorriam dentro dela e as crianças, obedecê-los.

Os locais destinados a esse público vivenciaram um momento de transição de função a partir do fim da década de 1970. O modelo que vigorava até então era voltado para o assistencialismo. Tal modelo designava as crianças e adolescentes como “menores”, ou seja, aqueles que não alcançaram a maior idade. Foco o cuidado e a proteção por parte do Estado, a partir de políticas de controle, disciplina e repressão de que eles, suprimindo necessidades básicas, como alimentação e higiene, foi sendo cada vez mais criticado. Passou a vigorar, então, o modelo de formação integral da criança, aliando cuidar e educar, sendo um complemento à ação da família, um espaço de socialização das crianças, decorrente de algumas modificações ocorridas na sociedade brasileira.

Isso nos remete a Jobim e Souza (1996) ao ressaltar que o lugar ocupado pela criança nas sociedades é revelador da concepção de infância vigente e esclarecedor do significado atribuído à criança dentro deste contexto. Neste sentido, percebemos uma mudança na maneira de se conceber a criança nas instituições de educação infantil, conforme descrito anteriormente. Dessa maneira, essa transformação que vem ocorrendo nas instituições de educação infantil é decorrente de mudanças de paradigmas da infância que perpassam a sociedade.

Não temos a finalidade de trazer um extenso panorama histórico sobre o processo de institucionalização da infância no Brasil porque alguns autores já fizeram isso com maior propriedade como Del Priori, 1999; Pinheiro, 2001; Campos, Rosemberg, Ferreira, et al, 1993.

O grande marco dessa mudança foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 227, assegurou à criança os direitos essenciais para sua condição de sujeito social, como disposto a seguir.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Artigo. 227, Constituição Federal de 1988)

Outro marco importante nesse processo de assistência dada à criança foi a promulgação da Convenção dos Direitos da Criança, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989. Além de legitimar normas e condutas que já faziam parte do cotidiano de muitas crianças em diversas sociedades, essa Convenção consagrou internacionalmente a noção de infância e criança, uma vez que não se limitou à garantia de proteção e prestação de serviços básicos essenciais, como educação e saúde. A Convenção garantiu à criança “direito à livre expressão de sua opinião sobre questões que lhes digam respeito, a difundir informações, associar-se e reunir-se, à não intromissão arbitrária ou ilegal de sua vida privada (incluindo violação de correspondência)” (Pinto, 1997, p.51).

Com a organização dos movimentos sociais e conseqüentemente com as mudanças ocorridas a partir deles, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, criado em 13 de julho de 1990 legitima o que prescreve a Constituição de 1988. O ECA, para além das controvérsias discutidas em mais de 15 de anos de existência, é considerado uma das legislações mais ousadas no que concerne aos direitos de crianças e adolescentes.

Estas leis tentam traduzir o desejo da sociedade civil organizada em implementar a nova visão de infância. Entretanto, como contraponto a estas leis outras ações no âmbito educacional, que de certa forma, ainda não são suficientes para deslocar sentidos ou concepções que asseguram um outro lugar para a infância na sociedade brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96), por exemplo, estabelece que a Educação Infantil não é obrigatória, o que mostra que não é responsabilidade do Estado dispor vagas para todas as crianças de 0 a 6 anos. Não significa também que todas as crianças nesta idade devam obrigatoriamente frequentar a Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (MEC, 1998), por exemplo, se define como: “um guia de orientação que deverá servir de bases para discussões entre

profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos, singulares e diversos”. A idéia de criança aparece associada a uma concepção abstrata e reducionista, privilegiando, dessa forma, “o sujeito escolar” em detrimento do “sujeito criança”.

Convivemos ainda hoje com crenças que supõem ser a infância depositária de alguma coisa que irá manifestar-se no futuro. A infância no mundo ocidental é compreendida como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisa ser apressada. Arroyo (1997, p. 15) traduz essa idéia da seguinte maneira:

o que orienta os projetos pedagógicos é construir na infância o adulto desejado, ordeiro, trabalhador, civilizado, integrado na ordem moderna. A pedagogia termina por não olhar para a infância. As teorias pedagógicas não refletem nem teorizam sobre a especificidade desse ciclo da vida, mas sobre o ciclo da vida adulta. Sobre um protótipo de adulto projetado na infância. (...) No rosto das trinta ou quarenta crianças e adolescentes de cada turma vemos o adulto que a sociedade, o trabalho, o concurso, o vestibular espera. Não vemos nem conseguimos ver a infância, mas o adulto que nela sonhamos.

A escolha da escola como local para se estudar a expressividade da criança se deve ao fato dela ser considerada a instituição social específica para a infância, como destaca Sarmiento (2002). Assim, o referido autor descreve que a grande ênfase dada a escola na modernidade é decorrente do movimento de institucionalização da infância.

Mas, será que as escolas são as únicas instituições em que podemos investigar essa possível autonomia das culturas da infância?

Desse modo, ao se pensar em culturas da infância, a escola torna-se o local mais apropriado para seu estudo. Isso se deve ao fato de que tais instituições surgiram como espaço cívico de formação da criança, como instâncias públicas de socialização, tendo, portanto, sua expansão no contexto social ocorrida simultaneamente à construção social da infância, como destaca Sarmiento (2003).

Assim, a escola é considerada o local em que os pesquisadores mais facilmente podem encontrar seus sujeitos de investigação. Além disso, a escola é o local em que as crianças

interagem com seus pares, com a cultura do adulto, bem como com o contexto mais amplo, já que a essa instituição pode ser compreendida como uma representação das relações que perpassam o contexto social mais amplo.

Para James, Prout e Jenks (1998), essa questão sugere que talvez o que vimos chamando de culturas infantis exista apenas nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle. É o caso dos pátios e parques de recreação existentes nas escolas, nos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos de ruas-espaços nos quais as crianças geralmente estão distantes do olhar adulto. Para os autores, as culturas infantis emergem nas aberturas existentes entre ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças. (Borba, 2006). Nessa pesquisa, buscamos compreender se a sala de aula também pode ser reconhecida como espaço propiciador da autonomia das culturas infantis.

#### 4 Pesquisa só se Aprende Fazendo

Este capítulo tem por finalidade delinear o campo de pesquisa que serviu de referência para compreender as maneiras pelas quais as crianças se expressam (comunicação verbal e não-verbal) dentro do contexto escolar, principalmente, nas salas de atividade. Além disso, buscamos apreender quais são os mecanismos a que as crianças recorrem para transgredir ou se adequar às normas que regem o cotidiano escolar.

A delimitação do problema de investigação é reveladora da perspectiva de abordagem do pesquisador e determinante para seu método (Gatti, 2003). Neste sentido, foi necessário escolher instrumentos de pesquisa adequados ao objetivo acima. Em consonância com o problema formulado, dentre os vários tipos de pesquisa existentes, o estudo de caso de caráter etnográfico e o suporte teórico-metodológico da Sociologia da Infância nos pareceram mais apropriados para essa pesquisa.

Assim, este estudo se caracterizou dentro de uma abordagem qualitativa, apropriando-se das contribuições da pesquisa etnográfica para o contexto educacional (André, 1995). Nesta perspectiva, o pesquisador adota como princípio, a compreensão do fenômeno educativo. O que lhe interessa é descrever densamente determinada *cultura*, aqui traduzida como modo de vida, de pensar, sentir e agir, teias de significado; valores, crenças e costumes; práticas e produções sociais humanas (Geertz, 1989).

Dauster traduz a pesquisa etnográfica como

(...) um modo de representação que, sem tentar traduzir o “distante” enquanto acontecimento, inscreve e explica o seu significado. Sua importância reside em captar uma determinada especificidade, trabalhar conceitos no interior de situações concretas, teorizar dentro do caso estudado. (...) Nesta perspectiva, o trabalho de campo, a observação participante e o uso de entrevistas em profundidade são os instrumentos de elaboração de um conhecimento relativizador, em busca de sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado. (Dauster, 2000, p.83)

A palavra etnografia significa escrever sobre um tipo de sociedade em particular (Mattos, 2001). Este tipo de pesquisa foi desenvolvida por antropólogos, tendo como foco o estudo da

cultura e da sociedade. Para tais estudiosos, a etnografia tem dois sentidos: primeiro é um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social, como também uma maneira de obter um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Mattos define a etnografia como o

estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. Por exemplo: uma vila, uma escola, um hospital, etc. (Mattos, 2001, p.02)

Para se conhecer a cultura de um determinado grupo, é preciso que se utilize alguns procedimentos, como descreve André (1995): longa permanência do pesquisador no campo, o contato com outras culturas, o uso de amplas categorias sociais de análise de dados, dentre outros. Nesta pesquisa, diante da impossibilidade de longa permanência do pesquisador no *locus* de investigação e da delimitação temporal para a realização da pesquisa, optamos por realizar um estudo de caso de caráter etnográfico.

O estudo de caso é uma abordagem de pesquisa empregada em diversas áreas de conhecimento, notadamente, em Ciências Humanas e Biológicas. No âmbito educacional, André (1995) ressalta que o estudo de caso também aparece como uma metodologia de pesquisa bastante utilizada, mas dentro de uma concepção estrita, a saber, o estudo descritivo de uma unidade, sendo ela uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula. Em se tratando de pesquisa educacional, a referida autora destaca ainda o surgimento na literatura de investigações que utilizam procedimentos da pesquisa de tipo etnográfico em estudo de caso. Essas pesquisas são chamadas de estudo de caso etnográfico.

André (1995) revela que para se reconhecer um estudo de caso como etnográfico, ele deve preencher alguns critérios que são característicos deste tipo de pesquisa. Dentre eles, o uso de certas técnicas tradicionalmente vinculadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista, análise de documentos. Entender o fenômeno como algo processual, e não se deter ao produto que irá gerar ou aos resultados finais é também uma característica a ser preservada neste tipo de abordagem.

A interação constante entre o pesquisador e o “objeto” pesquisado também é uma característica presente na pesquisa etnográfica que deve também fazer parte de tal estudo. Neste sentido, o pesquisador é fundamental no processo de coleta e análise dos dados, sendo necessário dispor de habilidades específicas para tal modalidade de pesquisa.

O pesquisador também precisa desenvolver o que André (1995) denomina de *tolerância à ambigüidade*, ou seja, “aprender a conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa” (p.59). Além disso, como o pesquisador busca conhecer determinada cultura ou sociedade, ele deve se despir de um esquema de trabalho pré-estabelecido, fechado. Nesse sentido, ele deve estar aberto para tomar decisões de como proceder em determinadas situações de acordo com a necessidade de cada momento, sem que haja um roteiro de como proceder em momentos específicos. Aprender a lidar com um esquema de trabalho passível de reformulações a todo momento é uma das habilidades que o pesquisador precisa desenvolver.

Assim, propusemo-nos a compreender o sentido do fenômeno que se apresentava, traduzido na seguinte indagação: como se manifesta a expressividade da criança em sala de aula e quais são os mecanismos que recorrem para se adequarem ou transgredirem às normas presentes no cotidiano escolar? Em nossa pesquisa, como as crianças são co-participantes do processo, fomos a campo com um esboço dos procedimentos que seriam possivelmente adotados.

Além disso, o estudo de caso de caráter etnográfico deve ter um sistema bem delimitado, ou seja, uma pessoa, um programa, uma instituição. Nesta pesquisa, o nosso sistema de estudo foi a sala de aula de uma escola privada de Juiz de Fora, MG.

Diante desta referência, o sentido da pesquisa, para nós, é a busca de compreensão sobre determinado fenômeno circunscrito no tempo e no espaço. Notamos, nas pesquisas com crianças, a existência de uma diversidade de detalhes, de interações produzidas no contexto de pesquisa, bem como o uso de recursos não-verbais como forma de expressão, que não podem ser capturados por meio de gravadores. Assim, emerge a questão: como apreendê-los para traduzir o que a criança, dentro daquele contexto, quis expressar?

Alguns estudiosos tentam fazer essa captura por meio da fotografia. Becker (2006) recorre a explicações de Sontag, para ressaltar que a fotografia é um testemunho da realidade, uma vez



que é uma prova incontestável de que determinado fato aconteceu, pois possibilita inferir que se algo existe, ou existiu, é ou era semelhante ao que revela a imagem.

Compartilhando com essa premissa, Honorato et al (2006) ressaltam que por meio da fotografia é possível “congelar” os momentos vividos, as expressões reveladas, as reações desencadeadas. Dessa forma, a captura de imagem passa a ser percebida como um instrumento cujo

conteúdo informativo é tão importante para a construção do objeto de estudo quanto as histórias de vida, os dados estatísticos ou os registros bibliográficos. De natureza diversa, esses suportes devem ser tratados como “unidades de informação (Peixoto, 1998, p.216).

Diante do exposto acima, fica evidente a pertinência do uso da fotografia em pesquisas, sendo um recurso muito estudado pela Antropologia, notadamente pela Etnografia Visual, utilizado também em pesquisas com crianças.

Outro recurso que busca capturar a imagem é a vídeo-gravação. Segundo Honorato et al (2006) a filmagem, quando comparada à fotografia, apresenta elementos que permitem superar algumas limitações dessa última. Na busca de transpor o “congelar” de momentos, a vídeo-gravação permite que se capture o momento de forma diversa, conjugando outros elementos (som, imagem e movimento integrados), que possibilitam uma apreensão do vivido com mais precisão. Neste sentido, a imagem sozinha não cobre tanto o panorama pesquisado, mas pode ser dotada de sentido em conjunto com o som e o movimento, de forma a favorecer o desvendamento da “intrincada rede que constitui a produção de sentidos” (Macedo et al 2004, p. 16). Palavra e imagem em movimento fazem da vídeo-gravação, modos de capturar a essência das narrativas em jogo (Honorato et al, 2006).

Um aspecto que merece nossa atenção na vídeo-gravação é a intervenção do pesquisador no processo de apreensão da realidade estudada. Os autores acima citados destacam que a vídeo-gravação não apenas captura mais ângulos de uma dada realidade como ainda, por sua capacidade mimética, também minimiza a intervenção do pesquisador. É evidente que tal recurso não elimina essa intervenção. Sempre haverá o olhar de quem filma. Olhar esse perpassado por conhecimentos e vivências que direcionam o sujeito construído socialmente,

que é o pesquisador. Ele, por sua vez, focaliza e traz aspectos ao centro da cena, enquanto relega outros a segundo plano ou os exclui.

