

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Priscila Barbosa Arantes

Inspiração em cenas e atos: pesquisa com crianças para a formação de coordenadores

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2018

Priscila Barbosa Arantes

Inspiração em cenas e atos: pesquisa com crianças para a formação de coordenadores

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, área de concentração Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação, sob orientação da Profa. Dra. Emília Cipriano Castro Sanches.

São Paulo
2018

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Felicidade

*Haverá um dia em que você não haverá de ser feliz,
Sentirá o ar sem se mexer,
Sem desejar como antes sempre quis,
Você vai rir... sem perceber,
Felicidade é só questão de ser,
Quando chover... deixar molhar...
Pra receber o sol quando voltar.
Lembrará os dias que você deixou passar sem ver a luz,
Se chorar, chorar é vão,
Porque os dias vão pra nunca mais...*

*Melhor viver meu bem,
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você,
Chorar, sorrir também e depois dançar na chuva
Quando a chuva vem.*

MARCELO GENECCI

À Prefeitura Municipal de São Paulo pela oportunidade, à minha família pelo apoio, aos meus amigos pelos ombros, ao meu marido pelo amor e aos meus filhos de quatro patas pelas terapias.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é sempre uma das palavras que mais uso. Assim, gratidão à Prefeitura Municipal de São Paulo e à Secretaria Municipal de Educação pela oportunidade.

Gratidão à Diretoria Regional Pirituba-Jaraguá pelo incentivo.

Gratidão à PUC-SP pela parceria.

Gratidão aos professores maravilhosos, ter aula com a minha “bibliografia” foi uma experiência única.

Gratidão à Professora e minha orientadora Emília Cipriano, por ser, além de tudo, um ser humano incrível, uma mulher que agrada os olhos e o coração.

Gratidão às Professoras que compuseram a banca, com licença poética de chama-las carinhosamente de Mimi e Denise, pelo verdadeiro “abraço” que foi a minha qualificação rumo à defesa.

Gratidão aos colegas de sala, mais próximos ou menos, mas que me ensinaram muito e de diversas formas. Um grupo que “matava vários leões por dia” para estar estudando e se aprimorando.

Gratidão aos amigos, verdadeiros colegas de copo e de cruz.

Gratidão à minha família, que respeita minha decisão de não parar de estudar nunca. Agradeço o excesso de amor também.

Gratidão ao meu esposo, pelo amor, apoio e torcida.

Gratidão aos meus quatro filhos de quatro patas, meus cachorrinhos, que muitas vezes vinham pedir carinho quando me viam por horas na frente do computador, e nessas horas me fortaleciam como nem conseguem imaginar... ou conseguem.

Gratidão à escola onde trabalho, por sempre torcerem por mim e compreenderem minhas horas de ausência ao longo da semana.

Gratidão às crianças que participaram da pesquisa e me proporcionaram realizar este trabalho com tanto amor, dedicação e alegria.

Gratidão a todas as crianças, pequenas ou crescidas como eu!

RESUMO

ARANTES, Priscila Barbosa. **Inspiração em cenas e atos: pesquisa com crianças para a formação de coordenadores.** Dissertação de Mestrado Profissional (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2018.

O presente trabalho traz uma possibilidade de formação aos Coordenadores Pedagógicos, através da participação ativa e direta das crianças, colocando-as como sujeitos e atores sociais no próprio processo de pesquisa. É uma investigação que visa novas perspectivas de escuta e olhar em relação às crianças, uma vez que traz dois conceitos centrais de uma nova sociologia da infância: a criança como agente social, ativo e criativo e a infância concebida como uma forma estrutural, como uma parte integrante da sociedade desde o nascimento. A proposta de observação se dá pela própria figura do Coordenador Pedagógico, que deve se colocar na posição de um adulto pesquisador que entrará no campo das crianças e só poderá participar plenamente se for aceito por esse grupo. Não haverá uma relação proposta artificialmente pelo próprio pesquisador, mas uma observação das práticas rotineiras e seus registros. Desse modo, não há perguntas estruturadas de antemão, pois a relação que irá se estabelecer pela entrada, aceitação e participação do adulto pesquisador é o que vai permitir a visualização dos processos de produção e reprodução de cultura. Converge com as atuais demandas da Sociologia da Infância também, para que apareça na pesquisa uma visão de parceria, que coloque a criança como sujeito tanto quanto o pesquisador, constituindo estudos *com* e não *sobre* a infância. As crianças interagem no mundo porque produzem suas culturas: ingressam na cultura por meio da família, mas passam a produzir e participar de inúmeras culturas de pares. As pesquisas que defendem a escuta e enfocam as infâncias e culturas infantis consideram o ponto de vista infantil nas pesquisas. É uma reparação por tanto tempo em que as crianças foram marginalizadas na Sociologia e em outras áreas, por ocuparem sempre uma posição subordinada na sociedade, e vistas como incapazes de contribuir. Além de sugerir a formação com a participação ativa das crianças, a finalidade deste trabalho é também ampliar o conceito de cultura de pares, levantar ações de produção de cultura e analisar situações de reprodução interpretativa entre as crianças. A proposta converge com a defesa da escuta e o enfoque das infâncias e culturas infantis sob uma metodologia inovadora e desafiadora, que implica um desprendimento do olhar sob o ponto de vista do adulto.

Palavras-chave: Culturas infantis; Cultura de pares; Reprodução Interpretativa.

ABSTRACT

This research brings a possibility of formation to Pedagogical Coordinators, among active and direct participation of children, bring them like subjects and social actors in the research process by itself. It's an investigation that purposes new perspectives of listening and looking in relation to children, once brings two central concepts of a new Childhood Sociology: children like social agent, active and creative and childhood like a structural way, like a part of society since birth. This observation purposed is by the owner figure of Coordinator, which put himself like a researcher adult who comes to children field and will participate just if been accepted by this group. There are no artificial purposes by the researcher, but an observation about routines and records. Thus, there is no structural questions beforehand, because relation will be done by enter, acception and participation of researcher, that will show us a view of production and reproduction culture process. Converges on current requests of Childhood Sociology, for bring a cooperation view, that puts children as subject as the researcher, forming studies with and not about childhood. Children interact in the world because product their own cultures: enter by their families, but product and participate of a lot of peer cultures. Researches that defend listening and focus childhood and children culture consider children point of view in researches. It's a kind of repair for long time that children were marginalized, in Sociology and other areas, and occupied a subordinated position in society. Besides to suggest a formation with active participation of children this project purposes to enlarge peer culture concept, looking for production of culture actions and analyze interpretative reproduction between children. This purpose converges on listening defense and childhood and children culture focus, under a newer technology and challenger, which involves a detachable view from adult's point of view.

Key-words: Childhood Culture; Peer Culture; Interpretive Study of Children

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiro ato	58
Figura 2 – Segundo ato (continua).....	59
Figura 3 – Segundo ato (continuação)	60
Figura 4 – Terceiro ato.....	61
Figura 5 – Quarto ato (continua).....	62
Figura 6 – Quarto ato (continuação)	63
Figura 7 – Quinto ato (continua).....	64
Figura 8 – Quinto ato (continuação)	65
Figura 9 – Sexto ato	66
Figura 10 – Sétimo ato	67
Figura 11 – Oitavo ato (continua).....	68
Figura 12 – Oitavo ato (continuação)	69
Figura 13 – Nono ato (continua).....	70
Figura 14 – Nono ato (continuação)	71
Figura 15 – Nono ato (continuação)	72
Figura 16 – Décimo ato	73
Figura 17 – Décimo primeiro ato.....	74
Figura 18 – Décimo segundo ato (continua).....	75
Figura 19 – Décimo segundo ato (continuação)	76
Figura 20 – Primeiro ato (continua).....	77
Figura 21 – Primeiro ato (continuação)	78
Figura 22 – Primeiro ato (continuação)	79
Figura 23 – Primeiro ato (continuação)	80
Figura 24 – Segundo ato (continua).....	81
Figura 25 – Segundo ato (continuação)	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pirâmide etária – população residente.....	54
Gráfico 2 – Renda: classes de rendimento nominal mensal	55
Gráfico 3 – Renda: classes de rendimento nominal mensal domiciliar.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Notas analíticas.....	51
Quadro 2 – O Bairro em números e dados	53
Quadro 3 – Infraestrutura urbana.....	53
Quadro 4 – Responsáveis por domicílio.....	54
Quadro 5 – Alfabetização	55
Quadro 6 – Características dos domicílios	56

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CEI's	Centros de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SMC	Secretaria Municipal de Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
PEI	Professor de Educação Infantil
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

PREFÁCIO	14
INTRODUÇÃO	21
Objetivos	26
Objetivo Geral.....	26
Objetivos Específicos.....	26
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	27
CAPÍTULO II – CONCEITOS HISTÓRICOS: DO CONCEITO DE CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA	34
CAPÍTULO III – A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA INVADE O TERRITÓRIO DO BRINCAR E O SESC: UM INTERDISCURSO POSSÍVEL.....	39
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	46
CAPÍTULO V – ANÁLISE DE DADOS	57
5.1 – A formação do Coordenador Pedagógico e sua extensão aos coordenadores e professores	85
POSFÁCIO	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

PREFÁCIO

*Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.
E me encantei.*

MANOEL DE BARROS

Uma das poucas certezas que tive na vida foi ser professora. Comecei na educação aos dezesseis anos de idade, fazendo magistério e trabalhando em escolinhas particulares do bairro. Na faculdade, iniciei com aulas eventuais no Estado e escola de idiomas em paralelo. Em 2005 me efetivei nas duas redes, estado e município, situação sustentada até 2015. Hoje permaneço com a Coordenação de uma Escola de Educação Infantil (EI), da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), e com aulas em cursinho preparatório para concurso, e as duas atuações me dão muita satisfação profissional. No momento, por exemplo, estou preparando turmas para o próximo concurso de diretor do Estado, então cada fim de semana estou em uma cidade diferente, conhecendo gente e fazendo o que mais gosto.