A vídeo-gravação também pode ser empregada como recurso de devolutiva, ou seja, possibilita apreender a reação dos sujeitos diante de suas próprias imagens e ações, “pois esse é um método rico de coleta e tratamento de informações e possibilita uma troca e um retorno imediato às pessoas entrevistadas/filmadas” (Peixoto 1998, p.214).

Essa maneira de conceber a vídeo-gravação foi empregada por Salgado et al (2005) em suas pesquisas, como meio próprio de abordagem da temática investigada, ou seja, a mídia. Em seus estudos, as gravações eram apresentadas às crianças para que pudessem ver-se ao interagir com a televisão. As gravações eram utilizadas como deflagradoras de novas discussões e reflexões. Tais atividades eram desenvolvidas em grupos (pesquisadoras e crianças/adulto e pares) o que, segundo as pesquisadoras, também provocava a criação de novos sentidos por parte das crianças. Desse modo, a vídeo-gravação como recurso e a devolutiva como procedimento nos pareceu ser um dos caminhos apropriados para este estudo.

É importante destacar que o termo “devolutiva” aqui empregado refere-se a possibilidade do sujeito pesquisado ver-se em ação, sendo uma devolutiva do registro de gravação, e não devolutiva de categorias analíticas da pesquisa.

Assim, ao assistirmos com as crianças suas ações em sala de aula tínhamos a pretensão de lhes apresentar uma forma de devolutiva do visto/vivido por elas; buscando usar essa gravação como recurso deflagrador para apreender as formas de expressividade da criança no contexto de sala de aula. Entendo, neste contexto, a transgressão ou adequação às regras do cotidiano escolar como manifestações da expressividade.

Essa maneira de conceber a devolutiva também é apresentada por Sardan apud Peixoto (1998, p.218) como “possibilidade de comentar, explicar, discutir no campo (ou posteriormente) com os atores ou quem quer que seja as seqüências filmadas”.

Desse modo, compartilhamos com Honorato et al (2006) que nessa investigação a relação da criança com a imagem não seja concebida como ponto final na questão pesquisada, muito

menos como um instrumento de coleta de dados, mas sim um processo de construção e (re) significações elaboradas pela criança diante de sua ação na imagem. Além disso, esse recurso possibilita ainda “um novo tipo de mediação entre o pesquisador e aquele que estuda, permitindo associar diretamente esses últimos à pesquisa” (Sardan apud Peixoto 1998, p.218).

Nessa pesquisa utilizamos a vídeo-gravação dentro da perspectiva acima citada, possibilitando à criança expressar-se a respeito das situações de interação em que estão presentes. Desse modo, conjugaremos a vídeo-gravação com o relato oral das crianças a respeito de suas ações.

Uma das vantagens da utilização da entrevista, concebida aqui como relato oral, se refere à sua capacidade de conseguir coletar as informações desejadas, praticamente em qualquer tipo de informante e sobre os mais variados assuntos. Assim, permite que se abordem temas de caráter estritamente pessoal e extremamente complexos; permitindo maior aprofundamento dos mesmos, o que não seria possível com a aplicação de um questionário, por exemplo (Bleger, 1987). A importância do relato oral também é compartilhada por Alberti (2004) ao relatar que é na realização de entrevistas que se situa efetivamente o fazer da história oral.

Em se tratando de pesquisa com crianças, Demartini (2004) destaca a existência de dois tipos de relatos orais. O mais comum é o *relato sobre crianças*, que é produzido por adultos, dentro de sua visão do que seria a infância. O outro tipo é o *relato de crianças*, que são construídos pelas próprias crianças, falando sobre a sua experiência, do modo como a concebem. Nesta pesquisa, adotamos o segundo tipo.

Com a utilização de um recurso que fomenta a discussão, nesse caso, as filmagens das atividades em sala de aula, pretendíamos que as crianças nos esclarecessem quais as formas utilizadas por elas dentro da sala de aula para comunicar e interagir com os demais. Para isso, pedíamos às mesmas que nos explicassem o que estava acontecendo nas cenas que assistiam.

É evidente a necessidade de alguns elementos essenciais na condução de um processo dialógico, como concebemos a entrevista nessa pesquisa. O principal deles refere-se à necessidade de se utilizar uma linguagem que seja compreensível pelo entrevistado (Arfouilloux, 1976). A observação do contexto escolar e o contato prévio com as crianças foram procedimentos adotados para permitir uma *aproximação* à linguagem utilizada por elas. Estamos cientes da dificuldade de “adentrar” a linguagem da criança, já que partimos da

premissa de que a criança possui uma cultura própria, sendo a linguagem um dos elementos constituidores da cultura infantil.

A observação participante, modalidade de observação adotada, visava também nos aproximar das crianças em sala de aula, estabelecendo uma relação mais afetiva com elas e promovendo a inserção no *locus* de investigação. A nomeação de observação participante parte do princípio de que o pesquisador sempre estará em interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Yin (2001) destaca que este tipo de procedimento de coleta de dados é o mais pertinente em um estudo de caráter etnográfico, por ser o pesquisador um membro ativo no contexto estudado, e não um mero observador passivo. Isso nos remete a Malaguzzi (1999) quando ressalta que “as coisas de crianças aprendem-se ficando com as crianças” (p.99). Pela interação face a face com os observados, torna-se possível captar uma variedade de situações ou fenômenos que dificilmente são desvelados por outra técnica, como nos esclarece Azanha (1992). Este autor nos diz que a familiaridade com o campo a ser pesquisado cria possibilidades para que a observação ocorra, pois de outra maneira, seria inviável.

#### **4.1 Inserção no campo: lidando com o inesperado**

A partir do momento em que os objetivos foram lapidados, iniciamos o processo de escolha da escola em que a pesquisa seria desenvolvida. Decidimos por realizar o estudo em uma escola pública pela consciência de que a universidade, por ser integrante do sistema público de ensino, tem o compromisso de buscar alternativas para melhoria do ensino de outras instituições que compõem este sistema.

Um dos nossos desafios nessa pesquisa foi encontrar uma escola pública cuja direção e professores aceitassem participar do processo investigativo. Este tipo de trabalho, na visão de alguns gestores escolares e educadores, não promove ganhos imediatos para escola, uma vez que o pesquisador não realiza ações complementares àquelas desempenhadas pela professora, tais como correção de tarefas, regência de classe, como ocorre em atividades de estágio. Falas como “as professoras só aceitam em sala estagiários de Pedagogia ou Letras” foram recorrentes na busca por uma escola pública.

Em alguns momentos, a recusa era velada, como restrições ao tempo de permanência do pesquisador em sala de aula (no máximo duas horas semanais) e a proibição do uso de recursos audiovisuais. Mesmo explicando como seria o trabalho, o seu objetivo, o caráter não avaliativo, uma vez que nosso olhar dentro da escola estaria voltado para as ações das crianças e não para avaliar o cumprimento ou não das ações docentes, a aceitação da escola foi um processo demorado e desestimulador.

Uma das hipóteses possíveis para a situação que descrevemos tem a ver com a fragilidade da relação universidade-escola. Ainda que o panorama venha se modificando, temos uma dinâmica em que muitos pesquisadores vão à escola, obtém as informações pertinentes ao objeto que pretende investigar, enriquece sua formação, mas, em contrapartida, não contribui para pensar os desafios que a escola enfrenta cotidianamente. Isto cria uma possibilidade de manter o hiato entre a academia e as práticas da escola, gerando aversão por parte de gestores e educadores à pesquisa no contexto escolar, traduzidas pela falta de acolhimento de algumas escolas visitadas<sup>9</sup>.

Outro obstáculo enfrentado foi a limitação do espaço físico das escolas públicas de ensino fundamental visitadas. Muitas escolas, em Juiz de Fora, passaram a receber crianças de seis anos em decorrência da ampliação do ensino fundamental para nove anos. No entanto, não houve tempo hábil para fazer adequações físicas necessárias (mobiliário, espaço para contemplar as necessidades específicas dessa faixa etária). Conforme descrito nos procedimentos de investigação, precisaríamos de um espaço específico para realização de sessões de devolutivas. As gestoras das escolas visitadas argumentaram que não dispunham de tal espaço, uma vez que os demais espaços da escola, como biblioteca e salas de vídeo, estavam sendo utilizadas como salas de aula.

Diante desses entraves, a escola pública nos pareceu inviável. Considerando o tempo para realizar a pesquisa e os fatores citados, decidíamos escolher uma escola da rede privada de ensino.

Desse modo, o local inicialmente escolhido para realização da pesquisa foi uma escola situada em um bairro próximo ao centro de Juiz de Fora. Esta escolha se deu em decorrência da

---

<sup>9</sup> Visitamos duas escolas e fizemos contato por telefone com outras quatro. Essas mesmas respostas foram descritas por colegas de Mestrado ao tentarem a inserção no campo.

gestora desta escola ter se mostrado receptiva a estagiários e pesquisadores em outras experiências de pesquisas vinculadas à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

#### **4.1.1 A primeira tentativa**

A escola Flor de Liz<sup>10</sup> atendia cerca de 50 crianças de dois a sete anos, do maternal à fase de alfabetização – chamada de fase introdutória. Seu funcionamento era apenas no turno vespertino. Tratava-se de uma casa adaptada para o funcionamento da escola, com quatro quartos (salas de aula). Cada quarto era destinado a uma faixa etária, sendo assim distribuído: maternal I (crianças até três anos); primeiro período (crianças entre 4 e 5 anos); segundo período (crianças de 5 e 6 anos) e terceiro período (crianças de 6 e 7 anos). A sala da casa funcionava como secretaria da escola. Havia um banheiro, sem adaptação para atender à faixa etária. Havia a cozinha onde eram preparadas as refeições das crianças menores e a área de serviço abrigava o refeitório.

Fui à escola para iniciar minhas observações do cotidiano escolar. O período de entrada na sala de aulas se estendeu muito porque as várias tentativas de entrada foram negadas, ora sutilmente, ora explicitamente pela professora, que era também a gestora da escola.

Ao chegar finalmente à sala de aula, foi inevitável o meu espanto, diante da inadequação física e material a que as crianças estavam submetidas.

Quatro crianças assentam de costas para a lousa e de frente para a parede. Para que a professora consiga escrever na lousa, as crianças que assentam próximas a ela precisam manter as carteiras alinhadas, restando apenas o espaço para a professora se deslocar enquanto escreve. A inadequação também está presente nos recursos materiais, visto que a lousa utilizada pela professora é muito pequena (lousa de brinquedo). (Diário de campo 20/08/2008)

---

<sup>10</sup> Neste trabalho esta escola será nomeada de Flor de Liz para preservar sua identidade.

Além disso, chamou a atenção o fato da lousa ser o recurso didático predominantemente utilizado pela professora e a tarefa habitualmente exigida no início da aula era a de copiar do quadro o dia, o mês e o ano. Em seguida, copiavam do quadro as famílias das sílabas.

A professora constantemente justificava o espaço restrito da sala de aula como algo provisório, alegando que o número de crianças havia crescido e não havia dado tempo de adequar o espaço.

A professora me disse que iriam mudar de sala, mas as obras da escola ainda não acabaram e estavam paralisadas por falta de recursos financeiros. Desse modo, não sabia ao certo quando seria essa mudança. (Diário de campo 20/08/2008)

Esta experiência permitiu algumas reflexões. A primeira diz respeito ao descaso em relação à condição da criança nas muitas escolas de educação infantil. Sala de aulas pouco arejadas, com espaço restrito. O que a professora descrevia como pátio coberto era, na verdade, o terraço da casa. Sabemos que o arranjo do espaço físico traduz uma concepção de ensino/aprendizagem.

A discussão sobre ambiente físico e arranjos espaciais tem adquirido importância no interior de instituições de educação infantil porque todo ambiente, sem exceção, é um lugar organizado, segundo certa concepção educacional. Assim, o arranjo descrito na nota de campo impede a interação entre as crianças e possivelmente influencia o modo como elas aprendem.

A segunda reflexão tem a ver com o modo de conceber a institucionalização das crianças na atualidade, a que Sarmiento (2003) denomina de “segunda modernidade”. Se existe uma visibilidade da criança como objeto do consumo em um mercado destinado essencialmente a elas, será que a escola nos moldes apresentados acima não vem acompanhando a lógica da valorização excessiva do ensino como mais um produto a ser consumido pela criança?

Diante da precariedade da escola, notadamente, da sala de aula do terceiro período, a minha presença, bem como dos recursos audiovisuais necessários a realização da pesquisa, causariam mais restrição a circulação dos envolvidos na sala de aula. Havia permanecido nesta escola, aproximadamente, dois meses.

Dessa maneira, optamos por buscar outro *lócus* de investigação, visto que não havia previsão de data, por parte da direção, para alocar as crianças em outro espaço.

#### **4.1.2 Refazendo os caminhos: o lócus da pesquisa**

Estava diante de mais um impasse: a busca por outra escola. Iniciei novamente esta busca sem perder de vista que a instituição deveria atender aos critérios necessários para minha investigação. Após algumas recusas por parte da escola, finalmente encontrei uma que compreendia a importância da pesquisa para melhoria na qualidade da formação do profissional da educação e que abriu suas portas para este trabalho.

O primeiro contato formal<sup>11</sup> com a escola, aqui nomeada de Girassol, foi uma conversa com a coordenação pedagógica e a professora. Nesta conversa, apresentei a elas o meu projeto de pesquisa, seu objetivo e metodologia possivelmente adotada e suas implicações na atuação com as crianças. Tanto a professora quanto a coordenadora pedagógica demonstraram interesse pela pesquisa, dizendo que poderia contar com a ajuda delas no que fosse preciso. É inegável que a parceria pesquisador/escola é essencial para o bom desenvolvimento de um trabalho no contexto escolar. Além disso, o sujeito – nesse caso, a professora, só se implica num processo quando esse é dotado de sentido para ele e a cooperação da professora nessa pesquisa era imprescindível.

Esta escola, da rede privada de ensino, está localizada em um bairro de classe média de Juiz de Fora e atende aproximadamente 500 alunos. A escola é cercada por uma vasta área verde. Dispõe ainda de um campo de futebol, quadra coberta, parquinho de areia com diversos brinquedos, pátio descoberto com uma casinha de boneca para as crianças.