Sempre fui apaixonada pelo Ensino Fundamental II... Porém, por questões de acúmulo de cargo, acabei escolhendo a Educação Infantil para coordenar. Sendo bem sincera, não foi só a questão do acúmulo que prevaleceu. Minha vaga era o que se denomina “vaga precária”, ou seja, ficaria acomodada por um ano e depois entraria em um processo chamado “remoção”, para me acomodar definitivamente. O que se falava no microcosmo do professorado era que Educação Infantil era muito tranquila, sem muitas demandas. Com essa informação acabei por escolher uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), porém não com o intuito de comprovar que era tranquilo e por consequência trabalhar menos (aliás, trabalho nunca me espantou), mas com o pensamento de que, por ser menos complexo, teria um tempo melhor de aprendizagens.

O curioso é que a maioria das pessoas me dizia que eu não conseguiria permanecer na Educação Infantil, pois o cargo de Coordenador Pedagógico (CP) de EMEI era muito visado. Fatalmente eu iria para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). O que os colegas não sabiam era que voltar ao Ensino Fundamental não me era nenhuma sina maldita... Pelo contrário, tinha vindo de lá e voltaria com gosto. E não é que consegui ficar na Educação Infantil?

O aprendizado foi intenso: a referência que eu tinha era o “prezinho” do colégio de freiras que eu tinha frequentado, totalmente tradicional, que atendia crianças que hoje são

outras. Hoje as crianças se relacionam com adultos com respeito, e não com medo. Toda vez que eu tinha que falar com um adulto, sentia dor de barriga. Uma vez, encontrei minha professora na padaria, e não soube o que fazer com o misto de desespero e vergonha que me acometeu. E era fascinante ver as crianças adentrando a minha sala e me entregando florzinha recém-coletada, ou “vim só para te dar um beijo”, “Priscila, o que você está fazendo? Trabalhando?”.

O próximo passo foi observar bastante o dia-a-dia dessas crianças. E as via tão livres, para cima e para baixo, dando recados, molhando os pés, fazendo melecas de areia e água, andando descalças. Projetos lindos sobre animais, dinossauros, valores, sentimentos, medos, alegrias... projetos que vinham das demandas das próprias crianças.

Um nó se formou na minha cabeça: como assim essas crianças não fazem letrinhas? Como não ficam quietas, de cabeça baixa? Como não têm medo de adulto e são tão donas do nariz?

Só me restou estudar. E muito. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEIs), sociabilidade, subjetividade, democracia, cidadania, currículo que constrói a identidade da criança... Educação Infantil sem o objetivo de preparar para o Ensino Fundamental. Criança como sujeito histórico e de direitos, currículo como conjunto de práticas que busca articular experiências e saberes. Cada criança com seu ritmo próprio, numa educação permeada por princípios éticos, políticos e estéticos. Cada criança produzindo cultura em meio às outras crianças. Primeiro veio o estranhamento. Como o brincar pode ser eixo norteador do currículo? Só brincar? E os conteúdos? Não estamos nós “brincando” de fazer experiências educativas com os “filhos dos pobres”, enquanto os mais abastados já estão aprendendo a ler? Notem que minhas reflexões ainda eram permeadas pelo senso comum de uma sociedade que instiga a competitividade, em detrimento da colaboração, cooperação e felicidade.

Mais estudo. Reggio Emilia:

O que é tão terrivelmente impressionante e excepcional sobre a experiência de Reggio e sobre o trabalho de Loris Malaguzzi é a maneira como eles desafiaram os discursos dominantes da nossa época, em especial no campo da pedagogia da primeira infância – um empreendimento muito raro para uma prática pedagógica. Isso foi alcançado desconstruindo-se a maneira como o campo foi socialmente constituído dentro de um contexto científico, político e ético, e depois reconstruindo e redefinindo as subjetividades das crianças e dos professores. Ou seja, eles tentaram entender que tipos de pensamentos, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais dominaram o campo e como esses discursos moldaram nossas concepções e imagens da criança e da infância, a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de

ambiente que criamos para elas... Em minha opinião, tudo isso foi possível porque Malaguzzi estava bastante familiarizado com o campo e com as suas tradições, mas ele também teve a coragem e a originalidade de coreografar o seu próprio pensamento (DAHLBERG; MOSS; PENCE. 2003, pp. 9-10).

Cantinhos temáticos:

[...] os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34).

Projetos maravilhosos. E as crianças se apropriando de tudo, de maneira lúdica! Cartilha não mais. Letramento. Com livros, gibis, embalagens, rótulos...

Paradoxo existencial: meu prezinho me preparou – olha eu aqui! Porém, como era minha casa? Um espaço formador do ser humano. Uma mãe que abriu mão de trabalhar para cuidar dos filhos. Uma família que oferecia lazer, jogos, livros, gibis. As crianças da escola pública têm isso? Em sua maioria não. Então de que adiantava formar um aluno? A sociedade atual precisa ir além: formar seres humanos em sua integralidade.

Agora virei defensora da formação humana e que ela seja para todos. E aí surge o que me tira o sono: “em quais momentos essas crianças estão produzindo cultura e como se dá esse processo?”. É que também, simultaneamente, passei a participar dos encontros formativos da Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá. Isso merece um relato à parte.

Nos encontros formativos, que recebíamos assessoria pedagógica de Mônica Pinazza, Maria Malta Campos, víamos experiências maravilhosas de crianças produtoras de cultura se desenvolvendo: escolas que aboliam mesas e cadeiras, com projetos especiais para o turno do meio, crianças fazendo refeições quando tivessem vontade, dança contemporânea... E, ao mesmo tempo, numa contrapartida brusca, conversava com algumas coordenadoras e havia relatos de sondagens, festas de fim de ano com características muito similares às tradicionais formaturas do “prezinho” (fui oradora da minha!), crianças fazendo mais do mesmo, sempre. Refletia que seria bom, em questões de produção de cultura, escuta de crianças, oferecer uma

base para as escolas, para que essa discrepância diminuísse. Um “arroz com feijão” bem-feitinho, com a liberdade de cada um incrementar seu “prato” de acordo com a sua realidade...

As formações eram de muita qualidade, e eu saía de lá com a sensação de mudança... Era aquela vez no mês que conseguia vislumbrar os avanços da educação infantil paulistana, até me deparar, após muitas leituras e estudos, muitos erros e acertos, com a constatação de que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) apresentava um histórico de luta por garantia de direitos que a colocava em pé de igualdade, ou até mais avançado, com o que havia estudado sobre os modelos e concepções de outros municípios, estados e países.

Nos últimos anos, a RMESP tem estabelecido princípios para a Reorganização da Educação Infantil Paulistana. São concepções de criança, infância, educação infantil, pedagogia da infância, que fundamentam práticas pedagógicas e também houve a produção de documentos para que haja o subsídio teórico imprescindível para que os envolvidos se apropriem dessa vertente.

Um dos documentos que merece destaque é a **Orientação Normativa Nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**, que proporciona um novo olhar para a criança e seu desenvolvimento. O educador é definido como aquele que escuta as vozes de meninos e meninas, apoiando, articulando e criando condições para a produção do conhecimento integral. A criança, como contextualizada à existência cultural, social e histórica, considerada em sua integralidade, potente, socialmente competente, que reensina os adultos a olharem o mundo com olhos de criança.

Porém, no cotidiano da educação infantil, ainda nos deparamos com visões adultocêntricas e tomadas de decisão que, embora sejam para as crianças, ainda são totalmente centralizadas no adulto. Um exemplo é a compra de brinquedos para a brinquedoteca. Quem escolhe esses brinquedos? Adultos? Crianças? Muitas vezes os adultos escolhem o brinquedo e o brincar e ainda reclamam do desinteresse da criança que não participou de nenhuma escolha!

A Orientação Normativa nº01/2015, **Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**, é mais uma elaboração deste período que discute os princípios da qualidade na Educação Infantil Paulistana, observando características e singularidades, propostas, espaços, tempos, infâncias felizes e saudáveis. Oferece referências necessárias para um compromisso com a qualidade social das infâncias. Ainda em 2015 é elaborado e disponibilizado o **Currículo Integrador da Infância Paulistana**, subsídio para reflexão sobre práticas pedagógicas, com foco na transição para o Ensino Fundamental. Um currículo vivo,

que considera as inteligências e personalidades, que respeita os bebês e crianças e não divide o corpo e a mente na sua chegada ao Ensino Fundamental. É um processo de descolonização do currículo, da Pedagogia, que, ao problematizar as relações entre adultos e crianças, dá visibilidade aos atores, às culturas e ao conhecimento.

Outro documento que reforça as atuais concepções de infância e se configura como um divisor de águas em termos de autorreflexão é o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), advindo do documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” de âmbito federal – Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) (BRASIL, 2009), instrumento de autoavaliação da qualidade. A versão paulistana dialoga e aprimora a concepção de criança e educação infantil e os critérios para garantia, adotando nove dimensões de qualidade. Uma delas, inclusive, apresenta questões que aprofundam a consideração das formas de escuta de bebês e crianças pequenas no processo educativo.

Desse modo, cada dimensão é discutida por toda comunidade escolar em grupos e plenárias, que sinalizam os pontos que precisam ser reconsiderados para a continuidade do processo educativo. A dimensão 2, “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças”, é de fundamental relevância para essa pesquisa. Fala de relações entre crianças e adultos baseadas no companheirismo, colaboração, cooperação, confiança, respeito e cumplicidade, tudo em prol do diálogo.

Mas em quais momentos as propostas da escola favorecem esse desenvolvimento da cidadania? Quais são as oportunidades de escolha permitidas às crianças? E quando elas lhes são negadas? O que é, afinal, a criança produtora de cultura?