Possui dois prédios de dois andares cada. Um prédio é destinado aos alunos do Ensino Fundamental e outro para a Educação Infantil. O prédio que atende as crianças da Educação Infantil tem na entrada dois painéis com informações de eventos e passeios realizados pelas crianças, além de exposições das produções infantis. No primeiro andar estão alocadas as salas do maternal, a cozinha, bem como o refeitório. Há também um pequeno viveiro com aves e um pátio coberto com escorregador, balanço e gira-gira para as crianças menores.

---

<sup>11</sup> O primeiro contato com a escola já havia sido feito há alguns dias por telefone, quando agendamos esse encontro.



A escada que dá acesso ao segundo andar é decorada com pezinhos desenhados no chão, que tornam o ambiente ainda mais acolhedor. No segundo andar estão as salas do primeiro, segundo e terceiro períodos, além do espaço destinado aos profissionais da Coordenação Pedagógica.

Fundada em 1965<sup>12</sup>, por um grupo de quatro mães, a escola atendia, exclusivamente, turmas de Educação Infantil. Após alguns anos, com a demanda pelo Ensino Fundamental, foram implantadas também turmas de 1ª a 4ª série. Em 1994, a escola expandiu-se e passou a oferecer turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

Em 2003, a Escola tornou-se a primeira Escola Bilíngüe de Juiz de Fora. Os alunos têm aulas de inglês diariamente, por duas horas e meia, das 10h30min às 13h, no caso das crianças até a 4ª série, enquanto os alunos de 5ª a 8ª realizam suas atividades do meio-dia e meia às 15h. As crianças são agrupadas de acordo com sua faixa etária em 6 turmas, por professores com fluência no idioma. O inglês é trabalhado, por meio de brincadeiras, leituras, uso de recursos multimídia e em todas as atividades do dia-a-dia guiadas pelos Projetos de Trabalho<sup>13</sup>. Além do ensino bilíngüe, a escola disponibiliza também aulas de futebol, ballet, sapateado, capoeira e jazz em horário extra-turno.

Implementado por Fernando Hernandez, na Universidade de Barcelona, na Espanha em 1980 e por Josette Jolibert e seus colaboradores, vinculados ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França (INRP), o trabalho por projetos trabalho visa promover o conhecimento por meio da experimentação. Hernandez (1998) destaca que o trabalho por projetos pode ser considerado uma maneira de se romper com os modelos tradicionais de ensino, cujo foco está na incorporação de um conhecimento pré-estabelecido, sem que haja espaços na escola para vivenciar o que se aprende.

O ensino é construído não só pelas respostas dadas, mas essencialmente pelo processo que desencadeou a resposta, ou seja, pelas dúvidas geradas, pela busca, pela experimentação. Neste sentido, Girotto (2003) ressalta que “ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está

---

<sup>12</sup> As informações sobre a escola foram retiradas de documentos fornecidos pela coordenação pedagógica, bem como aquelas disponibilizadas no site da escola.

<sup>13</sup> Na literatura também é adotada a expressão “Pedagogia por Projetos”. Utilizamos a expressão “trabalho por projetos” pelo fato de ser esta expressão que está presente nos documentos disponibilizados pela escola.

integrado às práticas vividas” (p.89). A autora recorre a Jolibert et al (1994) para dizer que tais autores “defendem o princípio de que se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos” (p.89).

Neste sentido, o trabalho por projetos não pode ser considerado apenas uma técnica, mas sim uma maneira de conceber o ensino. Desse modo, os temas que os compõem surgem do cotidiano das crianças em forma de dúvidas, curiosidades, maneira diferente de entender o processo educativo, no qual o aluno é protagonista de sua própria formação. Os projetos de trabalho estimulam o aluno a buscar informações, a selecioná-las e a aplicá-las, ou seja, o aluno deixa de ser um receptor passivo do conhecimento e passa a ser um sujeito ativo.

Em 2008, houve a fusão desta escola com outra da região, com o objetivo de integrar os alunos, agregar conhecimento e experiências e otimizar recursos. A escola passou a oferecer também o ensino segundo o método Montessori<sup>14</sup>. Em 2009, começou o trabalho em três classes em educação de tempo integral e bilíngüe.

A escola tem como proposta pedagógica a promoção do pleno desenvolvimento do indivíduo, na busca contínua da excelência no ensino e construção de um ambiente de diálogo e participação. Neste sentido, sua filosofia se ancora nos quatro pilares da educação, proposto por Jacques Delors, em relatório preparado para a Unesco:

**“aprender a conhecer**, combinando cultura geral, conhecimentos específicos e aprender a aprender, adquirindo instrumentos de compreensão; **Aprender a fazer**, adquirindo não só qualificação profissional, mas competências para enfrentar

---

<sup>14</sup> Tal método foi criado por Maria Montessori, por volta de 1907, na Itália. Formada em medicina, seu interesse pela educação surgiu diante da preocupação em criar métodos de ensino capazes de atender as crianças com problemas mentais. Sua crítica aos métodos tradicionais se embasava no desrespeito de tais métodos às necessidades e o desenvolvimento biológico das crianças. Seu principal objetivo é a promoção de atividades motoras e sensoriais visando, especialmente, à educação pré-escolar. Elaborou materiais pedagógicos que são amplamente utilizados na educação infantil e no ensino fundamental, como o material dourado. A ênfase de Montessori é o ser biológico e não o social. A educação deve promover o crescimento e desenvolvimento do ser, mais que de ajustamento ou integração social, considerando que a vida é desenvolvimento. Neste sentido, a liberdade é vista como condição de expansão da vida constituindo-se num princípio básico desse método. Assim, a criança deve ter liberdade para escolher qual atividade vai desenvolver na escola, bem como o tempo que irá permanecer realizando-a. Essa concepção influenciava a organização do ambiente e do tempo escolar; sem carteiras presas e sem prêmios e castigos. A atividade e a individualidade formavam, juntamente com a liberdade, os princípios básicos do sistema Montessori. Outro ponto marcante desse método é a elaboração de materiais pedagógicos que priorizavam a estimulação sensorial e intelectual. Esses materiais são amplamente utilizados nas escolas na atualidade, como o material dourado.

inúmeras situações e agir sobre o meio; **Aprender a viver juntos**, percebendo as interdependências e aprendendo a lidar com os conflitos, pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; **Aprender a ser**, desenvolvendo a personalidade e potencialidades: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. Também considerada via essencial que integra as três precedentes.”<sup>15</sup>

Durante o período em que permaneci na escola, de agosto a dezembro de 2008, as crianças desenvolveram três projetos: Meu Nome, Ser diferente é legal, Conhecendo os países e suas comidas.

O projeto “Ser diferente é legal” representa bem essa concepção do trabalho por projetos. Ele foi desenvolvido, segundo a professora, em decorrência de um episódio ocorrido durante as aulas. Uma criança mais gordinha apresentava mais dificuldade para correr durante as partidas de futebol, o que causava algumas críticas dos colegas.

A professora, juntamente com o professor de educação física, decidiram implementar o projeto “Ser diferente é legal” para trabalhar alguns elementos. Nesse projeto o objetivo principal era promover a conscientização das crianças de que somos diferentes. O professor de educação física pesou e mediu as crianças. A professora utilizou esses dados em sua aula de matemática. Ela trabalhou com as crianças a escrita dos números, conceitos de maior, menor, altura, peso. Além disso, abordou também a questão da diferença que existe entre as pessoas, como evidencia o episódio a seguir.

A professora me contou que estava desenvolvendo um projeto chamado “ser diferente é legal” em que todas as crianças foram pesadas e medidas. Como na turma tem um menino mais gordinho, eles combinaram que só iriam falar as medidas daqueles alunos que permitissem. Em seguida, ela perguntou para eles o que eles acharam do projeto. Uma criança disse que era legal. “o que vocês aprenderam?” crianças: “que as pessoas são diferentes” (Diário de campo, 27/08/2008)

Neste sentido, é possível perceber que a escola tem a preocupação em ouvir as demandas das crianças em seu processo de construção do conhecimento, elaborando atividades a partir da realidade em que estão inseridas.

---

<sup>15</sup> Informações disponibilizadas no site da escola. Acesso em 15/07/2009

Todo processo de construção do projeto era registrado pela professora para posterior exposição em sala ou nos corredores da escola. No projeto “Meu Nome”, por exemplo, a professora solicitou aos pais que produzissem com as crianças um pequeno cartaz explicando como foi a escolha do nome de seu filho e o que significava o respectivo nome. Os cartazes foram apresentados pelas crianças em sala e afixados no mural. Além disso, a professora trabalhou também com as crianças a origem de seus sobrenomes, como nos mostra o episódio a seguir.

Dando continuidade ao projeto do nome, a professora explicou aos alunos que cada pessoa possui um nome e sobrenomes. Ela explicou a origem de cada sobrenome dela e pediu a cada aluno que dissesse o seu nome completo, tentando identificar a quem pertencia cada sobrenome (mãe/ pai) calmamente. Em seguida, a professora pediu aos alunos para pegarem a agenda e olharem na tarefa qual a origem de cada sobrenome. [ela havia mandado um bilhete para os pais perguntando a origem de cada sobrenome. As crianças iam dizendo, enquanto ela abria um mapa mundi no centro da rodinha. A professora explicou as crianças que ela havia feito uma bandeirinha para cada uma. Elas deveriam pegar a bandeirinha e escrever o nome do lado contrário da cola, com muito cuidado para não quebrar o palitinho. Em seguida, ela ia chamar cada criança para escolher o país de origem do seu sobrenome e colocar a bandeirinha com o nome em cima dele. Toda atividade foi fotografada. A professora pretendia fazer uma exposição dessas fotos no mural de entrada da escola. (Diário de campo, 28/08/2008)

Nesse episódio, podemos perceber que a escola busca a participação ativa da criança em seu processo de construção da aprendizagem, conjugando os conhecimentos cientificamente legitimados com os elementos que fazem parte da vida das crianças. Essa maneira da escola conceber a criança, como um sujeito de direitos, que deve ser ouvido no que lhe diz respeito, que age sobre o mundo e o transforma de maneira singular, ficou muito explícita na carta enviada pela coordenadora escola aos pais das crianças na semana que em cheguei à escola (ver anexo B).

### **4.1.3 A sala de aula**

A sala escolhida para desenvolver este estudo participava do Trabalho por Projetos e era o terceiro período<sup>16</sup> da Educação Infantil. Esta sala era ampla, tinha quatro janelas grandes com

---

<sup>16</sup> A escola ainda não havia implementado o ensino fundamental de nove anos. Por isso, permanecia a nomenclatura das turmas de primeiro, segundo e terceiro períodos.

grade, sendo duas com cortinas, o que tornava o ambiente era amplo e arejado. Tal sala tinha capacidade para atender, aproximadamente, vinte e quatro crianças.

Abaixo das janelas tinha um banco de alvenaria, em que as crianças deixam suas mochilas e lancheiras. Neste banco também ficavam os livros de historinhas. Ao lado desse banco tinha dois armários em que a professora guardava seus objetos, como folhas A4, revistas, pincéis . No lado esquerdo da sala tem um espelho na parede na mesma altura das crianças. Ao lado desse espelho, tem uma pia, algumas toalhas de mão e utensílios de limpeza (vassoura, pá, pano de chão, pano de mesa).

A sala dispunha também de um outro armário, no qual a professora guardava os trabalhos produzidos pelas crianças ao longo do ano, bem como os materiais utilizados nas aulas de artes e pintura. Em frente a esses armários havia duas estantes com jogos diversos (jogos para alfabetização, matemática, geografia, história, ciências), brinquedos de encaixe, bonecas, bicho de pelúcia, e outros brinquedos. Acima das estantes tinha um mural de fotos da professora com as crianças em momentos diversos como festa junina, passeios no clube, aniversário das crianças.

As produções das crianças ficavam expostas em dois murais afixados nas paredes, próximos às carteiras. O mobiliário era adequado à faixa etária, com mesas e cadeiras individuais. O arranjo existente levava as crianças a estarem permanentemente organizadas em filas. As carteiras ficam no lado direito da sala, dispostas em três fileiras horizontais. Cada fileira tinha oito carteiras.

Do lado oposto ao das carteiras tinham dois retângulos desenhados no chão. Nesses espaços eram realizadas as atividades em grupo, como contação de histórias, rodinha das novidades, aulas de música.

## **4.2 Os protagonistas da pesquisa: as crianças**

Foram observadas nesta pesquisa vinte crianças, sendo doze meninas e oito meninos, provenientes de famílias de classe média alta, cujo nível de escolarização dos pais é, pelo menos, a graduação. Seus pais têm alguma ocupação remunerada, à exceção de uma mãe que

é dona de casa. As crianças demonstravam saber as profissões dos pais, bem como o que elas significavam. Isso ficou explícito no episódio a seguir

a professora perguntou a profissão de cada um dos pais para os alunos. Os filhos sabem o que cada um faz. A mãe de Luciana é fisioterapeuta. Uma criança pergunta o que é fisioterapeuta. A Luciana responde que é a pessoa que ajuda as outras que têm problema de coluna, machucam um pé, braço e depois precisam voltar a mexê-los. (Diário de Campo, 03/09/2009)

Os critérios de escolha de tal turma foram a idade das crianças e o tempo que já dispunham de escolarização. As crianças tinham entre cinco e seis anos de idade, o que favoreceria as sessões de devolutiva, uma vez que em se tratando de crianças mais novas, elas poderiam demonstrar dificuldades em conjugar o relato oral e as imagens das interações com os colegas. Além disso, o fato das crianças do terceiro período serem provenientes do segundo período da escola, nos dava subsídios para pensar que elas conheciam o cotidiano da escola<sup>17</sup>.

Vale destacar que nas sessões devolutiva participaram 08 crianças, sendo 06 meninas e 02 meninos, Os motivos que justificam a escolha das crianças serão explicados no item procedimentos metodológicos.

### **4.3 O cotidiano da escola**

Com o intuito de apreender a rotina das crianças, permaneci 21 dias na escola, de 13 as 17horas, utilizando da observação participante. Nesse período foi possível observar os momentos de chegada das crianças, as atividades desenvolvidas em sala e nos demais contextos da escola e a saída das crianças.