Uma prática em que a rotina esteja baseada na participação ativa da criança também é útil para poupar o trabalho da professora. Organizar o espaço e dispor os objetos de modo que todo material necessário esteja ao alcance das crianças, que devem ser chamadas a arrumá-los e a mantê-los em ordem, diminui consideravelmente o tempo de espera aos quais são submetidas, bem como minimiza a quantidade de tarefas a serem desenvolvidas pela professora (OLIVEIRA, 2013, p. 139).

Eis que surge outra perspectiva: uma criança produtora de cultura é bom para si mesma e para as interações sociais das quais participa. Só resta saber em quais momentos essa perspectiva é respeitada em detrimento de rotinas repetitivas com longos momentos de espera. Mesmo porque, na verdade eu já estava um pouco enfasiada de ver tantas práticas valorizadas como promotoras de cultura infantil, sendo que as mesmas se revelavam óbvias que havia um

adulto por trás. Muitos vídeos divulgados em formações com brincar dirigido (perspectiva adultocêntrica), com poucas crianças, sendo que nossas turmas abrigam trinta e cinco crianças, revelando um recorte apazível para a produção do material. Muitas assembleias e conselhos mirins encabeçados por adultos. Documentos “redigidos” por crianças, com o interesse do adulto por trás, como cartas ao prefeito e às subprefeituras. Muita inquietação de como se desvelava o ouvir a criança e a escuta atenta: ouvir para produzir um relatório, escutar para avaliar, ouvir para diagnosticar a aprendizagem... Não fazemos isso com nenhum grupo social, por que quando se trata de crianças esta é a única maneira que encontramos para socializar?

Quase ninguém ouve um adulto exclusivamente para produzir material. Ouvimos uns aos outros porque faz parte da nossa condição humana. E com as crianças isso não ocorre, todo ouvir tem uma intenção por trás, seja produzir um documento, seja defender um interesse próprio. Note-se que, ao mesmo tempo em que presenciava algumas práticas equivocadas, como as citadas, também observava muitos sucessos: muito brincar de qualidade, vídeos íntegros, assembleias e conselhos mirins se organizando e resolvendo suas próprias demandas...

Sabia que algo estava equivocado e cheguei ao mestrado com essa inquietação, sem saber muito bem que caminho seguir. Desse modo, me aventurei por um campo conhecido, a questão da autonomia na educação infantil, numa perspectiva da psicologia. Comecei um processo investigativo de pesquisa e também percebi que consideramos a criança como autônoma quanto mais ela se aproxima das ações do mundo adulto. Isso acaba nem por ser justo com esse grupo social, porque de novo traz a perspectiva do vir a ser: a criança autônoma é a que cuida de seus pertences, desenvolve a linguagem, se apropria de regras, aprende a viver em sociedade... Várias definições de autonomia, heteronomia, anomia¹... Não... Não era isso que eu queria. Mesmo porque, até na transgressão eu enxergava produção de cultura. Fui me apropriando de teóricos ligados à Psicologia da Infância, mas fui me vendo mais e mais “tropeçando sem cair”. Sabe quando estamos tropeçando e tentamos nos segurar, mas não conseguimos levantar? Devemos cair, para depois levantar com propriedade.

Nesse momento eu caí... A pesquisa havia perdido o rumo e nem eu sabia o que poderia me sustentar. Foi quando me inscrevi na Disciplina Eletiva da Professora Emília Cipriano, a Formação do Formador na Educação Infantil e fui tendo revelações de uma nova concepção de infância e de criança, que culminou na leitura de “Ao redor da mesa grande”

¹ Em 1932 Piaget publicou a obra “O Julgamento moral na criança”. Nesta obra, o autor deixa implícita uma concepção da relação entre moral, afetividade e cognição e define a evolução da consciência de regras nessas três etapas: anomia, heteronomia e autonomia.

(VASCONCELOS, 2005). O livro traz o acompanhamento detalhado da pesquisadora à prática da professora Ana em uma turma de jardim de infância, tudo isso regado a muita sensibilidade, emoção e real escuta dos pequenos. Pensei: é isso o que eu quero para mim, para minha pesquisa, para o meu fazer acadêmico. Lembro que timidamente contei à professora sobre minha intenção, no que fui amplamente acolhida e apresentada à minha mais nova e principal referência: Willian Corsaro².

Este autor defende e realiza pesquisa com crianças, e não sobre elas, em um trabalho inovador com abordagem teórica única. Sempre considerou as teorias do desenvolvimento simplistas, que subestimavam as ações das crianças. Defendeu as interações com os pares, nas quais as crianças não apenas contribuíam para sua própria socialização, mas criavam e participavam de sua própria cultura de pares. Apresenta um conceito de socialização mais próprio às crianças, o qual denomina “reprodução interpretativa”, e estuda com as crianças uma perspectiva sociológica. Rompe com os estágios do desenvolvimento que se dão de maneira linear, e traz o modelo da “teia global”, no qual as crianças são influenciadas por e influenciam as informações do mundo adulto. Resultado: paixão à primeira vista! Nada melhor do que ter teóricos de peso para fundamentar o embrião da inquietação que nasce em todos os pesquisadores.

Agora, com mais propriedade, ousou pesquisar com crianças, sabendo da responsabilidade desse trabalho. Vi uma definição perfeita para Willian Corsaro que me encheu os olhos: “criancista” e “criançólogo” (CARVALHO; MÜLLER, 2009, apud CORSARO, 2011, p. 24). Humildemente me disponho a me aproximar dessa concepção: ser “criancista” e “criançóloga” com muitas crianças ao meu redor, pesquisando com elas (e não sobre) sua participação ativa na sociedade e sua posição de sujeito de pesquisa.

² Conhecido por seus alunos, colegas e informantes como Bill, William Arnold Corsaro é professor titular da cátedra "Robert H. Shaffer class of 1967", da Faculdade de Sociologia, Universidade de Indiana, Bloomington, Estados Unidos. Bill obteve seu bacharelado em sociologia pela Universidade de Indiana, em 1970, e seu doutorado pela Universidade da Carolina do Norte, em 1974. Entre seus principais interesses de pesquisa estão a sociologia da infância, as culturas de pares, as relações entre adultos e crianças e entre crianças, os métodos etnográficos e o processo de socialização. Há mais de 30 anos, Bill vem realizando pesquisas transculturais sobre as culturas de pares e a educação inicial das crianças na Itália, na Noruega e nos Estados Unidos.

INTRODUÇÃO

*O maior apetite do homem é desejar ser.
Se os olhos veem com amor o que não é, tem ser.*

MANOEL DE BARROS

Este trabalho é desenvolvido com foco nos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo, a maior rede pública de Educação Infantil do país, com uma história sólida construída desde 1935, quando surgem os primeiros parques infantis. O documento que traz toda essa perspectiva histórica é “História da Educação Infantil Paulistana” (SÃO PAULO, 2015b), fonte para este resgate.

Os três primeiros parques, Ipiranga (atual EMEI D. Pedro I), D. Pedro II (extinto) e Lapa (Profª Neyde Guzzi de Chiacchio), dão início a uma política educacional voltada às crianças de 03 a 12 anos, filhos de operários vivendo as novas demandas da vida do paulistano da época. Até 1948 os Parques Infantis foram ampliados em vagas e atendimento, na proporção de 07 para 15 unidades, rumo aos bairros mais afastados. Em 1949 é criada a carreira de educador e a admissão de professores recreacionistas (normalistas). 1951 traz a criação dos Recantos Infantis (Parques em praças públicas do município). Há um barateamento das instalações com o intuito de ampliar o atendimento, e assim, em 1968, já se chega ao 109º Parque Infantil. A dinâmica que atende à demanda da população paulistana acaba por alterar o projeto arquitetônico dos Parques Infantis, inicialmente concebidos como espaços amplos para oferecer o maior contato possível das crianças com elementos naturais.

Em 1969 há o início da implantação das Creches Diretas no Município de São Paulo e em 1970, a criação de classes de Ensino Pré-primário nas unidades do Departamento de Educação e Recreio.

Em 1972 já há uma Proposta Curricular para os Parques Infantis, que apresenta a crianças como um ser com características bem definidas e rígidas, de acordo com a idade cronológica. Assim, a aprendizagem é relacionada com o amadurecimento dos órgãos para tal. Nesta proposta os componentes curriculares são: comunicação e expressão (linguagem, artes, música e educação física), iniciação às ciências matemáticas, ciências naturais e integração social.

Em 1975 ocorre a reestruturação da carreira do magistério – Lei nº 8.209 – e a reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SME). A Secretaria Municipal de Cultura (SMC) é desvinculada da Educação e surge a SME. Os Parques, Recreios e Recantos Infantis são agora EMEI. Na década de 80 as EMEI's já eram referência de garantia de direitos das crianças pequenas. A Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) inaugurava as primeiras creches diretas por reivindicação popular.

Em 1988 surge um dos nossos maiores marcos legais: a Constituição da República Federativa do Brasil e a garantia de Educação Infantil em creche e pré-escola às crianças de até seis anos de idade. O ano seguinte traz a Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil (1989-1992), sob linhas construtivistas – Vygotsky e Wallon – priorizando a linguagem como eixo do trabalho e o jogo como organizador do currículo. As áreas se distribuem em Linguagem, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática. É o início do privilégio aos conhecimentos prévios da criança, ao acesso ao conhecimento da Cultura Universal e a reconstrução do próprio conhecimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é criado em 1990, com garantias de direitos à educação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Em 1995 é publicada pelo Ministério da Educação e Cultura, a primeira edição do documento Critério para Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. 1996 traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças (físico, psicológico, intelectual e social).

Em 2002, os Centros de Educação Infantil (CEI's) passam a integrar a rede e em 2004 há a transformação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI). É publicada a Orientação Normativa nº 01/2004, construindo um Regimento para a Infância. Em 2006, a PMSP publica “A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil” e o manual de brincadeiras “São Paulo é uma escola”. 2007 traz as Orientações Curriculares, expectativas de aprendizagem e orientações didáticas – Educação Infantil” e “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo.

Em 2009, o Ministério da Educação publica os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil – autoavaliação participativa, os Critérios para um atendimento em Creches que respeite

os Direitos Fundamentais das Crianças e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.

O ano de 2010 é marcado pela publicação do Almanaque 75 anos da Educação Infantil: Conviver e aprender na Cidade de São Paulo e os “Cadernos da Rede” para a formação de gestores. O Ministério da Educação publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e no mesmo ano há a transformação do cargo de PDI para Professor de Educação Infantil (PEI).

Em 2013 há a instituição do Programa Mais Educação São Paulo – Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal do Ensino de São Paulo. Há a publicação do documento Orientação Normativa nº01/2013, Avaliação da Educação Infantil: aprimorando os olhares, que destaca as concepções de crianças/ infância, currículo, projeto político pedagógico, perfil do educador, participação das famílias e a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Em 2015 há a construção do documento pela RMESP, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana – autoavaliação participativa aplicada em todas as unidades de Educação Infantil. É o ano de comemoração dos 80 anos da Educação Infantil Paulistana e as publicações são: O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil e Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

Hoje, em 2018, são 317 CEI’s diretos e 506 EMEI’s, compondo uma rede na qual “o cuidar e o educar levam em consideração todas as etapas do desenvolvimento individual e sociocultural das crianças, acompanhando-as atentamente desde o nascimento” (Portal da Secretaria Municipal de Educação). No mesmo Portal são encontradas algumas concepções da Educação Infantil Paulistana, tais como o registro como importante instrumento para análise do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, como orientador do replanejamento das ações pedagógicas e das novas intervenções educacionais. A avaliação se dá através de diferentes registros e os avanços são informados às famílias através dos relatórios individuais. Vale lembrar que essa avaliação não é classificatória e não retém a criança.

A aprendizagem se dá através do lúdico, e parte do princípio que toda criança têm direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia e à convivência com outras crianças e com os adultos, para a produção de suas culturas.

O presente trabalho traz uma possibilidade de formação aos Coordenadores Pedagógicos, através da participação ativa e direta das crianças, colocando-as como sujeitos e atores sociais no próprio processo de pesquisa. É uma investigação que visa novos paradigmas de escuta e olhar em relação às crianças, uma vez que traz dois conceitos centrais de uma nova sociologia da infância: a criança como agente social, ativo e criativo e a infância concebida como uma forma estrutural, como uma parte integrante da sociedade desde o nascimento.

A proposta de observação se dá pela própria figura do Coordenador Pedagógico, que deve se colocar na posição de um adulto pesquisador que entrará no campo das crianças e só poderá participar plenamente se for aceito por esse grupo. Não haverá uma relação proposta artificialmente pelo próprio pesquisador, mas uma observação das práticas rotineiras e seus múltiplos registros. Desse modo, não há perguntas estruturadas de antemão, pois a relação que irá se estabelecer pela entrada, aceitação e participação do adulto pesquisador é o que vai permitir a visualização dos processos de produção e reprodução de cultura.

Converge com as atuais demandas da Sociologia da Infância também, para que apareça na pesquisa uma visão de parceria, que coloque a criança como sujeito tanto quanto o pesquisador, constituindo estudos *com* e não *sobre* a infância. As crianças interagem no mundo porque produzem suas culturas: ingressam na cultura por meio da família, mas passam a produzir e participar de inúmeras culturas de pares. Montandon (2001, p. 46) afirma “se é verdade que um adulto não pode se passar por uma criança, é possível se fazer aceitar pelas crianças e participar de um certo número de atividades com elas”.

As pesquisas que defendem a escuta e enfocam as infâncias e culturas infantis consideram o ponto de vista infantil nas pesquisas. É uma reparação por tanto tempo em que as crianças foram marginalizadas na Sociologia e em outras áreas, por ocuparem sempre uma posição subordinada na sociedade, e vistas como incapacitadas a contribuir. Assim, as crianças não são vistas como dependentes, incompletas, mas como agentes e co-construtoras de seu desenvolvimento. Não é uma criança preparada para o ingresso na sociedade, ela já é parte dessa sociedade desde que nasce. Além de sugerir a formação com a participação ativa das crianças, a finalidade deste trabalho é também ampliar o conceito de cultura de pares, levantar ações de produção de cultura e analisar situações de reprodução interpretativa entre as crianças.

A proposta converge com a defesa da escuta e o enfoque das infâncias e culturas infantis sob uma metodologia inovadora e desafiadora, que implica um desprendimento do olhar sob o ponto de vista do adulto. A metodologia que compreende a criança como ator social nas relações

sociais delineadas pelo meio cultural é a abordagem etnográfica. É um método de investigação sobre a cultura infantil, de observação participante.

Apesar de avanços significativos a história da criança e da infância sempre foi construída “sobre a criança” e não “com a criança”, na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Na verdade, como já disse Peter Moss (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), não existe a preocupação com que adulto essa criança irá se tornar, mas sim que infância ela irá viver. E que essa infância seja de cidadania com direitos, que realmente exerçam a participação em seu grupo social, que sejam agentes de suas próprias vidas, construindo conhecimento, identidade e cultura.

Após o momento da pesquisa e suas considerações, este material se constituirá em uma possibilidade de oferecer uma formação aos Coordenadores Pedagógicos, que poderão encaixar em suas rotinas um contato qualificado com as crianças, ao mesmo tempo em que conduzem seus grupos de professores a uma observação, escuta e interação tão qualificada quanto. Será uma proposta de formação continuada que auxiliará os adultos envolvidos no processo educativo a aprimorarem seus olhares sobre esses pequenos cidadãos. Afinal, como um coordenador pode propor e defender uma escuta que talvez ele próprio ainda não tenha experienciado?

Conceber a criança como o ser social que ela é significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, apud MUNIZ, 1999, pp. 247-248).

Ouvir crianças é complexo, porém necessário. As produções científicas que tratam as crianças como sujeitos vêm aumentando, não no intuito de avaliar, mas de conhecer seus pensamentos e sentimentos sobre os mais variados temas. Elas vivem suas infâncias imersas em práticas sociais, e nessa imersão elas se apropriam, produzem conhecimentos e exercem seu papel na reprodução interpretativa, isto é, nas suas maneiras próprias de compreender a realidade. Sob esse paradigma, cai a prática de perguntar a um adulto próximo algo que se queira saber sobre a criança. Embora óbvio, durante muito tempo foi assim. Agora, nos contextos atuais, é muito mais pertinente perguntar diretamente à criança o que se queira saber,

reconhecendo-se que ela deve ser ouvida. E esse reconhecimento é um direito, e não uma concessão. É uma postura política.

Objetivos

Objetivo Geral

- ✓ Propor uma possibilidade de formação aos Coordenadores Pedagógicos em que haja a participação ativa e direta das crianças.

Objetivos Específicos

- ✓ Ampliar o conceito de cultura de pares entre crianças.
- ✓ Realizar o levantamento das ações de produção de cultura por meio da escuta ativa das crianças.
- ✓ Analisar as situações de reprodução interpretativa proporcionadas na EMEI pesquisada.
- ✓ Elaborar uma formação que propicie o desenvolvimento da criança produtora de cultura.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

Simplesmente brincar. Nós, educadores, sabemos a força deste fazer/ser/estar. Por isso, convidamos pensadores que, generosamente, nos emprestaram seus olhares para enriquecer e ampliar ainda mais essa certeza.

RENATA MEIRELLES

Os estudos correlatos realizados contribuíram para a ampliação das referências bibliográficas e para a reflexão sobre possíveis palavras-chave norteadoras da pesquisa. Houve levantamento no próprio site do FORMEP, no Programa de Educação da PUC-SP, no Banco de Teses da CAPES, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os descritores utilizados foram “culturas infantis”, “reprodução interpretativa” e “cultura de pares”.

O primeiro passo da pesquisa foi neste último sítio, a Biblioteca Digital Brasileira, apresentado durante a tutoria. Foi encontrada a dissertação de mestrado de Keila de Oliveira Urrutia (2016) “Professora, eu tenho uma coisa pra falar: as culturas infantis em um contexto institucional da Educação Infantil”³.

Neste trabalho a proposta é também pesquisar com crianças, dar-lhes voz, olhá-las como sujeitos produtores de cultura e investigar como essas culturas infantis são produzidas, a partir da noção de Reprodução Interpretativa e do conceito de Cultura de Pares de Willian Corsaro. Urrutia traz sua problemática de pesquisa a partir de um desejo de estar mais perto das crianças, de perceber maneiras de ser e viver a infância. Ao cursar Pedagogia e realizar o estágio supervisionado, constata que a escuta das crianças não é considerada legítima e nem parte do processo de aprendizagem. Já no Mestrado, ao assumir a Educação Infantil em regência, parte da observação dos momentos nos quais sua turma se propõe voluntariamente a fazer uma apresentação aos colegas, numa profunda reflexão sobre os espetáculos que as crianças organizam e fazem cotidianamente, sem a intervenção do adulto.

Os episódios das apresentações remetem a um ocorrido recente, no qual algumas crianças da EMEI na qual sou coordenadora pedagógica (e onde ocorre esta pesquisa) vieram me perguntar se poderiam se apresentar, já que tinham uma banda de rock. Organizamos a apresentação com eles, e no dia, várias outras crianças formaram bandas e se apresentaram na

³ Tradução da autora.

hora, com o repertório mais variado possível! Muito leve e divertido, sem ensaio nenhum, crianças sendo crianças, produzindo cultura entre si.