Ao chegarem à escola, por volta das 13 horas, as crianças passavam trinta minutos brincando com os brinquedos disponíveis na sala de aula. Nos demais dias da semana, a professora utilizava esse momento da rodinha para explicar às crianças as atividades que iriam realizar naquele dia. Nas segundas-feiras, a professora fazia a rodinha das novidades, em que as crianças contavam para as outras alguma coisa interessante que fizeram no fim de semana.

---

<sup>17</sup> Apenas duas crianças não haviam cursado o segundo período naquela escola.

Em seguida, a professora pedia às crianças para voltarem para as carteiras e realizava com elas alguma atividade pedagógica que contemplasse os conteúdos dos projetos que estavam sendo desenvolvidos, como nos mostra o relato a seguir.

A professora retoma o estudo da família. Relembra com as crianças o que elas haviam estudado (nome, origem do nome). A professora pediu para cada um falar a profissão dos pais. A professora explica o dever (completar as profissões dos pais). As crianças voltam para as carteiras. A professora pede a elas para pegarem o caderno de português. Ela escreve na lousa:

ME DI CA      PO LI CI AL   JOR NA LIS TA

[Três profissões dos pais de seus alunos]

P: Agora eu quero ver quem aqui consegue formar palavras com os pedacinhos que estão no quadro. (Diário de Campo, 03/09/2008)

As 14 horas e 30 minutos, as crianças iam para o parquinho ou para o pátio da escola. O parquinho de areia tinha alguns brinquedos (trepá-trepá, escorregador, balanço, trezinho) e um campo de areia. Além disso, a escola tinha campo de futebol, pátio descoberto e casinha de bonecas mobiliada. Os meninos geralmente jogavam futebol, enquanto as meninas permaneciam nos brinquedos do parquinho de areia ou na casinha.

As 15 horas as crianças retornavam para a sala de aula. Era o momento do lanche, que durava 20 minutos. Enquanto esperavam as demais crianças lancharem, aquelas que acabavam podiam ler os livros de historinha que ficavam em um canto da sala ou brincar com algum amiguinho. Por algumas vezes, elas me pediram para ler historinhas para elas.

Em seguida, elas iam para o pátio da escola para o recreio. Nesse momento, elas se encontravam com as crianças do segundo período e, alguns dias, com as crianças do maternal III. A interação das crianças com as menores não era muito frequente. Apenas Nicolas costumava brincar com o Pedro, aluno do maternal. Elas brincavam por 15 minutos.

Duas vezes por semana, (terça e quinta) após o recreio, as crianças tinham aulas de educação física. As aulas ocorriam na própria escola ou no clube ao lado. As crianças demonstravam gostar muita dessas aulas. As quartas-feiras as crianças tinham aula de música. As aulas aconteciam na sala de aula, com duração de, aproximadamente, 50 minutos. Era a aula mais

esperada pelas crianças. Nos demais dias (segundas e sextas) as crianças voltavam do recreio para a sala de aula e faziam alguma atividade de artes (desenho, pintura, colagem).

Após essas aulas, as crianças organizavam seus materiais e brincavam até o fim das aulas. Esse momento era negociado com a professora e dependia do comportamento das crianças no referido dia. Quando as crianças tinham se comportado bem durante as aulas, ou seja, obedeceram à professora, fizeram as atividades em silêncio e não podiam sair das carteiras, elas podiam desfrutar nesses momentos finais de algumas brincadeiras. Caso não se comportassem como o esperado pela professora, elas ficavam nas carteiras fazendo alguma atividade de desenho ou escrita.

#### **4.4 Procedimentos metodológicos**

A entrada no campo foi iniciada efetivamente com a minha chegada à escola, quando apresentei a proposta da investigação à coordenadora pedagógica e a professora.

Procurei assumir, desde o início, uma postura de abertura para a realidade, tentando evitar que as expectativas e idéias preexistentes limitassem a capacidade de apreensão e compreensão do que era observado.

O procedimento de coleta de dados consistiu na observação da rotina das crianças na escola, no período da tarde (de 13h às 17:00, por 30 dias consecutivos). Em seguida, foram realizadas as sessões de vídeo-gravação (quatro sessões com 20 crianças). Posteriormente, realizamos oito sessões de devolutivas, com aproximadamente 50 minutos cada, individualmente, com 8 crianças, durante 4 dias.

As observações do contexto escolar foram registradas naquilo que se convencionou chamar de “diário de campo”. O diário funcionou como um interlocutor valioso. Já ali começava a análise dos dados.

O diário de campo consistia em um caderno, de aproximadamente duzentas páginas, enumeradas posteriormente. O primeiro passo era registrar a data e o tempo de permanência na escola (hora de chegada e hora de saída). Neste diário eram registradas as falas crianças



com seus pares e também com os adultos, acontecimentos e conversas no interior da escola bem como minhas primeiras reflexões, hipóteses etc. Tratava-se do relato escrito daquilo que era possível ouvir, ver, experienciar.

Essas anotações no diário de campo eram ampliadas logo que retornava para casa. Esse procedimento tinha por objetivo escrever tudo que era possível lembrar daquele episódio. Neste sentido, para ser o mais fiel possível aos acontecimentos, algumas estratégias foram empregadas. Após a observação na escola e o registro no diário de campo, adotei uma rotina de ir direto à escrita descritiva das notas, com base no que foi registrado no dia. Obviamente, não é aconselhável que se passe muito tempo entre a observação e a descrição das notas, pois quanto mais tempo se passar entre essas etapas, maior será possibilidade de se ter dificuldade para se lembrar dos fatos. O computador foi uma ferramenta útil na dinamicidade do processo. Registrava-se tudo que era possível resgatar da memória.

#### **4.4.1 A observação participante e vídeos-gravação**

Após os primeiros contatos com a coordenação da escola e a professora, fui conhecer as crianças. O primeiro contato com as crianças ocorreu no segundo dia em que estava na escola. A professora me apresentou a elas durante a rodinha das novidades. Perguntas como “tia, ela vai ser nossa tia também?” ou “a gente vai ter duas professoras agora, como a tia Larissa<sup>18</sup>?”, demonstravam que as crianças queriam entender qual seria o meu lugar naquela sala de aula. A professora foi muito enfática ao dizer qual seria o meu papel ali, como nos revela o fragmento a seguir

A professora encerra minha apresentação dizendo: “Quando quiserem ir ao banheiro, tomar água, vocês devem pedir a tia Letícia. Todas as atividades continuarão iguais, vocês vão fazer as atividades em sala do mesmo jeito” (Diário de Campo, 25/08/2008)

Em princípio, a atitude da professora foi importante para demarcar o lugar que desejava ocupar naquela sala de aula: ser uma observadora-participante naquele contexto, e não mais um membro da equipe escolar. Em seguida, apresentei minha pesquisa para as crianças,

---

<sup>18</sup> A professora de inglês, Larissa dividia as aulas com a tia Karla.

dizendo que estava ali para fazer um trabalho da minha escola. Expliquei qual era o objetivo da pesquisa e, principalmente, a importância da participação delas nesse processo. Ao perguntarem se queriam me ajudar todas ergueram as mãos e disseram que sim.

Após a aceitação das crianças a próxima etapa era o consentimento formal dos pais. Foi enviado um termo de consentimento para eles. Enquanto colava esse termo nas agendas fui surpreendida por Luciana.

Luciana: O que você está colando aí?

Pesquisadora: O papel que seus pais precisam assinar para dizer se você pode participar do meu trabalho.

Luciana: Mas eu já disse que quero...não é eu que vai participar?

(Diário de Campo, 25/08/2008)

Ao me questionar sobre a necessidade de pedir autorização a um outro – neste caso, seus pais, Luciana me apresentou uma das questões mais recorrentes em se tratando de pesquisa com crianças: por que uma terceira pessoa precisa dizer se a criança pode participar, se ela já havia dito que queria? Assim como prescrito na Convenção dos Direitos das Crianças, elas têm o direito de opinar sobre aquilo que diz respeito a sua vida, neste caso, a escolha em participar ou não da pesquisa. Mas ainda é preciso que o seu responsável legal autorize sua participação. Mesmo compartilhando da “indignação” da Luciana, expliquei a ela que era preciso pedir a autorização de seus pais da mesma maneira que era feito quando ela fazia passeios com os amiguinhos da escola. Mas deixei bem claro que, mesmo os pais autorizando a sua participação, ela, como as demais, podiam participar ou não.

O fato de permanecer na escola durante todo período de aula me possibilitou um pequeno contato com os pais das crianças. Acredito que esse contato, aliado ao fato da professora ter um conhecimento prévio do trabalho e ter demonstrado “aceitá-lo”, foram essenciais para o consentimento dos responsáveis na participação das crianças, notadamente, das sessões de vídeo-gravação, como nos mostra o fragmento a seguir:

a professora me apresentou alguns pais que foram levar ou buscar seus filhos na escola. Ela dizia a eles o porquê de minha presença na sala de aula, quais eram os objetivos da minha pesquisa, como ela poderia contribuir para a formação dos profissionais da educação, bem como ajudar a escola a conhecer um pouco mais as suas crianças e até mesmo repensar suas práticas

escolares. Neste dia, cinco mães conversaram comigo buscando mais informações sobre a pesquisa (Diário de campo, 25/08/2009)

Muitos pais demonstravam interesse por minha investigação e o consentimento da participação dos filhos na pesquisa algumas vezes ocorreu verbalmente, sendo o Termo de Consentimento apenas enviado posteriormente como forma de registro.

Em nosso esboço de pesquisa, pretendíamos filmar a rotina das crianças em sala de aula, sem nos deter a momentos específicos. Para tanto, duas câmeras seriam colocadas em pontos estratégicos da sala de aula, por duas semanas, de maneira a captar a maior parte do que ocorria do início ao fim da aula. O que foi prontamente aceito pela professora, pela direção da escola e, principalmente, pelas crianças.

Das 21 crianças, apenas a Natália não foi autorizada a participar de qualquer procedimento da pesquisa. A coordenadora pedagógica da escola se prontificou a explicar aos pais do que se tratava a pesquisa e a relevância da mesma para a minha formação. Mesmo diante das explicações da coordenadora de que sua filha seria a única da turma a não participar da pesquisa e que criança já havia manifestado o interesse em participar, o pai foi irredutível, não consentindo a participação da filha. Outros episódios de superposição da vontade dos pais ao desejo da Natália foram relatados pela coordenação pedagógica da escola, como a não participação dela em passeios oferecidos pela escola ou a não permissão para deixá-la brincar nas casas de coleguinhas. Estes fatos revelam o quanto as crianças ainda não são reconhecidas como sujeito de direito, capazes de responder e opinar sobre aquilo que lhe diz respeito. Há, portanto, um hiato entre suas garantias legais e as práticas sociais dos adultos em relação às crianças.

Diante do ocorrido, foi preciso reformular as estratégias a serem utilizadas na pesquisa, como é comum em um estudo de caso de cunho etnográfico, em que não se trabalha com um modelo pré-estabelecido. Não poderíamos privar a Natália de participar das atividades em sala de aula durante o tempo em que estivéssemos realizando a pesquisa. Surgiram então algumas inquietações: como explicar à Natália que o seu desejo de participar foi subordinado ao não consentimento de seus pais e não demonstrar ser conivente com tal conduta? Quais procedimentos adotar para que essa criança não se sentisse “excluída” da investigação?

O grande desafio estava em encontrar uma linha tênue que separasse o meu interesse como pesquisadora – a realização de minha pesquisa, e o direito da criança em permanecer no ambiente que era seu, de que tanto gostava, de privá-la do contato com seus pares, mesmo que por alguns momentos. Estava diante da *tolerância à ambigüidade*, apresentada por André (1995). Matos (2008) recorre a Sarmiento (2005) para explicar essa contradição que vivemos

somos nós, os adultos, que limitamos, controlamos e decidimos sobre suas vidas [as crianças], e vivemos numa constante oscilação entre tratá-las como competentes, capazes e autônomas, e ao mesmo tempo, criamos instrumentos de controle e tutela sobre elas. (Matos, 2008, p.02)

Em conversas com a Coordenação da Escola e, principalmente, com a professora, adotamos algumas estratégias. Durante as observações-participantes, ficou acordado que eu não faria nenhum registro das interações da Natália. Porém, tínhamos um outro problema: as vídeos-gravação.

Uma estratégia adotada foi filmarmos as aulas de música, uma vez que tais aulas ocorriam semanalmente e tinham curta duração (cinquenta minutos). Outra estratégia contou com a colaboração efetiva da professora. Como ela não participava da aula de música, sendo este horário utilizado para organizar suas atividades, corrigir os cadernos de tarefas de seus alunos, ela se dispôs a ficar com a Natália fazendo outra atividade (desenho, pintura, brincadeiras) em uma sala ao lado, nos dias em que houvesse a filmagem. Além das estratégias citadas, optamos também por fazer as gravações quinzenalmente, possibilitando assim que a criança participasse das aulas com as demais. Conversamos com o professor da aula de música sobre a possibilidade de fazermos as filmagens em suas aulas, o que ele aceitou prontamente a proposta da pesquisa.

Utilizamos duas câmeras, uma fixa, colocada em ângulo que conseguia capturar todo o espaço das crianças em interação. E outra móvel, operada pela pesquisadora. Esta estratégia permitia que a câmera fixa capturasse as imagens sem a contaminação do olhar humano. A câmera móvel focalizava situações em que as crianças utilizavam outros espaços da sala de aula para “fugir” da atividade proposta.

As duas câmeras possibilitaram, além da riqueza de detalhes das cenas filmadas, maior isenção de escolhas pré-concebidas da pesquisadora. Desse modo, foram realizadas quatro

sessões de vídeos-gravação, no período de dois meses, totalizando, cerca de 3 horas e meia. Importante destacar que não houve necessidade de fazer descrição do vídeo porque eles foram utilizados nas sessões de devolutivas pelas crianças.

#### **4.4.2 Sessões devolutivas**

As sessões ocorreram em espaços cedidos pela coordenação da escola. Foi acordado com a professora que as sessões iriam acontecer nos horários em que as crianças não estivessem participando de outras atividades fora da sala, como educação física, aulas de música e parquinho.

As três primeiras sessões ocorreram na sala que era utilizada pelos professores de inglês. Porém, diante da incompatibilidade entre os horários das aulas de inglês e os horários de atividades extra-sala das crianças do terceiro período, foi preciso buscar outro local. As outras cinco sessões foram realizadas na sala de reuniões da coordenação pedagógica da educação infantil.