Urrutia (2016) também traz a etnografia com crianças, através de uma pesquisa qualitativa e um olhar ampliado do pesquisador, uma observação participante, na qual ela se apresenta ao grupo e pede a permissão para uma pesquisa com eles. Nesse momento, começa o estudo das culturas de pares das crianças. “dignas de estudos por si mesmas” (CORSARO, 2011, p.126). As culturas de pares são estudadas nas observações cotidianas, nas vivências dos espaços em que circulam. Pares são crianças que passam um período junto. Este autor define como um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais” (p. 128). O desejo de conquistar autonomia com relação à autoridade e às regras dos adultos é um dos elementos centrais na cultura de pares e fez com que Urrutia (2016) observasse atentamente a transgressão: se esconder para brincar, pisar na poça d’água... Outro elemento é o compartilhamento, a partilhas dos significados. Aí a observação foi na fonte: o brincar e a rotina, em um exercício desafiador e revelador, como a presente pesquisa se dispõe a ser.

Urrutia (2016) também parte de uma perspectiva de escuta atenta às crianças, principalmente nos momentos nos quais seus alunos pediam para fazer apresentações uns aos outros. Geralmente eram grupos de duas ou três crianças que organizavam “números” musicais, com canções populares de sertanejo universitário. É uma maneira própria e singular de se inserir no mundo e de elaborar conceitos importantes, como a amizade.

A metodologia usada também é a etnografia com crianças, através da observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), em uma Escola Municipal de Anos Iniciais. Finco (2010, apud URRUTIA, 2016) esclarece o quão recente é essa abordagem, especificamente dos últimos vinte anos:

[...] fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve certo número de desafios uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores da vida das crianças’. Ou seja, realizar pesquisa com crianças é andar por um caminho ainda pouco trilhado, é despir-se de um olhar adultocêntrico. Aos adultos pesquisadores cabe assumir que seu saber acerca do mundo não é mais elaborado que o das crianças e que o que elas dizem ou fazem possui validade e consistência (p. 29).

Urrutia (2016) escuta e dá voz às crianças em sua pesquisa durante quatro meses. Utiliza diário de campo, foto e filmagem, nos participa de sua inserção no grupo (já priorizada por

Corsaro) e parte para a observação da produção das culturas infantis in locus (sala de aula), em plena dialogicidade com esta pesquisa desenvolvida.

Outra tese que merece destaque por dialogar com esta pesquisa é “Da ‘criança que não aprende’ a ‘toda criança é capaz de aprender’: Lições Históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori”, de Kaciana Nascimento da Silveira Rosa (2017), programa de Doutorado em Educação, Psicologia da Educação da PUC SP. Embora o enfoque dado por Rosa seja a educação de crianças com deficiência e as discussões em torno da política de educação inclusiva, com ênfase em Montessori, Itard e Séguin, a pesquisa toda revela como o desenvolvimento afetivo, um olhar atento e um contato de qualidade com o meio social podem promover mudanças notórias. Isso se remete a 1801 e a outros períodos do século XIX, para mostrar que o olhar e a escuta qualificada com as crianças não é nenhuma novidade. Somente precisa ser incorporado às práticas educativas como realmente promotor da criança que se deve ser: sujeito de direitos e produtora de cultura.

Embora a tese revele uma proposta fragmentada e disciplinar, ao remeter ao tempo cronológico torna-se totalmente compreensível. Porém, ao falar principalmente de Montessori e sua busca por maneiras de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, maneiras para não considerar nenhuma criança um “ser extrassocial” e para oferecer plenas condições de aprendizagem e desenvolvimento às crianças, percebe-se um olhar voltado à integralidade do ser humano. Olhar a criança (na tese, a criança com deficiência, porém o alargamento do olhar se estende a todas) como um ser capaz de aprender.

Merece destaque a constatação que esta pesquisa traz que, na contemporaneidade de Montessori, havia a ideia de que o bebê, nos primeiros seis meses de sua vida, possuía pouca atividade psíquica, era apenas um “pequeno animal”, preocupado apenas com as funções fisiológicas...! Montessori, e sua “Casa dei Bambini”, trazem uma pedagogia inovadora com a proposta de transformar a escola e levar os alunos a uma nova vida. Ênfase ao fato de isso ocorrer em 1908. O sistema Montessori já trazia a concepção de um ambiente preparado, apropriado para viver e aprender, ajudando as crianças a avançarem no caminho da independência; de materiais adequados e uma educação compartilhada pelo professor e pelo ambiente, na qual o professor é um guia. Em 1938, Montessori já diz que “A criança é uma personalidade que invadiu o mundo social” e já em seu livro “A criança” (1938) mostra a necessidade de olhar a criança como um sujeito social, histórico e dotado de potencialidades.

Desse modo, é importante ressaltar, mais uma vez, que estudos e ações autônomas com crianças não são nenhuma novidade. Porém é necessário que isso seja realmente incorporado, uma vez que já se passou mais de um século e ainda não houve a apropriação necessária.

Outra dissertação relevante encontrada foi a de Daniela Jardim Strüssmann Pires, “Cinema e infâncias: as crianças entre elas” (PIRES, 2013), que busca saber o que acontece quando as crianças estão entre elas. Porém, ao invés da análise ser realizada sobre crianças reais, é realizada sobre crianças-personagens de cinco filmes, sob a luz da Sociologia da Infância, também numa perspectiva de contribuir para que o cinema seja reconhecido como uma estratégia condutora aos conceitos desta ciência. As crianças personagens são engajadas, entram em conflitos, organizam-se para objetivos comuns, porém são crianças fictícias, fato este que dista muito da proposta da presente pesquisa com crianças reais da escola pública.

Ainda no mesmo site, houve acesso à dissertação de Francine Borges Bordin, “Não é de verdade, é só um desenho: de que nos falam os desenhos infantis” (BORDIN, 2014), que investiga os desenhos infantis a partir da sociologia da infância e de acordo com as próprias crianças. O objetivo principal é compreender as crianças enquanto atores sociais, capazes de refletir sobre a realidade onde vivem. O conhecimento do desenho aqui se constitui como um método de pesquisa, é revelador da cultura infantil e carrega elementos para pensar a infância. O objeto de pesquisa são os próprios desenhos dentro de sala de aula, compreendidos sob a luz da Sociologia da Infância. É um trabalho relevante, porém não considera outros aspectos que a Sociologia prioriza e enfoca o estudo somente pela perspectiva do desenho e sua produção, num recorte que não será realizado aqui.

O próximo site foi o Banco de Teses da CAPES, sob os mesmos descritores, e o Programa de Educação da PUC-SP, nos quais não há pesquisas correlatas sob os descritores supracitados. O último passo das pesquisas correlatas foi o site do FORMEP, para apropriação do modelo de pesquisa e também para verificação de como vem sendo feita a abordagem do tema. As pesquisas já explanadas trouxeram uma excelente base para apropriação da temática e a possibilidade de novos descritores, sendo estes: etnografia com crianças, pesquisa etnográfica com crianças, observação participante, escuta atenta e criança produtora de cultura.

Com os novos descritores, novamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, merece destaque a dissertação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos de Patrícia dos Santos Begnami, intitulada “Pelos olhos das crianças: uma etnografia da favela do Gonzaga” (BEGNAMI, 2014). A mestranda (na época) toma como objeto de análise a rua, a relação entre as crianças e como elas estão comprometidas com a

configuração e a rede de práticas sociais do bairro e como isto está representado e reproduzido no comportamento e na sociabilidade infantil e nas suas práticas lúdicas. Neste trabalho as crianças também ocuparam lugar central e o texto se faz a partir do ponto de vista das crianças. Assim, segundo a autora, as crianças foram tratadas como sujeitos capazes de representar e significar suas experiências, como atores sociais que significam e ressignificam seu mundo social, apreendem o mundo e o representam a sua maneira, enfim, as crianças são interlocutoras da pesquisa. Begnami (2014) também se utiliza da observação participante como método ou técnica de pesquisa, processo de aliança que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, e acredita que podemos descobrir nosso “objeto” muito mais interessante e instigante do que imaginávamos. Defende também a etnografia, questionamento da pesquisa de campo como prática, e nessa vertente caminha pelos conceitos antropológicos.

Ainda sobre etnografia com crianças, Michele Escoura Bueno traz, sob o título “Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças” (BUENO, 2012) dissertação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, uma perspectiva de relações de gênero da Educação Infantil e seus ícones de feminilidade e masculinidade. Michele esteve com crianças, adentrou em seus universos e descobriu vários disparadores para reflexão: o referencial estético, corporalidade “necessária” para construção da feminilidade, a beleza branca e jovem, o ter no lugar do ser... Trabalho imprescindível como referência àqueles que querem estudar os estereótipos que já massacram crianças em tão tenra idade.

Já a pesquisa de Carolina Shimomura Spinelli, “As metodologias de pesquisa com criança na escola: o ‘ouvir’ como uma tendência” (SPINELLI, 2012), pela pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, vem de encontro a toda teoria aqui defendida, no que se refere à metodologia de pesquisa. Spinelli traz que o interesse em ouvir a criança na pesquisa como sujeito capaz de testemunhar sobre si é recente e cresceu muito nas últimas décadas e defende que ao oportunizar a fala e a expressão da criança como fonte privilegiada de pesquisa se dá visibilidade a esse sujeito para reconhecer seu lugar em sociedade.

Camila Tanure Duarte, em sua dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do Mestrado em Educação, em 2015, desenvolve o título: “Relações Educativas no brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: construção de identidade e autonomia em crianças” (DUARTE, 2015). A

pesquisadora coleta dados através da observação participante da rotina de crianças e faz registros escritos em diários de campo. Observa as relações criança-criança, suas organizações e escolhas e sempre busca “suspender o olhar adulto e penetrar no universo das crianças” (DUARTE, 2015, p. 60). Seu foco é a brincadeira e as relações que estas estabelecem para a vida.

Já Amanda Rodrigues Marqui, em sua tese apresentada ao Programa de Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos, “Relações entre infância, escola e religião: etnografia dos Baniwa do Médio Içanã” (MARQUI, 2017), vai a campo para participar de eventos religiosos e escolares na comunidade amazônica e de toda rotina cultural, desde o banho no rio ao raiar do dia, às aulas, o acesso à internet no Telecentro, às práticas esportivas e o culto evangélico com a Bíblia bilíngue (Baniwa e Português). O foco é a experiência de aprendizagem fora do contexto escolar.

Por fim, Mayanna Auxiliadora Martins Santos, do Mestrado em Educação da Universidade federal de Juiz de Fora, apresenta em 2009 o trabalho com “O encontro entre crianças e seus pares na escola: entre visibilidades e possibilidades” (SANTOS, 2009). Mayanna também tem o desejo de conhecer mais profundamente os modos de expressividade das crianças dentro do contexto escolar por quem a vivencia: a própria criança. O processo investigativo é qualificado como “muito prazeroso” e a autora nos agracia com a experiência de não ser considerada um adulto pelas crianças, e por consequência, ser convidada a participar de diversos clubinhos e a partilhar variados segredos.

A cultura de pares se constitui quando as crianças se apropriam criativamente do mundo adulto e fazem suas próprias reproduções. A reprodução interpretativa parte do princípio que as crianças contribuem ativamente para a reprodução (preservação da cultura a seu modo) e para a mudança social. São crianças que criam culturas com os adultos, o que difere da chamada *socialização*, conceito individualista utilizado por muito tempo e por muitos teóricos, que prepara a criança para o futuro. Aqui se tem a reprodução interpretativa porque as crianças não somente internalizam, mas produzem e contribuem no tempo presente.

É premente a necessidade de consolidação da área da Sociologia da Infância no Brasil e consolidar o espaço já inaugurado nas instituições acadêmicas brasileiras. É a premência da ruptura com práticas adultocêntricas. É a intenção de abertura de caminhos para novas pesquisas e olhares sobre o ponto de vista das crianças e das infâncias.

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 24).

Estes autores defendem que o estudo das crianças a partir delas mesmas permite

[...] descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

É uma nova perspectiva que raramente aparece nas pesquisas acadêmicas: os aspectos éticos envolvidos no encontro entre o pesquisador e aqueles que participam da pesquisa (SOUZA, 2010). Primeiramente, há a autorização sobre a pesquisa, que é comumente solicitada aos responsáveis, e não às crianças, que nem têm a oportunidade de expressar seu consentimento. Kramer (2002) inclusive questiona: “Mas, se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito de pesquisa?”. Depois, inúmeras questões metodológicas e éticas, como organizar com as crianças a escolha dos espaços e momentos de conversa, o horário ideal e a preservação dos sujeitos e da Unidade Escolar através do sigilo das identidades. Por fim, a reflexão de como as crianças protagonistas podem ser beneficiadas com a devolutiva dessas pesquisas, uma vez que o intuito é que elas sejam cada vez mais ouvidas de maneira qualificada.

CAPÍTULO II – CONCEITOS HISTÓRICOS: DO CONCEITO DE CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA

Eu acho fundamental o diálogo, a conversa. Seria bom se pudesse acontecer em outras escolas o que aconteceu com a gente, com esta parceria. Foram momentos de parada, de reflexão sobre o brincar, a criança, a infância. Tudo foi fundamental.

RENATA MEIRELLES

A Sociologia da Infância conquista, a partir da década de 90, seu espaço acadêmico, mas ao priorizar o olhar sobre a criança em suas interações, valoriza mais a instituição do que a própria criança por ela mesma. Porém, conforme já mencionado, há um sociólogo da infância que se distancia dessa visão de teorias de socialização que enxergam a criança como dependente e incompleta: Willian Corsaro.

Um outro aspecto que interessa apontar é que, ao desenvolver uma metodologia de estudo etnográfico que lhe desse acesso ao mundo da criança, Corsaro pratica a concepção da criança agente e co-construtora de seu desenvolvimento, uma concepção corrente no discurso contemporâneo da Psicologia do Desenvolvimento, mas que raras vezes se expressa na prática da pesquisa e muito menos na prática pedagógica: em ambos os casos prevalece uma visão do adulto como dominante e responsável pela situação interacional e por seus desenlaces, como guia ou mentor, e não como parceiro da criança em sua construção do mundo. Essa posição de parceria é exatamente o que Corsaro consegue a partir de seus procedimentos de inserção no grupo de crianças e da construção resultante de suas relações com elas (CARVALHO; MÜLLER, 2009, apud CORSARO, 2011, p. 24).

Certa vez, presenciei uma mãe permitindo que seu filho escolhesse a surpresa/brinde que acompanhava um lanche. Quando o menino voltou com a surpresa, a mãe se revoltou, dizendo que havia brinquedos mais legais, que aquele era desinteressante e voltou com a criança para trocar pelo brinquedo que ela, adulta, queria. É um bom exemplo de desrespeito à cultura infantil, porque para o adulto, foi uma escolha razoável, como seria a escolha de qualquer brinquedo. Porém o que prevaleceu foi a valoração do adulto, em uma escala de valor que ele determinou, em detrimento da escala de valores que a criança havia estipulado para si. Afinal de contas, quem vai brincar com o brinquedo?

De outra vez, os professores da unidade resolveram perguntar às crianças o que elas gostariam de comer na festa de encerramento do semestre. Porém, os adultos já haviam se reunido e combinado de servir salgadinhos e cachorro-quente. Depois da enquete, qual foi o

resultado? Salgadinhos e cachorro-quente. Até que ponto essa resposta coincidiu livremente com o que as crianças queriam e até que ponto elas foram influenciadas a escolher essa comida? Somente as próprias crianças seriam capazes de esclarecer isso, porque nós, adultos, já somos tão acostumados a exercer nossa persuasão, que nem possuímos mais o distanciamento para perceber que o nosso querer se sobrepõe ao deles o tempo todo. Isso é fruto da nossa prática comum de subestimar as crianças.

Em segundo lugar, a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, pp. 15-16).

Já presenciei uma educadora que dividia as crianças em pequenos grupos toda vez que iam ao campo dirigido ou à brinquedoteca, e os rodiziava. Questionei por que era sempre assim, e a resposta foi que se eles tivessem liberdade de escolher onde iriam brincar, viraria “bagunça”. Isso porque estamos falando de brincar, e sob o ponto de vista da criança, ela pode ser escolhida para brincar com algo que não queria naquele dia, ou participar de um grupo que também não gostaria de estar. A ordem da professora superou as vontades de trinta e cinco crianças. Talvez, se fosse proposto que elas mesmas se organizassem, não sairia como a professora quis, não seria a melhor solução para o adulto, mas seria a maneira que eles encontraram para resolver e isso é o mais importante.

Para o adulto, oferecer situações autônomas é um trabalho de paciência. É muito mais fácil que todos façam da maneira que o adulto orquestrou em sua cabeça, com as crianças fazendo tudo igual ao mesmo tempo.

Em verdade, Qvortrup⁴ em 1995, já previa a relação do adulto com a infância:

⁴ Professor emérito da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia, na Noruega. Considerado um dos fundadores da Sociologia da Infância, seus pressupostos teóricos e metodológicos sustentam conceitos presentes nesse campo de estudo. Entre suas constatações está a de que as forças políticas sociais e econômicas influenciam as vidas das crianças ao mesmo tempo em que estas influenciam os cenários social, político e cultural.

Quanto ao estatuto social, a condição paradoxal exprime-se, como sumaria Jens Qvortrup, no facto de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de "produzirem" cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas; no facto de os adultos acreditarem que é bom para as crianças e os pais estarem juntos, mas cada vez mais viverem o seu quotidiano separados uns dos outros; no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta; no facto de haver uma maioria de adultos que defende que o melhor para as crianças é que os seus pais assumam a maior quota-parte de responsabilidade por elas, ao mesmo tempo que as condições estruturais para o fazer são reduzidas; no facto de os adultos concordarem que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, ao mesmo tempo que as crianças permanecem longamente afastadas da vida social (QVORTRUP, 1995, apud PINTO; SARMENTO, 1997, p. 9).

As crianças querem partilhar as suas dimensões lúdicas com os adultos e entre si, porque isso as constitui. E essas dimensões de criação e apropriação de artefactos e rituais do coletivo infantil precisam ser consolidadas entre adultos e crianças. Afinal, a escola é um espaço no qual crianças e adultos convivem diariamente. É pouco proveitoso que as interações somente se voltem para as práticas de escolarização. É um olhar diferenciado para a infância, audacioso, reinventivo, que quebra barreiras adultocêntricas e propõe uma relação horizontal que vai além de adultos e crianças: uma relação entre seres humanos que partilham e comungam o mesmo espaço cotidianamente.

Então por que Coordenadores Pedagógicos devem ouvir as crianças? Primeiramente, busca-se partir de um pressuposto básico, até já desvelado: além de coordenadores, professores e crianças, somos seres humanos na mesma relação espaço tempo. É permitido até recorrer à Psicologia da Educação e suas contribuições relevantes, principalmente no que se refere à Psicologia Sócio-Histórica e sua leitura crítica do processo educacional. Não é um modo de ver e investigar distanciado, rigoroso, delimitador, com contornos definidos entre sujeito e objeto, isento de questões sociais, mas sim um olhar para um sujeito ativo que se constitui em relação com o mundo material e social:

A perspectiva sócio-histórica, fundada em princípios do materialismo histórico e dialético, vai conceber os fenômenos humanos como produzidos no processo histórico de constituição da vida social. [...]. É preciso ajudar o educador a se entender como protagonista do processo e que ele possa ver seus estudantes como parceiros no processo de ensino-aprendizagem. A aula é algo que se constrói junto e não algo que se dá. A ideia de que o professor sabe e ensina e o aluno aprende foi superada por Paulo Freire em toda sua obra. [...]. A Psicologia Sócio-histórica pretende, com sua dimensão subjetiva da

realidade educacional, contribuir para este avanço (AGUIAR; BOCK, 2016, p. 47; 57-58).