O critério de escolha das crianças para participarem das sessões devolutivas foi estabelecido pela professora. Foi acordado com ela que, à medida que as crianças terminassem suas atividades em sala, ela deveria encaminhá-las para o local da sessão, que acontecia individualmente. Decidimos por tal critério para não interferir ainda mais na rotina das crianças.

Durante as sessões, cada criança assistia a episódios aleatórios das gravações das aulas de música. Ao optarmos por não selecionar nenhum episódio específico para apresentar às crianças, tentamos não reproduzir o que é comum em se tratando de pesquisas com crianças: olhar suas interações e interpretá-las a partir do olhar de um adulto.

Ao nos pautarmos na premissa da criança como co-participante da pesquisa, sempre perguntávamos a ela, antes de iniciar as sessões, se queria assistir aos episódios, bem como qual dia da aula de música queria assistir inicialmente.

Para contextualizar as sessões, a pesquisadora retomava com as crianças todas as etapas que já tinham sido desenvolvidas até o momento – a observação participante do contexto escolar, as

sessões de gravação das aulas de música, e explicava a elas o que iria acontecer naquele dia. Duas crianças não quiseram participar dessa etapa da pesquisa, o que foi prontamente aceito.

Durante as sessões devolutivas, as crianças escolhiam quais os episódios que desejavam assistir e em qual seqüência. Assim, foram realizadas 8 sessões de devolutiva, com duração média de cinqüenta minutos cada uma. Participaram desta etapa 6 meninas e 2 meninos.

As sessões devolutivas foram filmadas e descritas literalmente. Este procedimento gerou uma grande quantidade de dados. Estes dados foram enriquecidos com as notas do diário de campo. Optamos por selecionar o recorte das falas e o recorte dos episódios das vídeos-gravação tomando por base as evidências pela freqüência, ou seja, dentro da atividade observada, selecionou-se falas e atitudes amiudamente repetidas, evidenciando uma circularidade do discurso e das ações.

A tarefa seguinte foi tecer, com todos esses retalhos coletados e das observações em sala de aula, um texto descritivo dos principais achados sobre a maneira como as crianças se expressam no contexto escolar.

## **5 Crianças e Escola: entre visibilidades e possibilidades**

Pretende-se, neste capítulo, costurar os achados do campo de pesquisa, o referencial teórico utilizado neste trabalho, qual seja, a sociologia da infância, bem como meu olhar sobre estas questões. Nesta etapa do trabalho faz-se necessário analisar este cenário sem perder de vista que a linha que orienta a análise escrita é a fala das crianças porque somente a partir dela é possível se aproximar dos sentidos que as crianças atribuem ao mundo social e as relações travadas em seu dia a dia.

Ainda assim, sabemos que por mais que se deseja não dizer pela criança, fazemos cotidianamente este movimento. Um exemplo concreto é a análise dos dados que ora apresentamos. Há aqui o olhar impregnado de sentidos e significados do adulto. Isto porque a pesquisa acadêmica não prescinde do olhar e da escrita adulta para produzir seus relatórios e publicar suas análises. A questão que se coloca para nós, como pesquisadores é a seguinte: haveria outra possibilidade que não esta? Talvez estejamos fadados a viver neste paradoxo.

Um dos grandes desafios nessa pesquisa foi romper com o lugar de adulto, de autoridade, neste caso, atribuído pela professora à pesquisadora. Em diversos momentos, ela se referia a mim com a mesma nomeação que ela “tia”, além de solicitar que me posicionasse diante das crianças como aquela capaz de manter a ordem, a disciplina como ela habitualmente fazia. Isso ficou explícito quando ela me pediu para cuidar da sala ao se ausentar, ou mesmo ao solicitar que eu observasse o comportamento das crianças nas aulas de música e relatasse a ela, no fim do dia, principalmente aquelas que descumpriram os combinados.

Esse lugar de adulto, detentor de um poder sobre a criança era o oposto do espaço que eu almejava ocupar na relação com as crianças. Para tentar romper com esse lugar, foi preciso tomar algumas medidas. A primeira delas foi me aproximar das crianças. Mesmo a professora me oferecendo a mesa e a cadeira a frente da turma durante os momentos de observação, preferi ficar sentada numa cadeira como as crianças, no fundo da sala, ao lado delas. Justifiquei tal escolha como sendo uma medida para não atrapalhar a visão das crianças da lousa.

Além disso, quando era solicitada a cuidar das crianças na ausência da professora, em nenhum momento relatei a ela o que ocorria em sala sem a sua presença. Ao ser indagada por ela sobre

o comportamento das crianças, dizia que estava tudo bem. Ainda que eu saiba que o poder de autoridade se constitui também simbolicamente, minhas ações tentavam minimizar a relação assimétrica que as crianças poderiam estabelecer comigo ao me equiparar com a relação de autoridade exercida pela professora e demais profissionais da escola.

Outra medida adotada foi nunca fazer nenhuma advertência às crianças durante a ausência da professora pela mesma razão descrita anteriormente. Na escola Girassol a obediência à professora é vista como um atributo positivo na conduta das crianças. Se eu pretendia que elas não me vissem neste lugar deveria ter uma postura diferente. Essas estratégias foram fundamentais para me aproximar das crianças e buscar diminuir o hiato adulto/criança.

Esta distância entre mundo adulto e mundo da infância pode ser ilustrada no filme: o Jardim Secreto, filme de Agnieska Holland (1993). Nos caminhos, muitas vezes, tortuosos da relação entre adultos e crianças, encontra-se o impedimento do diálogo e a promessa de novas e possíveis relações. Em outras palavras, o filme traz a reflexão sobre o lugar da criança e do adulto em nossa cultura e por extensão, do lugar da criança e do adulto na escola porque esta se apresenta como a instituição para a infância na atualidade, conforme destaca Sarmiento (2002).

As sessões aqui analisadas referem-se à aula de música, conforme dito na metodologia. Estas aulas transcorriam quase obedecendo a um determinado roteiro. Os aspectos trabalhados nestes momentos eram: motricidade, música, dança, jogos, brincadeiras. As atividades geralmente eram: dança da cadeira, brincadeira da estátua, morto-vivo. O professor, acompanhado do violão, cantava algumas músicas conhecidas das crianças e elas dançavam ou brincavam. Um exemplo de música trabalhada durante a aula encontra-se anexa.

Outro fato que corroborou pela escolha para filmagem da aula de música foi percebido durante as minhas observações. Tal aula era definida pela professora como um tumulto. Logo que decidi observar as aulas de música ela chegou a ponderar comigo se tamanha “algazarra”<sup>19</sup> não poderia comprometer a minha investigação. Segundo ela, as crianças ficavam agitadas, gritavam e corriam pela sala, numa verdadeira “desordem”.

---

<sup>19</sup> Termo utilizado pela professora, em Nota de Campo 27/08/2008.



Ela ponderava que tal comportamento era decorrente do pouco tempo que o professor dispunha com as crianças semanalmente (cinquenta minutos), o que dificultava que ele tivesse o domínio da turma. Dentre os indicadores de um trabalho docente de qualidade para a professora estava o “domínio da turma”. Ter “domínio da turma”, segundo ela, englobava diversas ações dos docentes com seus alunos, tais como manter a ordem em sala, as crianças deveriam permanecer sentadas durante as atividades; o silêncio, quando conversavam deveriam falar baixo, sendo o diálogo permitido apenas com os colegas ao lado; organização das crianças, elas poderiam se pronunciar sobre qualquer assunto ao serem chamadas por ela e deveriam esperar a sua vez de participar com os braços erguidos e obedecer ao que era solicitado a elas. Esse domínio de turma não se restringia à sala de aula. Ele era extrapolado para os momentos em que as crianças se deslocavam para outros espaços da escola, sendo vistos por ela como necessários à formação da criança, para o seu bem, como demonstra o relato abaixo

“quando eles chegam para mim [ início do ano letivo] não sabem nem ficar em fila! Tudo que você está vendo foi conseguido com muito trabalho!” Ela disse que faz tudo isso para manter a organização da sala, pensando no bem das crianças, como se fossem filhos dela. Trata as crianças como gostaria que seu filho fosse tratado em uma escola. ( Diário de Campo, 27/08/2008)

As tentativas da professora em manter o domínio da turma, mesmo nas aulas de música eram freqüentes. Antes das aulas ela conversava com as crianças, solicitando a elas que obedecessem às ordens do tio Eduardo e fazia alguns “combinados”<sup>20</sup> do “não”: não poderiam ir para as carteiras, não poderiam desenhar, não poderiam pegar os brinquedos das estantes, não poderiam mexer nos livrinhos de historinhas e todos deveriam participar das atividades. As crianças repetiam todas as frases ditas pela professora e diziam concordar com elas.

Ao longo das observações, percebi que as crianças demonstravam gostar muito de tais aulas. Quando a professora avisava que era preciso guardar os objetos para a aula ou quando as crianças viam o professor pela vidraça, começavam a organizar as mesinhas, pulavam e gritavam de alegria e já se posicionavam sentadas no retângulo a espera do professor, que era abraçado e beijado por elas ao entrar na sala.

---

<sup>20</sup> Os combinados eram as regras que deveriam ser seguidas nas aulas.

Diante da amplitude das questões levantadas que recorte fazer? No conjunto de dados das sessões observadas predominaram diálogos sobre determinados temas, agrupados neste trabalho em quatro categorias, a saber, encontro com as crianças no contexto da sala de aula; a imagem da criança e a criança da imagem – devolutiva como procedimento, a interatividade e a cultura de pares e a resistência como possibilidade . A decisão por configurar as cenas em categorias foi decorrente da predominância e frequência dos referidos temas nas sessões.

### **5.1 Encontro com as crianças no contexto da sala de aula**

Esta categoria foi construída a partir dos episódios de interação da pesquisadora com as crianças. Tratam-se de momentos em que as tensões entre a explicação da criança e a necessidade de compreendê-la a partir do olhar da pesquisadora se revelam.

A sala de aula nos remete à imagem de um lugar em que se ensina e se aprende, onde existe interação, conversa, leitura e escrita. Se olharmos mais apuradamente para a imagem que construímos sobre a sala de aula veremos que nem todo mundo aprende, conversa, lê ou escreve no tempo determinado pela professora.

No episódio a seguir a professora inicia uma atividade em que as crianças deveriam copiar do quadro a frase: *eu nasci do amor da mamãe e do papai*

Letícia: Oh gente! Assim não vai dar não! Eu vou apenas uma vez: salta um dedinho! Com conversa não dá! (volta a escrever a frase na lousa)

[Bruno e Guilherme continuam a conversar sobre o jogo de futebol que tinha passado na TV. A professora passa olhando a escrita das crianças e fala em tom bravo:]

Letícia: Assim não dá! A tia vai para baixo e vocês não! (ela precisou escrever o resto da frase na segunda linha da lousa, mas as crianças deveriam continuar a escrever na mesma linha do caderno. Volta para a lousa e escreve: do papai e. Bruno e Guilherme continuam a conversar)

Letícia: Bruno e Guilherme, vocês estão conversando sem parar! Assim não dá! A tia vai parar de escrever no quadro! (as crianças ficam quietas e continuam a copiar da lousa)

Letícia: Como é o pedacinho mãe?

Guilherme: M, A, ~, E!

(Diário de Campo – 03/09/2008)

As crianças brincam, olham, riem, choram, conversam, espantam-se, percebem, movimentam-se, obedecem, desobedecem, ações, muitas vezes, não coincidentes com o esperado pela professora. Há um desencontro. Talvez o desencontro resultante da capacidade que a criança tem de lidar com a não linearidade do tempo, da fazer simultaneamente diversas atividades. O adulto, em contrapartida, espera que a criança opere de acordo com o previsível da cronologia do tempo (Sarmiento, 2002). Esse episódio pode também ser ilustrado pela síntese de Larossa (2006, p.75) “a dificultosa sutura dos vínculos entre as gerações”. Isso fica também evidente nas instituições destinadas a atender as crianças, como é o caso da escola em que esta pesquisa se realizou.

Por isso, ao observá-las, infinitas imagens são construídas e a palavra sempre falta quando tentamos traduzir a cena que se contempla. Como falar de um mundo em que já não estamos?

Corsaro (2005), em suas experiências com pesquisa etnográfica com crianças ressalta que o pesquisador não deixará de ser notado e, possivelmente, será convidado a participar dos processos interativos, principalmente, em se tratando de pesquisa com crianças. A questão que se coloca no diálogo com a criança é conseguir não somente falar a ela, mas falar com ela. O episódio a seguir é um exemplo de algumas situações em que durante minhas observações na escola sou interpelada pela criança.

Letícia: Isso! Agora vocês vão desenhar o chão na página e desenhar o papai e a mamãe.

Bruno: Tia, de canetinha ou lápis?

Letícia: Bruno, o que a gente usa neste caderno? (neste caderno só usam o lápis de cor, mas ele não fala nada, fica em silêncio)

Crianças trocam objetos e andam pela sala.

Lavínia: Pode fazer céu?

Letícia: O mais importante é o papai e a mamãe. Primeiro isso, depois o resto.

Luciana: Pode por o nome do papai?

Letícia: Primeiro desenhar o papai e a mamãe!

Bruno: Mas eu fiz o cabelo da minha mãe de outra cor!

Letícia: Mas vamos prestar atenção nas características de cada pessoa.

Andrea: Eles estão se beijando!

(Diário de Campo, 03/09/2008)

Estes trechos nos dizem que interferimos no ambiente em que pesquisamos e que esta interação é fundamental na pesquisa com crianças. Muitas vezes nos sentimos desconfortáveis frente às respostas das crianças. O silêncio, muitas vezes, pouco esperado por nós, adultos,

pode ser um momento em que a criança constrói ou reconstrói suas hipóteses sobre o mundo que a cerca.

## **5.2 A imagem da criança e a criança da imagem – devolutiva como procedimento**

O emprego da devolutiva como procedimento foi uma estratégia que me permitiu apreender os sentidos que as crianças davam às suas interações com os demais. Investir na possibilidade da criança se ver e rever as cenas gravadas abre mais um caminho para pensar a metodologia com crianças.

Parece razoável afirmar a importância do diálogo na interação entre crianças-crianças e crianças-adultos. Isto porque não é possível tratar a pesquisa em Ciências Humanas como um ato expressivamente localizado na racionalidade humana. Não se pode emudecer o outro-pesquisado. É, pois, na relação de alteridade que se encontra a alternativa para pensar outros modos de pesquisar a infância e pesquisar com crianças.

Ao se verem no vídeo, as reações das crianças foram diversas. Algumas ficavam paralisadas, atentas, assistiam às gravações sem emitir opiniões. Outras ficavam envergonhadas, evitando olhar para as cenas nos primeiros momentos. Mas logo se deixavam envolver pelas filmagens, explicavam e comentavam o que ocorria nas cenas. Isso ficou claro na sessão da Vanessa, apresentada a seguir.

Vanessa assiste ao vídeo por três minutos, sem fazer nenhum comentário. Ao se ver na gravação, fica com as bochechas vermelhas e começa a se mexer na cadeira. Olha para mim e sorri.

Pesquisadora: O que foi?

Vanessa: Olha eu ali! (aponta para sua imagem)

Pesquisadora: É você...junto com as outras crianças!

Vanessa: Legal isso.

Pesquisadora: Legal o que?

Vanessa: Vê a gente! Parece filme da TV.

[Assiste ao vídeo]

Vanessa: Ih...o Nicolas colocando a tampa em cima de mim. O Nicolas colocando a tampa em cima de mim para eu ficar encolhidinha assim (demonstra encolhendo as pernas)! Ficar escondida! Para ninguém me ver!

(Sessão Devolutiva, 04/12/2008)

Em contato com a própria imagem no vídeo, algumas crianças pareceram incomodadas em se ver, ora rindo, demonstrando constrangimento ou em silêncio. De acordo com Jobim e Souza, S.; Pereira, R. M. R.; Salgado, R.G.S (2006) a “criança pode ver-se como um outro, instaurando consigo própria uma relação alteritária, caracterizada por um distanciamento crítico sobre suas atitudes, falas, olhares, sentimentos e representações”(p.09). Certamente, não podemos atribuir esse distanciamento apenas ao recurso midiático, mas ele ocorre necessariamente pela interação com adulto e crianças.

A visão das crianças sobre os adultos depende da postura adotada por esse último. Isso foi possível notar também com a visita de um jovem norueguês à escola. Caio estava conhecendo a escola e foi convidado pelo Eduardo a participar da aula de música. As crianças logo se aproximaram dele, notadamente, as meninas. Ele se dispôs a participar da brincadeira, seguindo as mesmas regras. As crianças, durante as brincadeiras, explicavam a ele as regras numa mistura de inglês e português, ao que elas achavam muito engraçado.

### **5.3 Interatividade e a cultura de pares**

A cultura de pares, segundo Corsaro (1997) pode ser compreendida como um conjunto de ações, objetos, artefatos, receios, preocupações, regras que as crianças compartilham e produzem nos momentos de interação com as demais, foi identificada em vários momentos da pesquisa.

Um elemento que nos permite constatar a presença da cultura de pares foi a organização das crianças em clubinhos. Os “clubinhos” eram grupos de crianças que permaneciam juntas durante os períodos em que estavam na escola, principalmente nos momentos de brincadeira. O relato a seguir, extraído da sessão de devolutiva da Lays revela como era o clubinho na escola.

Pesquisadora: Como que era o clubinho?

Lays: Aqui na escola a gente brincava junto...brincava todo mundo junto todo dia.

Pesquisadora: Todo dia...mas e se um dia, por exemplo, alguém quisesse brincar com outra criança que não era do clubinho, podia?

Lays: Podia.

Pesquisadora: Então podia brincar com todo mundo da sala.  
Lays: Podia, mas ela tinha que entrar no clubinho.  
(Sessão de Devolutiva, 02/12/2008)

As atividades dos clubinhos extrapolavam o ambiente escolar, já que seus membros também participavam de encontros organizados pelas crianças com o apoio dos pais, como encontros na casa de uma das integrantes do clubinho ou algum passeio sugerido por elas, como relatou a Lays durante sua sessão de devolutiva.

Pesquisadora: Que lugares você já levou suas amiguinhas?  
Lays: No boliche e no cinema.  
Pesquisadora: Que filme vocês assistiram?  
Lays: Hight Scholl Music  
Pesquisadora: Quem levou vocês?  
Lays: Minha mãe.  
Pesquisadora: Como que você convidava as meninas para ir?  
Lays: Pelo bilhete.  
Pesquisadora: Entregava aqui na escola.  
(Sessão de Devolutiva, 02/12/2008)

Pesquisadora: O que elas faziam nesse grupinho?  
Gisele: Elas chamavam para ir na casa, falavam que iam fazer show,... (sorri)  
Pesquisadora: Show...que show?  
Gisele: De dança, de música.  
Gisele: Umás meninas montavam um grupinho e só chamava umas amigas e as outras meninas ficavam de fora, ai a tia Letícia proibiu.  
(Sessão de Devolutiva, 04/12/2008)

Os clubinhos também tinham regras de convivência e suas líderes. Duas meninas, Gisele e Luciana, que demonstram comportamentos de liderança, eram aquelas que estabeleciam as regras das brincadeiras, decidiam quem poderia participar, qual seria seqüência, o local em que ocorriam, bem como os papéis que cada criança iria desempenhar durante determinada brincadeira.

Pesquisadora: E como que era: quem que decidia quem podia entrar e sair do clubinho?  
Lays: Do nosso?  
Pesquisadora: É.  
Lays: A Camila. (sorri)  
Pesquisadora: Ela quem decidia quem pode e quem não pode brincar?  
Lays: É, eu deixo todo mundo, mas a Camila não. Ela que fala “você não vai, você vai.”  
Pesquisadora: Por que ela deixa um e não deixa outro? Ela te contou? Por que, assim por exemplo, a Juliana podia e uma outra criança não podia?

Lays: A Luciana ela não deixava...mas eu não sei. Às vezes, assim, ela falava que a Luciana era meio chata.

Pesquisadora: O que você acha que a Lívia faz que é meio chato?

Lays: Não sei, eu acho ela legal!

(Sessão de Devolutiva, 02/12/2008)

Pesquisadora: E uma menina de um clubinho podia brincar com uma menina de outro clubinho?

Gisele: Não.

Pesquisadora: E quem não era do clubinho, podia brincar com as meninas?

Gisele: Não.

Pesquisadora: o que você achava desses clubinhos?

Gisele: Chato

(Sessão de Devolutiva, 04/12/2008)

Apenas algumas meninas eram membros efetivos dos clubinhos. O clubinho da Camila tinha cinco membros e o da Luciana quatro. As demais meninas participavam de algumas brincadeiras em cada clubinho, mediante aceitação de suas líderes. Esse fato causava muitas discussões entre as crianças, o que por vezes sofria intervenções da professora, como nos mostra o episódio a seguir.

Durante o recreio, Flávia se aproxima de mim e da professora.

Flávia: As meninas não querem brincar comigo. Nenhuma menina quer brincar comigo! (Senta-se ao meu lado, começa a chorar)

pesquisadora: Mas por quê?

Flávia: Elas não querem! A Camila não deixa. Se a Lays me deixar brincar, a Camila e Iara vão brigar com ela!

A professora chama as meninas.

Professora: Camila, por que a Flávia não pode brincar com vocês?

Camila: Ela pode. Ela que não quer.

Professora: Então, vai brincar Flávia. Eu já falei para vocês que não quero saber desses grupinhos aqui na escola. Todos são amigos e devem brincar com todo mundo.

[Flávia enxuga as lágrimas e vai com as meninas para a casinha. Durante o tempo que permaneceram lá, as demais crianças brincavam de casinha e ela ficou brincando com as folhas das árvores que estavam no chão, afastada das demais meninas. As meninas do “clubinho” da Camila não se dirigiram a ela em nenhum momento]. (Diário de Campo, 02/09/2008)

Conforme nos mostra o episódio acima, a professora justificava a proibição dos clubinhos na escola por seu caráter de exclusão de algumas crianças. O fato de proibi-los, não resultava na inclusão das demais crianças nas brincadeiras, como ficou evidente no referido episódio. As

meninas compartilharam do mesmo espaço físico (a casinha), mas não interagiram com a Flávia durante o tempo em que permaneceram neste local. Os clubinhos continuavam a existir na escola de maneira velada para a professora.

A estratégia utilizada pelas crianças para transgredir a proibição da professora da existência desses grupos foi permanecer com os encontros fora da escola. Neste sentido, as crianças contavam com o apoio dos pais para organizarem os encontros em suas casas e os passeios. Os convites para esses momentos eram confeccionados pelas crianças em casa, com a ajuda dos pais e entregues à professora. Os convites eram colados nas agendas das crianças para autorização dos pais. Dessa maneira, a professora não poderia interferir na escolha dos membros. Durante o período em que permaneci na escola, aconteceram alguns encontros dos clubinhos.

No início da aula, Lays entregou a professora três convites confeccionados por ela e sua mãe e sua agenda da escola. Eram três convites para um passeio no boliche na quinta-feira, após a aula que deveriam ser enviados aos pais de Camila, Mariana, Juliana. Na agenda da Lays, sua mãe havia escrito um bilhete informando do passeio e solicitando ajuda da professora. Ao ler o bilhete, a professora chamou as crianças e pediu que colassem em suas respectivas agendas. As três meninas ficaram eufóricas e começaram a fazer os planos de como seria o passeio, onde iriam lanchar. A professora chamou a atenção delas, dizendo que era para conversar sobre isso no recreio, para não atrapalharem a atividade. (Diário de Campo, 03/09/2008)

Neste episódio é possível perceber que as crianças lançam mão do que Sarmiento (2002) define como “ajustes secundários para contornar as regras dos adultos”(p.14). Esses ajustes fazem parte da interatividade infantil. Para preservar seus encontros nos clubinho e, notadamente os membros que o integravam, as crianças utilizavam a parceira escola-família, algo muito presente nos discursos da escola. Ao solicitarem aos pais a realização de passeios com os amigos em ambientes extra-escolares e envolvê-los na confecção dos convites, as crianças buscavam formas de permanecerem em contato com os membros do clubinho e, concomitantemente, o consentimento dos pais na permanência de tais grupos. Como poderia a professora se recusar a entregar um convite a uma criança, sabendo que os pais também compartilhavam daquele momento? Neste sentido, podemos dizer que as crianças faziam ajustes à regras de modo inovador, utilizando um recurso mais elaborado do que a proibição da professora – a participação dos pais.



Outro episódio que evidencia esse ajuste secundário das crianças ocorreu durante sessão de devolutiva, realizada com o Bruno. Assistíamos à gravação do terceiro dia da aula de música. Durante a brincadeira da Estátua, ele sorriu e disse:

Bruno: Eu fiz chifrinho no Junior para a Gisele rir.

Pesquisadora: Ah, você usou uma estratégia então!! Fez chifrinho nos meninos...

Bruno [completa a minha frase]: Para as meninas rirem e sair da brincadeira.

Pesquisador: Ah, mas você está muito esperto!

Bruno: Ela está de cara para o Junior, a Gisele.

(Diário de Campo, 03/09/2008)

Assim, para vencer a brincadeira de Estátua os meninos já haviam instituído a seguinte regra: quando um menino saísse da brincadeira deveria procurar um amigo que ainda brincava, que estivesse de frente para uma menina e fazer “chifrinhos” nele. A menina que estava em frente ao colega, ao sorrir, iria se mexer e seria eliminada da brincadeira. Ao ser indagado a respeito da não permissão para tocar o amigo que permanecia na brincadeira, ele foi muito claro ao responder:

Bruno: uai, num pode.

Pesquisadora: Mas você encostou?

Bruno: Não! É... fiz assim (demonstra que fez o “chifrinho” acima da cabeça, sem encostar)

(Diário de Campo, 03/09/2008)

Dessa maneira, o Bruno e os demais meninos criaram uma estratégia inovadora para transpor as regras da brincadeira, sem, no entanto, cometer nenhuma transgressão ao que fora combinado com o professor e demais crianças.

Um ponto que merece ser destacado ainda em relação ao episódio relatado acima refere-se à leitura que nós, adultos, fazemos das ações infantis. Ao rever as gravações, antes de apresentá-las criança, eu havia feito leitura desse episódio. A minha interpretação era que o Bruno estava fazendo chifrinhos no Júnior apenas de brincadeira, como já o fizera em outros momentos de interação, com o intuito de zombar do amigo. Não imaginava que existia um acordo anterior entre eles e, principalmente, que se tratava de uma estratégia para vencer a

brincadeira. Esse fato reitera a necessidade de escutarmos as crianças sobre aquilo que vivenciam, já que apenas elas podem dotar de sentido as suas experiências.

No que se refere às estratégias elaboradas pelas crianças, as meninas também lançam mão de uma estratégia na brincadeira da estátua para vencer. Isso ficou evidente durante a sessão de devolutiva com a Lays. Assistíamos ao vídeo quando ela sorriu e disse:

Lays: A gente fica de olho fechado porque fica mais fácil para não mexer!  
Pesquisadora: Entendi... é uma estratégia para não mexer.  
Lays: É... a gente fica de olho fechado para não mexer o rosto.  
Pesquisadora: Entendi. Porque na brincadeira da estátua quem mexer...  
Lays [completa a frase]: Perde.  
(Devolutiva, 02/12/2008)

Nesse sentido, enquanto os meninos fazem chifrinhos nos amigos para as meninas sorrirem e serem “eliminadas” na brincadeira da estátua, as meninas, por sua vez, usam como estratégia fechar os olhos. Assim, elas ficaram mais concentradas e, conseqüentemente, não caem na estratégia elaborada pelos meninos.

Notamos que cada grupo de crianças elabora estratégias para vencer nas brincadeiras, caracterizando assim, maneiras singulares de produzirem e compartilharem as culturas de pares. Neste sentido, podemos constatar que existe uma clara divisão de gênero, uma vez que as regras empregadas pelas meninas não são repassadas para os meninos, e vice-versa, como nos mostra o relato a seguir.