Aliás, não podemos excluir o mérito de a Psicologia ter sido quem se aproximou da criança pela primeira vez. A Psicologia ouviu pela primeira vez o que a criança pensa, como e por que pensa. Questionou a forma de aproximação dessas crianças e construiu diversos instrumentos de aproximação: desenho, brinquedo, jogo, observação, registro de ações e falas, situações-problema, artes, histórias, imagens... Porém todos os instrumentos sob uma perspectiva que segrega de um lado o adulto pesquisador e de outro, a criança observada. Hoje, as discussões procuram minimamente estabelecer um código de ética entre pesquisador e pesquisado, inclusive sendo esse pesquisado uma criança de quatro ou cinco anos. Há a autorização dos responsáveis, muitas vezes expressa em um termo de autorização padronizado que inclui qualquer teor de uso de imagem.

Mas a proposta deste trabalho vai além: o que se quer é o consentimento explícito da criança, numa perspectiva de aproximação que trata o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como um momento de construção de uma relação de respeito. A criança tem o direito de ser informada sobre o que se espera dela, e tem livre arbítrio para participar ou não, no que se constitui como consentimento informado. Marilene Proença Rebello de Souza (2010) organiza, em seu livro “Ouvindo Crianças na Escola - Abordagens Qualitativas e Desafios Metodológicos Para a Psicologia”, uma possibilidade de escuta de crianças que se assemelha muito à proposta desta pesquisa, porém pelo viés da psicologia. Mesmo assim há o embasamento necessário para essa nova perspectiva de escuta, observação, interação e tudo mais.

As crianças atraem estudiosos de diversas áreas e, mais uma vez, o que é considerado inovador é a produção científica que toma as crianças como sujeitos. O livro citado ainda traz o aspecto de essa escuta qualificada não ser uma concessão, mas sim um direito das crianças. Um passo adiante, que também auxilia a tirar o olhar de desdém dominante quando se fala de vozes de crianças, é compreender que o conhecimento da perspectiva das crianças traz ganhos aos adultos. Marilene traz o pediatra e pedagogo polonês Janusz Korczak:

Os políticos e legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora acabam se equivocando. Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acham, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? (KORCZAK, 1986, apud SOUZA, 2010, p.13).

A ideia é chegar a novos conhecimentos sobre crianças e infâncias, até para alterar concepções equivocadas de aparente fragilidade, que revelam uma posição social desigual. A criança, muitas vezes, é acostumada a responder o que o adulto gostaria de ouvir.

Vários autores têm destacado que as crianças podem acrescentar informações novas e importantes, que ampliam nosso conhecimento sobre a realidade (SOUZA, 2010, p.13). A pesquisa qualitativa procura compreender as pessoas a partir de suas próprias referências. Os estudos de caso asseguram que é necessário compreender como as pessoas veem as coisas. E a abordagem etnográfica preocupa-se com a maneira peculiar que as pessoas veem as si mesmas e representam suas vivências experiências em relação ao mundo que as cerca.

Outro fator que merece destaque é a perspectiva do adulto sobre esse tipo de pesquisa. Esse adulto nunca poderá subestimar e acreditar que estará “descendo ao nível de compreensão das crianças”, mas sim estará se elevando, numa postura política e social de quem não se satisfaz com a atual situação da infância. É necessário buscar maior compreensão da representação social da infância na sociedade e o universo social de pertença desses sujeitos. A partir desse exercício de autonomia e participação da criança se pode constatar sua competência. E assumir o ponto de vista da criança não é tão simples:

O que significa estudar as crianças por seu próprio mérito, ver a sociedade segundo a perspectiva da criança ou adoptar o seu ponto de vista? (...) Em primeiro lugar, não se refere a lugares-comuns sobre adultos que tentam ver o mundo como se fossem eles mesmos crianças. Seria decepcionante pela simples razão de que os adultos não são crianças e, por isso, não têm capacidade para o fazer, (...) Mas (...) também não é impossível (a meu ver) que os adultos realizem pesquisas sobre crianças (QVORTRUP, 1994, p.5⁵).

Assim, escolher uma metodologia que valorize e tome as crianças como sujeitos privilegiados na Educação Infantil é uma possibilidade real de abrir caminhos promissores para a produção de conhecimento nesta área. É se despir de concepções construídas historicamente e imergir no mundo sociocultural das crianças, ecoando suas vozes.

⁵ Tradução do autor.

CAPÍTULO III – A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA INVADE O TERRITÓRIO DO BRINCAR E O SESC⁶: UM INTERDISCURSO POSSÍVEL

O Território do Brincar trouxe algo grandioso, que é mostrar o que o Brasil... este Brasilão... tem como brincadeira. O que as crianças fazem, do que elas brincam, que lugar é esse!

RENATA MEIRELLES

Este “trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil”, como o próprio projeto Território do Brincar se autodeclara, é um excelente exemplo a ser dado quando se fala de cultura de pares e reprodução interpretativa. Os documentaristas visitaram o país todo e o revelaram através dos olhos das crianças, apresentando-as a partir delas mesmas. Pesquisadores e crianças se encontraram, acreditando no valor de uma pesquisa desse teor, na qual todos aprendem uns com os outros.

Entre 2012 e 2013 (esses documentaristas) visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, a fim de revelar o país por meio dos olhos das crianças brasileiras. Registraram em filmes, fotos, textos e áudios as sutilezas da espontaneidade do brincar, apresentadas do ponto de vista das crianças. Um intercâmbio no qual pesquisadores e crianças se encontraram no fazer e no brincar, sempre aprendendo um com o outro. Durante esse percurso, o Território do Brincar olhou para as crianças fora do contexto escolar em diferentes comunidades, buscando apreender e compreender como elas vivenciam suas infâncias, brincam e se expressam quando estão em liberdade e são as protagonistas das narrativas que criam e das experiências que vivem. Ao mesmo tempo, o Território firmou parceria com seis escolas de educação infantil e ensino fundamental de São Paulo e Santa Catarina, que contribuíram para olhar para as crianças nesses espaços (MEIRELLES, 2015, p.14).

No lançamento do documentário ‘Territórios do Brincar’, fruto dessa pesquisa Brasil afora, Ana Lucia Villela, presidente do Instituto Alana, revela a missão de seu local de fala: honrar a infância. Ora, se você ouve a criança sem subestimá-la, sem desconsiderar suas colocações, você está honrando essa criança e essa infância. É uma missão muito ligada à proposta de Corsaro (2011), a valoração da cultura de pares no seu momento de acontecimento, e não numa perspectiva do que isso vai gerar no futuro.

⁶ Curso Pesquisas com crianças: processos de escuta e observação (de abril a agosto de 2016), realizado no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc.

As educadoras das escolas convidadas a participar do projeto se declaram, em um material produzido com os bastidores do documentário, inseguras quanto à proposta: vamos observar as crianças brincando para quê? E se percebem maravilhadas ao constatar que o fruto da observação é a própria observação, ver que as crianças brincam e que isso é extremamente revelador de suas culturas. A imprevisibilidade do brincar retira a perspectiva temporal previsível do adulto, que parece muitas vezes angustiado com o emprego do tempo. No mesmo material dos bastidores, divulgado no lançamento do documentário, os professores envolvidos revelaram que o educador é treinado sempre a intervir. E que o Território do Brincar está ensinando: se recolha.

Assim como esta pesquisa: o pesquisador se recolhe. Recolhe suas intervenções, suas expectativas adultocêntricas e disponibiliza sua escuta atenta à produção da cultura infantil. No Território do Brincar o diálogo é o meio e o fim do processo. “O desafio era conseguir comunicar aos educadores dessas escolas parceiras a essência das crianças” (MEIRELLES, 2015, p. 19). Desse modo, ambos os projetos trazem a perspectiva da sensibilização do nosso modo de ver a criança na escola. É o momento em que humildemente aceitamos que:

É a criança que educa o adulto a olhar as coisas pela primeira vez, sem os hábitos do olhar constituído. Wim Wenders diz de um olhar sem opiniões, sem conclusões, sem explicações. De um olhar que simplesmente olha. E isso, talvez, seja o que perdemos. É como se tudo que vemos não fosse outra coisa senão o lugar sobre o qual projetamos nossa opinião, nosso saber e nosso poder, nossa arrogância, nossas palavras e nossas ideias, nossas conclusões. É como se fôssemos capazes de olhares conclusivos, de imagens conclusivas. É como se nos desse a ver tudo coberto de explicações (LARROSA; LOPES; TEIXEIRA, 2006, apud MEIRELLES, 2015, p. 15).

O registro também é inovador, envolve a magia audiovisual e os aspectos que a beleza do cinema abrange, num processo de “qualidade existencial” (LARROSA, 2002, apud MEIRELLES, 2015): o que se vê num vídeo é passível de variadas interpretações e sensibilizações, numa viagem que se faz solitário e emocionado enquanto se assiste. Aliás, esse diálogo poético também é alvo desta pesquisa, porque não há como interagir com as crianças e não pegar um pouco de sua poesia de ver a vida. É uma forma direta de estar com as crianças e refletir sobre a densidade e a diversidade que essa ação proporciona. É realmente dar o devido destaque aos legítimos produtores das culturas infantis: as crianças.

Outro material que merece destaque é o “Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores” (FRIEDMANN, 2018). Adriana Friedmann, organizadora e orientadora do curso “Pesquisa com Crianças”, no Centro de Formação de Pesquisas do SESC

já lança, inicialmente, o desafio de reconhecer as crianças enquanto atores sociais. O curso parte de uma abordagem socioantropológica para adentrar e ressignificar o universo infantil. Aliás, esta ação é colocada como o grande desafio educacional para as novas gerações.