Pesquisadora: Quem você sabe que faz isso... você e quem mais?  
Lays: A Vanessa sabe, a Juliana também, a Gisele.  
Pesquisadora: E os meninos sabem?  
Lays: não...(faz sinal negativo com a cabeça)  
Pesquisadora: Você contou para eles?  
Lays: Não, ninguém contou.  
(Devolutiva, 02/12/2008)

A questão da divisão por gênero também foi um elemento recorrente nas interações, sendo um elemento que auxiliava na constituição dos grupos de pares. Um episódio que revela tal divisão ocorreu com a visita do Caio, um professor norueguês que visitava a escola, como nos mostra o relato a seguir:

Iara: Caio, você é do nosso time!  
Guilherme: Ah, não! Ele é do nosso!  
Iara: Não, não, não! Vocês estão ganhando! Ele é do nosso!  
Paulo: Ele não é menina!  
Guilherme: Tio ele é de quem?  
Iago: Ele é homem!  
(Diário de Campo, 10/09/2008)

Neste sentido, para Iago como um homem poderia pertencer ao grupo das meninas? Já para as meninas, a questão de gênero era secundária naquele momento. O que importava era ter mais um elemento em seu grupo para aumentar as chances de vencer, já que estavam perdendo.

Outro elemento que a cultura nos oferece para fazermos a distinção de gênero é que mulheres têm cabelos longos e homens curtos. Mesmo sendo inegável que os estereótipos que distinguem feminino e masculino estejam passando por ressignificações decorrentes do processo de transição de conceitos que a sociedade vem passando, ao que muitos nomeiam de Pós- Modernidade, a presença desses elementos em nossa cultura ainda se faz presente. Neste sentido, Bruno, ao se deparar com o professor da aula de música que tinha os cabelos na altura dos ombros, foi longo o indagando:

Bruno: Tio, você gosta de cabelo grande?  
Eduardo: Sim.  
Bruno: Você é mulher?  
Eduardo: Quem tem cabelo grande é mulher? Jesus Cristo tem cabelo grande.  
Bruno, que é proveniente de família muito religiosa responde: Aham  
Eduardo: Ele é mulher?  
Bruno: Não!  
Eduardo: Então?  
[Bruno sorri e sai pensativo]  
(Diário de Campo, 03/09/2008)

Ao indagar o professor sobre o tamanho de seu cabelo e sua condição de gênero, Bruno busca compreender os conceitos e atribuições que lhes são repassados pela cultura dos adultos: homem tem cabelo curto e mulher tem cabelos longos. Assim, ele lança mão de elementos da cultura dos adultos para construir seu próprio conceito de homem e mulher. Ao ver seu esses atributos desconstruído pela inserção de um elemento religioso – Jesus Cristo, ele se vê diante de um impasse.

O interesse por brincadeiras diferentes entre as meninas e os meninos também ficou evidente durante as observações. As meninas recorriam a brinquedos que envolviam algumas atividades de cuidado com o outro (mãe e filha, médica, comidinha), já os meninos gostavam de brincar de coisas que envolviam alguma competição (cara a cara, lutinha, boliche).

Outro ponto que merece ser destacado é a interface adulto e criança. As ações das crianças que possibilitavam a interação comigo, se referindo a mim muitas vezes como um “igual” não diluía a fronteira real existente entre elas e mim, proporcionada pela minha condição de adulto. Isso ficou muito claro no episódio a seguir.

Na aula de música, as crianças me chamam para brincar. Como estávamos próximo do local em que as crianças brincavam de dança das cadeiras, elas me levaram para o outro lado da sala, para não atrapalhar os amiguinhos.

Pesquisadora: Mas a tia Letícia não disse que era para todo mundo participar da aula de música?

Lavínia: Mas na aula do tio Eduardo a gente pode brincar.

[Outras crianças estavam desenhando, brincado com os objetos da sala Neste momento a professora chega à sala e diz]

Professora: Muito bem, Natália, Lavínia, Guilherme. Vocês estão participando mesmo da aula de música ne?

Lavínia olha para ela e diz: Foi a Mayanna que mandou a gente ficar aqui para não atrapalhar na dança das cadeiras.

[A professora pede para voltarem para as carteiras e não diz mais nada]

(Diário de campo. 03/09/2008)

O desfecho desse episódio nos possibilita inferir como as crianças utilizam dos elementos cultura adulta para justificar suas ações. Assim, ao perceber que a sua transgressão à regra imposta pela professora – participar da aula de música, foi desmascarada pela professora, Lavínia lança mão de uma estratégia. Ao afirmar ter sido uma ordem minha mudar de lugar, ela está empregando o que a professora tentou fazer por muitas vezes: me colocar no lugar de autoridade diante das crianças. Neste sentido, elas deveriam obedecer ao que eu havia supostamente solicitado. Diante deste posicionamento, Lavínia, Natália e Guilherme nada mais fizeram do que atender a um pedido da professora: obedecer ao que, supostamente, eu havia pedido a elas.

Essa atitude de Lavínia demonstra também outro fato. De algum modo, ela sabia que eu jamais iria desmenti-la para a professora, uma vez que minha relação com as crianças era de cumplicidade. Assim, ao contrário dos demais adultos, não estava ali para reprimi-las ou delatá-las.

Essa postura de repressão aos comportamentos das crianças é descrito por Quinteiro (2002) ao analisar as relações estabelecidas entre elas e os adultos. A autora ressalta que os adultos limitam e até mesmo impedem as manifestações da cultura entre pares das crianças, em suas práticas pedagógicas. Neste sentido, ela afirma que “o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige”(p. 37).

#### **5.4 A resistência como possibilidade**

A resistência é entendida aqui como a maneira que as crianças encontram de não reproduzir passivamente os elementos da cultura adulta. Ao serem inseridas numa instituição como a escola, regida por um conjunto de convenções, normas, programas, e saberes, é esperado das crianças uma conduta compatível com padrões. Entretanto, há uma tensão constante entre aquilo que é permitido pelos adultos e o que as crianças desejam, o que querem. O fragmento a seguir, extraído da sessão devolutiva, evidencia essa tensão.

Pesquisadora: E brinquedo, pode trazer todo dia?

Luciana: Só sexta. É porque tem o dia porque não vai perder, ai vai ter muito brinquedo por muito lugar da sala.

Pesquisadora: Entendi. Ai todo mundo só traz na sexta, ou tem gente que traz nos outros dias?

Luciana: Não, bola...bola a tia...só a bola que pode trazer todos os dias.

Pesquisadora: Por exemplo, ioiô pode trazer qualquer dia?

Luciana: Ioiô pode.

Pesquisadora: Boneca?

Luciana: Boneca não. Só se for aquelas bonequinhas da Polly que são pequenininhas...que dá para guardar.

Pesquisadora: Ai vocês guardam onde?

Luciana: Na mochila.

Pesquisadora: Ai levam sem a tia Letícia ver ou com ela vendo?

Luciana: Não, a tia Letícia pode ver.

Pesquisadora: Então, quando é boneca pequena pode trazer na mochila sem problema qualquer dia?

Luciana: É, mas a tia Letícia fala que é para trazer só na sexta porque pode perder.

(Sessão Devolutiva, 27/11/2008)

Neste episódio, Luciana afirma que somente é permitido levar brinquedos para a escola nas sextas-feiras, conforme estabelecido pela professora. Mas revela que isso não acontece na prática, afinal é comum levarem brinquedos para a escola nos demais dias. Para burlar a essa regra, elas criam estratégias coletivas para isso, como levarem brinquedos pequenos que caibam nas mochilas, em seus bolsos.

Em alguns episódios foi possível perceber como a criança lida com questão daquilo que já é instituído pela escola. Por exemplo, uma prática muito comum utilizada pela professora é os “combinados”. Existiam regras específicas em sala de aula e para as aulas de música, que eram estabelecidas pela professora. O exemplo a seguir foi extraído de uma nota de campo

No início da aula, Lavínia e Janaína brincavam de ioiô na sala. Elas tentavam fazer manobras com seus brinquedos para ver quem conseguia fazê-lo ir e voltar o maior número de vezes. A Lucina pediu a professora para ligar para sua casa e pedir a sua mãe para trazer o seu ioiô. A professora não concordou e disse que aquele não era o dia de brinquedo e por isso as meninas não podiam trazer brinquedos para escola. [ a professora conversava comigo sobre sua gravidez e não havia dito nada as crianças sobre o ioiô.] A professora pediu as meninas para guardarem o ioiô. As meninas foram em direção às mochilas para guardarem o brinquedo, mas permaneceram brincando lá, enquanto a professora conversava comigo e recortava a próxima atividade. Alguns minutos depois a Luciana disse à professora que as meninas não tinham guardado o ioiô e a professora chamou a atenção delas dizendo : “eu já disse para vocês guardarem isso! Que coisa!”. As meninas guardaram o ioiô. A professora pediu às crianças para sentarem na rodinha. (Nota de campo, 11/09/2008)

Entretanto, ao longo desse processo investigativo, presenciei alguns momentos em que as crianças desafiavam essa supremacia, transgredindo as determinações da professora, contrariando assim o que nos diz a autora. O episódio a seguir nos ajuda a entender essa questão.

Bruno assiste a cena em que Janaína e Lavínia brincam com um ioiô que a Janaina trouxe de casa. Ele assiste a cena e sorri.

Pesquisadora: O que foi?

Bruno: Elas estão com o ioiô.

Pesquisadora: E o que tem isso?

Bruno: Não pode trazer brinquedo. Só na sexta [ a aula de música era na quarta-feira] Eu trago em outros dias, mas a professora não deixa brincar!

Pesquisadora: Mas o que você faz com ele se não pode brincar?

Bruno: Na hora do recreio...

Pesquisadora: Na hora do recreio pode brincar?

Bruno: Aham. Eu saio com ele escondidinho! (sorri)

(Sessão Devolutiva, 03/09/2008)

Assim, mesmo sabendo que somente na sexta poderiam trazer para a escola seus brinquedos, as crianças os levavam em outros dias. Essas estratégias eram compartilhadas pelas demais crianças. Era comum vê-las com bonecas, carrinhos e bolas de gude durante o recreio ou no parquinho, sem que a professora os notassem, pois sabiam que caso isso acontecesse, ela poderia guardá-los. Neste sentido, as crianças arriscavam perder seus brinquedos, mas articulavam estratégias para brincar com os amigos com seus objetos trazidos de casa.

Outro episódio que evidencia essa resistência às regras estabelecidas pela professora ocorreu na aula de música. Antes de iniciar as aulas de música, a professora sempre fazia alguns combinados com as crianças, como descrito a seguir.

Antes de iniciar a aula de musica, a professora coloca todas as crianças sentadas em circulo e relembra do combinado.

Professora: Vocês se lembram do que conversamos na semana passada? Nada de pegar brinquedos, ficar correndo pela sala, desenhando. É aula de música. O tio Eduardo estudou muito para dar aulas, é um profissional e merece respeito. É aula de que terceiro período?

Crianças: De música.

A professora sai da sala.

(Diário de Campo, 03/09/2008)

Porém, durante as aulas as crianças não cumpriam os combinados com a professora. Elas corriam pela sala, brincavam com os objetos das estantes, com os jogos, faziam desenhos em suas carteiras, ficavam nas janelas vendo outras crianças no parquinho. Ao assistirem aos amigos descumprindo os combinados com a professora, as crianças não demonstravam reprovar tais atitudes.

Diante da regra estabelecida pela professora que as crianças não podiam conversar durante os momentos em que ela estivesse explicando a atividade ou quando estivessem se deslocando pelos corredores da escola para não atrapalhar as aulas das demais salas, as crianças lançavam mão da comunicação gestual, como nos mostra o episódio abaixo:

Enquanto a professora explicava a atividade na rodinha, a Lavínia que estava sentada ao seu lado se comunicava por gestos com a Luciana sobre suas pulseiras. Gesticulava demonstrando estar feliz pela amiga também estar de pulseiras naquele dia. Fez um gesto com a mão simulando que poderiam trocá-las na hora de ir para o parquinho.

(Diário de Campo, 11/09/2008)

Assim, podemos inferir que as estratégias criadas pelas crianças no contexto escolar, sejam as verbais ou não-verbais evidenciam que elas produzem uma cultura própria, com linguagem específicas, na maioria das vezes, compreendida pelos adultos como alguma forma de transgressão. Neste sentido, as crianças ao se utilizarem de tais estratégias, estabelecem outras possibilidades de interação, frequentemente negligenciados pela própria escola.



## 6 Alguns apontamentos finais

Nas últimas décadas, notadamente a partir de 1990, o estudo da infância ganhou ênfase em novos campos, sendo a Sociologia da Infância um dos mais proeminentes porque imprimiu no cenário acadêmico a crítica à ação reprodutora da escola, expandiu as indagações sobre o caráter ideológico do conceito de infância presente na sociedade capitalista atual.

Buscando romper com a concepção vigente a respeito da criança, que a enfocava como ser “numa posição de dependência indeterminável, de vulnerabilidade irrecuperável” (Masschelein, 2003), ou ainda como descreve Sarmiento (2005) “criança é o que não pode, nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente”, esta abordagem desloca seu objeto de estudo do olhar do adulto *sobre* a criança para a *própria* criança, ou seja, o seu olhar sobre seu processo formativo em diferentes âmbitos. O número de trabalhos realizados sobre as crianças tem crescido consideravelmente no campo acadêmico. Entretanto, aqueles que são construídos com elas são incipientes, delineando um campo novo de pesquisa.

Muitos estudos realizados, até então, buscavam investigar o nível de adaptação das crianças nas instituições em que se inserem, principalmente, a escolar, o que difere bem dos propósitos da Sociologia da Infância. Desta forma, o objetivo desta abordagem é estudar as crianças como sujeitos do processo de socialização, e não como objetos de socialização dos adultos (Montandon, 2001).

Ao formular nossa questão nesta pesquisa, qual seja: como as crianças se expressam no contexto escola, procuramos um caminho singular para problematizar e propor possíveis alternativas sobre a questão formulada. Mas paradoxalmente sabemos que o objetivo da pesquisa em Ciências Humanas é muito mais entender o fenômeno e estabelecer possibilidades de interpretá-lo, e menos de apresentar uma rota segura para se chegar a um ponto. Isso ficou claro nessa pesquisa quando tivemos que refazer diversas vezes o nosso caminho metodológico, uma vez que ao entrarmos no campo da pesquisa, estávamos diante do desconhecido.

Ao realizar este estudo algumas impressões ficaram evidenciadas. Por exemplo, temos clareza de que, para além de qualquer ordem arranjada, a criança consegue transcender e subverter

essa ordem. Na imaginação, na reinvenção do brincar, na criação de espaços onde já não há. No jogo de subjetivação e subjetividade, a criança constrói suas linhas de fuga e imprime um olhar seu para além da disciplina e da norma porque ela ainda é capaz de denunciar que *o rei está nu*, de fugir ao sempre-igual, de se desviar do traçado.

Outra evidência diz respeito à influência da cultura dos adultos na cultura das crianças. Na interação com as crianças, notadamente nas sessões devolutivas, percebemos que elas, por vezes, nos davam indícios de que aquilo que pronunciavam era uma reprodução do discurso adulto. Frequentemente, as crianças entravam em contradição com o que era do desejo delas e o que era imposto pelos adultos. Esta contradição apareceu na interação, possivelmente pela postura assumida na condução da pesquisa. Tentei não estabelecer com elas um juízo de valor sobre o dito. Outra explicação possível para o fato está na condição em que a pesquisa foi realizada. Ao escolhermos como locus de investigação a escola, já havia uma conduta pré-estabelecida, instituída e esperada dos profissionais da escola e da criança. Na verdade, havia um código a se seguir. Quando a criança se deslocava da sala de aula para um outro espaço dentro da escola (para as sessões devolutivas), inicialmente ela reproduzia o discurso, mas posteriormente isso não se sustentava aparecendo a contradição.

Neste sentido, fica explícita a necessidade de não somente ouvir as crianças. É dando visibilidade a elas (visibilidade entendida não como o ver, mas como a construção de um lugar possível para a criança e suas infâncias) que será possível edificar sua condição de sujeito e efetivar o que a legislação propõe para elas. Compartilhamos com Jobim e Souza; Pereira; Salgado (2006) que para instaurar este modo de pensar/agir a relação intra e intergeracional é preciso que o adulto “possa compreender a criança, deixando-se surpreender pela sua singularidade, e a criança possa ver no adulto outras formas de perceber e lidar com a vida contemporânea” (p.14).

A partir dessa experiência foi possível apreender que mesmo a escola sendo referenciada no município como uma instituição cujo projeto pedagógico está alicerçado na concepção de criança como ator social, a professora ainda apresentava em suas práticas pedagógicas ações que legitimavam a visão historicamente constituída da criança como um ser incompleto, que precisa ser educada para o futuro. Será que essa distorção na visão da professora é decorrente de sua formação profissional? Como é possível pensar em uma formação acadêmica que contemple a criança como ser que produz cultura e é produzido por ela?

Não tínhamos a pretensão de estabelecer “verdades” como acabadas e inquestionáveis. Ao contrário, sabemos que esta investigação terá tanto mais legitimidade quanto mais ela conseguir provocar outras questões, outras inquietações e outras dúvidas.

Seria interessante que, além das reflexões aqui apresentadas, os materiais coletados neste estudo pudessem ser disponibilizados. Isto é pertinente porque diante da riqueza desse material produzido (descrições das sessões devolutivas, vídeos-gravação das aulas de músicas, observações do contexto escolar, registros de campo), muitos dados coletados transcendem o foco desta pesquisa, cujo tema foi a expressividade da criança no contexto escolar. Esses dados poderiam dar continuidade às pesquisas voltadas para interface criança/escola.

Há uma frase que nos auxilia a pensar a encruzilhada que nos encontramos ao fazer pesquisa com crianças: “por ser impossível descrever o mundo da infância, é que o descrevemos incessantemente” (Larossa; Lopes; Teixeira, 2006, p. 16). Fazer pesquisa no campo acadêmico é aprender a lidar também com as frustrações do pesquisador de não encontrar as respostas que o motivaram a enveredar pelo desconhecido.

Rememorando o início deste estudo, que se consolidou a partir de minhas inquietações sobre o lugar da expressividade da criança ou o seu não-lugar na sociedade, vejo que surpreendentemente as crianças conseguem, de algum modo, sutil ou explicitamente, transpor aquilo que o adulto lhe impõe naquela escola. Por meio do jogo velado de significações coletivas a criança constrói a sua cultura no interior da escola em ações que são desconhecidas pela própria escola.

## Referências

- ALBERTI, V. Manual de história oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.
- ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARFOUILLOUX, J.C. A entrevista com a criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. IN: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. (orgs). Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- AZANHA, J. M. P. Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1992.
- BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- BECKER, R. A constituição da infância: o que dizem as crianças de uma escola pública catarinense sobre a experiência de ser criança e de ser aluno. Florianópolis, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006.
- BLEGER, J. Temas de psicologia: entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BORBA, A. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: Vasconcellos, T. (org.) Reflexões sobre infância e cultura. Niterói: EdUFF: 2008.
- \_\_\_\_\_. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos In: ANPED, 29ª reunião, Caxambu, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília: DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei Federal n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 23/08/2009.
- \_\_\_\_\_. Lei Federal n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em 20/04/2009.
- \_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf\\_esp\\_ref.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf). Acesso em 12/07/2009.
- CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F., FERREIRA, I. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez, 1993.

CORSARO, W. We're friends right?: inside kids' culture. Washington D.C., Joseph Henry Press, 2003.

\_\_\_\_\_. The Sociology of childhood. Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press, 1997.

\_\_\_\_\_. Friendship and peers culture in the early years. Norwood, N.J.: Ablex, 1985.

DAUSTER, T. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Z. (org.) A crise dos paradigmas e a educação. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELGADO, A. C. C, MULLER, F. Infâncias, tempo e espaços: um dialogo com Manuel Jacinto Sarmiento. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, jan/jun de 2006.

DEL PRIORE, M. 500 anos de Brasil: história e reflexões. São Paulo: Scipione, 1999.

\_\_\_\_\_. História das Crianças no Brasil. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DEMARTINI, Z. B.F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Goulart; Demartini; Prado (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GATTI. B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológico nas pesquisas educacionais. Educação em Foco, n.6, 2003.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989

GIROTTO, C. G. S. A (Re)Significação do Ensinar-e-aprender: a Pedagogia de Projetos em contexto. Disponível em

<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20resignificacao%20do%20ensinar.pdf>  
acesso em 26/07/2009.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Goulart; Demartini; Prado (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

HERNÁNDEZ, F. . Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. In: Revista Pátio. Ano 2, n.6, p.27-31, ago/ out 1998.

HONORATO, A. et al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: ANPED, 29ª reunião, Caxambu, 2006.

JAMES, A., JENKS, C., PROUT A. Theorizing childhood. 4.ed. New York: Teachers College Press, 2004 [1998].

JOBIM e SOUZA, S. Re-Significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância, In KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs.). Infância: Fios e Desafios da Pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

- JOBIM E SOUZA, S.; PEREIRA, R. M. R.; SALGADO, R.G.S. Pesquisando infância e televisão: algumas considerações teórico-metodológicas. ANPED, 29ª reunião, Caxambu, 2006.
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1982.
- KRAMER, S.& LEITE, M. I. Infância: fios e desafios da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- LAROSSA, L; LOPES, J. de S. M.; TEIXEIRA, I.A. de. C. A infância vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MACHADO, M. N. da M. Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador entrevistado. Belo Horizonte: c/Arte, 2002.
- MARTINS, H.S. Pesquisa em metodologia qualitativa. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.3, n.2, maio/agos. de 2004.
- MACEDO, E. et al. Apresentação, In Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedades. São Paulo: Cortez, vol. 25, jan / abr 2004.
- MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G (orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- MASSCHELEIN, J. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. Educação e Sociedade. Campinas, v. 24, n. 82, abril de 2003.
- MOLON-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.
- MONTANDON, C.. Sociologia da infância : balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa. n. 112. março, 2001/tradução: Neide Luzia de Rezende.
- MONTEIRO, M. Crianças e linguagem num contexto especial: um estudo etnográfico, In KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs.). Infância: Fios e Desafios da Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- NUNES, A.. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, A.L.; MACEDO, A.V.; NUNES, A. (orgs). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: FAFESP, 1999.
- PEIXOTO, C. Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais, In FELDMAN-BIANCO, Bela & MOREIRA LEITE, Mirian (orgs.). Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- PINTO, M. A infância como construção social, In SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel (coord.). As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

PINTO, M; SARMENTO, M. J. (coord) As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de estudos da criança, 1997.

PINHEIRO, A. A. A. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: Castro, Lúcia Rabelo de. (org.). Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: NAU Editora, FAPERJ, 2001.

QUINTEIRO, J. . Infância e educação no Brasil:um campo de estudos em construção. In: Faria, Ana Lúcia G, Demartini, Zélia de B. F & Prado, Patrícia D. (orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ROCHA, E. A. C. Criança e Educação: Caminhos da Pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SALGADO, R. et al. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão, In Cadernos Cedes. Campinas: UNICAMP, n. 65, jan / abr 2005.

SARMENTO, M.J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.J. e GOUVEA, M. C. S. (orgs.) Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n. 91, maio/agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. Imaginário e culturas da Infância. Cadernos de Educação, Pelotas, v.12, n.21, 2003.

\_\_\_\_\_.As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade, 2002. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic> Acessado em 15/10/2007.

\_\_\_\_\_. As crianças e a infância : definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças: contextos e identidades. Portugal, Centro de estudos da criança: Bezerra, 1997

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, mar/2001.

SONTAG, S. Sobre fotografias. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YIN, Robert R. Estudo de caso, planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

## APÊNDICE



APÊNDICE A - TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO**  
**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Mayanna Auxiliadora Martins Santos, aluna do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei observações na sala da professora \_\_\_\_\_ regente da turma \_\_\_\_\_ da Escola \_\_\_\_\_ em um horário previamente marcado com a mesma, durante o segundo semestre do ano letivo de 2008, efetuando anotações da referida observação, gravando em áudio e vídeo seu conteúdo caso me autorize.

Estou ciente de que os dados produzidos nessas entrevistas serão usados como elementos de análise para a minha dissertação, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, *03 de Junho* de 2008.

---

Mayanna Auxiliadora Martins Santos

---

Eliane Medeiros Borges  
Professora Orientadora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PELA PROFESSORA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO**

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, professora regente da turma \_\_\_\_\_ e diretora da Escola \_\_\_\_\_ autorizo a aluna Mayanna Auxiliadora Martins Santos a realizar observações em minha sala de aula durante segundo semestre do ano letivo 2008.

Estou ciente de que os dados produzidos nessa observação, bem como aqueles provenientes da gravação em áudio-vídeo serão usados como elementos de análise para a dissertação realizada pela estudante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como podem vir a serem usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Mayanna Auxiliadora Martins Santos, aluna do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, estarei realizando uma pesquisa na Escola \_\_\_\_\_, durante o segundo semestre do ano letivo de 2008, efetuando observações das crianças em sala de aula utilizando recursos de audio-video. Por este motivo, estou solicitando a autorização dos Srs. pais ou Responsáveis.

Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nessas observações somente como elemento de análise para a minha dissertação e em futuros trabalhos acadêmicos, ressaltando que, em respeito à identidade das crianças observadas o nome das mesmas será trocado por um nome fictício caso isso se faça necessário na redação da monografia e de outros trabalhos acadêmicos.

Eu, \_\_\_\_\_, concordo com a observações da criança que sou responsável durante o segundo semestre de 2008. \_\_\_\_\_

Autorização do Responsável pela criança

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

## ANEXOS

ANEXO A – Música “Quem é que bate na porta”

Quem é que bate na porta?  
Quem pode ser a essa hora?  
Quem é? O telefone toca.  
Quem pode ser a essa hora?

Só tenho seis anos  
E já destruo os meus neurônios!  
Eu tenho medo de escuro.  
Me assusto com qualquer barulho!  
Minha mãe diz para eu não ter medo.  
Mas não consigo dormir com sossego.

Quem é que bate na porta?  
Quem pode ser a essa hora?  
Quem é? O telefone toca.  
Quem pode ser a essa hora?

Minha mãe me dá um beijinho  
Amanhã tenho que acordar cedo  
Para escola eu tenho que ir

Quem é que bate na porta?  
Quem pode ser a essa hora?  
Quem é? O telefone toca.  
Quem pode ser a essa hora?

Lobisomem, bicho-papão  
Eu me escondo embaixo do colchão  
Não dormi a noite inteira  
Meus pais dizem que tudo isso é bobeira  
E se ele estiver escondido  
Esperando eu estar dormindo

Quem é que bate na porta?  
Quem pode ser a essa hora?  
Quem é? O telefone toca.  
Quem pode ser a essa hora?

## ANEXO B – CARTA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA PARA AS FAMÍLIAS

Família,

Acreditamos que as crianças têm o desejo inato de serem bem sucedidas.

Acreditamos que as crianças são curiosas e querem aprender.

Acreditamos que desejam que sua experiência escolar seja positiva e agradável.

Acreditamos também que as crianças são crianças. Ficam inquietas quando estão entediadas e as vezes mesmo quando não estão. Precisam se mexer mais que os adultos gostariam.

As crianças precisam acreditar que são queridas por aqueles que esperam seu bom desempenho. Este carinho deve ser demonstrado pela atenção individual que recebem, uma atenção que respeita o seu nível de inteligência, seus sentimentos e sua capacidade.

A escola deve ser uma parceira, e numa parceria a responsabilidade é compartilhada igualmente.

A criança vê aquilo que pode fazer melhor, os pais vêem aquilo que podem fazer melhor; e o professor olha para aquilo que pode fazer melhor. E a coordenadora vê o que todos podem fazer melhor juntos.

A meta conjunta de todos – nós todos- é encontrar uma maneira que permita a cada criança ter sucesso na escola, sendo que sucesso deve ser definido como aprender, sentir-se bem consigo mesmo, comporta-se de maneira respeitosa e desfrutar a infância o mágico refúgio dos sonhos, onde o melhor está apenas começando.

Se necessitarem de algum contato com a Coordenadora da educação Infantil, estou na escola de segunda à sexta-feira, no horário de 11:40 às 17:30 é só agendar.

Anotem meu novo telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

“Soubéssemos nos adultos preservar o brilho e os frescor da brincadeira infantil, teríamos uma humanidade plena de amor e fraternidade. Resta-nos, então, aprender com as crianças.”

(Monique Deheinzelin)

Estamos radiantes com o desenvolvimento das “nossas” crianças!

Obrigada família por nos confiar seu filho!

Coordenadora da Educação Infantil.