O grupo de pesquisadores foi orientado a se apropriar da etnografia, para entrar, ser aceito e participar dos grupos de crianças. O destaque vai para os gestores que compunham o coletivo, pois passaram a desenvolver estas observações, tal qual a proposta desta pesquisa. Friedmann (2018, p. 6) destaca que “fazer pesquisas com crianças do lugar da Antropologia não significa intervir, entrevistar ou querer ensinar alguma coisa, mas manter uma postura de respeito, curiosidade, e se colocar como um aprendiz, acolhendo atitudes, criatividade, conteúdos e narrativas espontâneas. Implica em um caminho processual, reflexivo e que implica também em trabalhar ansiedades internas e autoconhecimento”.

Zina Filler desenvolve A propósito da chuva: a criança, texto ou pretexto? Os profissionais das áreas de artes e, no caso da Zina, sua sensibilidade e experiência com a dança facilitam a abertura de olhares com relação às crianças e seus processos criativos. Zina espelha, no seu processo, o quanto se surpreendeu com as descobertas feitas com relação às crianças. De forma criativa, ela cria no seu texto um enredo trazendo uma metáfora com a estrutura de uma peça de teatro, enredo a partir do qual percebe o quanto é ético e primordial, não só escutar e conhecer as crianças, como dar a elas a devolutiva do que nós, pesquisadores, estamos ali a registrar e observar (FRIEDMANN, 2018, p. 6).

Bastante interessante a questão da devolutiva às crianças sob o prisma da ética, assim como essa pesquisa se propõe a fazer. Assim como Zina se surpreende com as descobertas, esta pesquisa também vai por esse viés e mostra como pode ser positivo esse diálogo.

Massumi Guibu, em seus Olhares atentos sobre lugares invisíveis: ou uma possível escuta de diálogos corporais, redescobre, com sua sensibilidade e olhar apurados, as crianças – seus próprios alunos – e descobre novos territórios, agora reconhecidos a partir dos olhares das crianças. Massumi traz uma interessante metáfora: ela afirma que ‘perseguiu’ as crianças, no sentido de acompanhar seus percursos e experiências. E é bem disso que se trata este papel do pesquisador de crianças. O relato da autora mostra como aconteceu o processo de transformação dela própria, no decorrer da vivência do que seja uma escuta sensível, presente e conectada com as crianças e com ela própria (FRIEDMANN, 2018, p. 6).

A escuta de crianças nos permite transformações. A metáfora da perseguição dialoga com nosso olhar de pesquisador: ficamos muito mais atentos e com os sentidos muito mais aguçados em busca das ações e dos diálogos preciosos que as crianças têm a oferecer.

Piéra Cristine Varin traz importante contribuição a partir da temática escolhida e pouco trabalhada: Culturas de trânsito: o que as crianças trazem de suas casas para a creche e o que levam da creche para suas casas. O que a autora desenvolveu – de forma apaixonada - durante o processo de pesquisa, nas suas próprias palavras, foi ‘dar voz para as crianças pobres, negras, periféricas e para as boas (e incríveis) experiências de infância que existem, na escola pública e são pouco difundidas e levadas em conta quando o assunto é infância’. Uma inspiradora antropóloga consciente do seu processo (FRIEDMANN, 2018, p. 6).

Piéra também dialoga com este trabalho por mostrar como a cultura produzida em casa pode aparecer na escola, sempre com muito respeito pelo local de fala de cada criança.

Auira Ariak descreve no seu *Tempos de dentro, tempos de fora*: reflexões feitas a partir da observação, escuta e registro de crianças no espaço da brinquedoteca do museu do folclore, a profunda transformação que viveu no decorrer do seu processo de observação. Ela traçou, durante todo o curso e a experiência da pesquisa, profundas reflexões a este respeito. Fato é o quanto estas pesquisas com crianças implicam em uma grande mudança de postura e atitude de quem se pretende pesquisador. O que esta experiência de observação também nos ensina é que, a partir de brinquedos simples e conhecidos, há um imenso universo que foge ao nosso conhecimento e que estes espaços de escuta e observação constituem a possibilidade de aprendermos mais a respeito das crianças processo (FRIEDMANN, 2018, p. 7).

O caso de explorar um território é bem semelhante ao roteiro desta pesquisa, e o processo de transformação do pesquisador também. O que se ouve das culturas infantis advindo das próprias crianças muda o olhar sobre o mundo.

Maytê Amarante em *PODEPOESIA*: Uma reflexão poética sobre se permitir afetar, aventura-se, na experiência de entrar em contato com suas próprias emoções e angústias no processo de transformar-se em pesquisadora da infância. De forma profunda e transparente, ela compartilha o desafio vivenciado durante todo o curso e a ida a campo. Um exemplo inspirador de quem realmente se deixou ‘afetar’ processo (FRIEDMANN, 2018, p. 7).

Esta é inclusive uma reflexão a ser feita por todo pesquisador da infância: como essa pesquisa me afeta? Mesmo porque essa afetividade⁷ walloniana permite o engajamento necessário para que sempre pensemos em sermos e convivermos com seres humanos melhores.

Beth Castro em *Memórias de infância*: fios que desenrolam a escuta do olhar, a autora apoia-se fortemente nas suas memórias de infância a partir das quais consegue conectar-se com as crianças com quem interage. Temos, assim

⁷ O termo se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

mesmo, abordagens que trazem luz para as percepções dos pesquisadores no que diz respeito às crianças em suas diversas manifestações no decorrer dos processos de escuta e observação processo (FRIEDMANN, 2018, p. 7).

A pesquisa de cunho etnográfico com crianças também oferece ao pesquisador a possibilidade de revisitar sua própria infância, através de suas memórias.

Joyce Xavier Salustiano em *As breves histórias de Vida e Morte*: “Adeus pai, adeus mãe, adeus professora Joyce, adeus mundo cruel...” descreve as geografias e vínculos que as próprias crianças lhe mostraram a partir dos seus registros, com seus bairros e relações. A pesquisadora inova e avança ao envolver as crianças na pesquisa, esclarecendo a elas o que está fazendo e aceitando os ‘sim quero participar’ e os ‘não, vou pensar, não agora’ das crianças (FRIEDMANN, 2018, p. 7).

Joyce lida diretamente com a questão do consentimento livre e esclarecido. Se a pesquisa se dá com crianças, o correto e justo é que elas saibam decidir se vão participar da pesquisa ou não, e não que um adulto decida por elas.

Ketiene Moreira da Silva descreve em *Bora testar? Brincadeiras e culturas infantis de crianças ribeirinhas em uma área de preservação ambiental no Amapá*, uma singular experiência antropológica no universo da infância fora do seu conhecido cotidiano. A pesquisadora faz um recorte bem particular onde aponta como as crianças pequenas resignificam a maternagem em uma comunidade ribeirinha (FRIEDMANN, 2018, p. 7).

Como veremos posteriormente, as brincadeiras de maternagem, uma mãe boa e seus filhos, aparecem constantemente no cenário lúdico e são dignas de uma observação atenta. É uma excelente oportunidade de observar relações sociais estabelecidas.

Thais Harue Tanizaka descreve no seu artigo “Dá a mão para seu amigo! - As fugas e os subterfúgios das crianças bem pequeninas no contexto da educação infantil, a partir de um sensível olhar que acompanha algumas crianças nos seus percursos autônomos dentro da creche e as ‘transgressões’, ignoradas pelas professoras e cuidadoras. Importante registro reflexivo para quem atua junto a crianças bem pequenas em instituições formais de educação; e provocação para os educadores readequarem suas propostas a partir da escuta das crianças, suas necessidades, interesses e potenciais (FRIEDMANN, 2018, p. 7).

Aliás, trabalhar a transgressão como produção de cultura é um exemplo claro que reprodução interpretativa. A criança subverte a ordem do que lhe foi determinado, e realiza o que lhe parece mais aprazível, numa postura deliberada e autônoma.

Daniela Signorini Marcilio trata do importante tema de gênero no seu artigo *O que crianças pequenas me disseram sobre bonecos (as)*. No decorrer das

observações ela vai descobrindo a diferença entre fazer perguntas às crianças ou acompanhar seus movimentos e escolhas espontâneas. Papéis femininos ou masculinos preconcebidos socialmente são indistintamente apropriados por meninos ou meninas nas suas narrativas lúdicas (FRIEDMANN, 2018, p. 7).

Nesta pesquisa há episódios de gênero a serem observados atentamente, os papéis atribuídos às figuras femininas e masculinas e também aos objetos, brincadeiras, etc. É uma maneira necessária de trabalhar desde cedo esse tema em sala de aula.

Renata Pires Pinto indaga, em *Processos de Escuta e Observação com Crianças – Uma Experiência no Programa Curumim do Sesc Ipiranga*, como as crianças, a partir de diferenças por vezes explícitas, conseguem se resolver, autorregular e conviver muito bem independentemente dos seus universos múltiplos de origens sócio econômicas. A partir de uma apurada escuta, a autora aponta, dentre outros, como se dão as amizades e as interações entre crianças de origens tão diversas. Mostra, principalmente, a potência que espaços de educação não formal têm para se trabalharem temáticas com e a partir da participação direta das crianças (FRIEDMANN, 2018, p. 7).

A questão das amizades e interações são forte exemplo de reprodução interpretativa. Vemos as mais diversas maneiras dessas crianças trocarem experiências e é muito interessante os critérios que elas mesmas estabelecem para considerar outra criança como amigo ou não. Aliás, isso nos faz atentarmos ao nosso próprio discurso de adulto, às vezes forçando uma situação para que todas as crianças sejam amigas... Devemos intervir para que as crianças se respeitem. Agora a amizade é um vínculo que somente ela, entre seus pares, poderá determinar.

Andrea Desiderio, Projeto *Férias na Natureza: encontros, descobertas e possibilidades de uma infância maior*, revela a educadora física descobrindo, a partir da sua escuta e observação, que as próprias crianças são pesquisadoras e leitoras do mundo. Ela mostra no decorrer do seu texto que não é somente o adulto a desvendar o simbolismo do mundo, mas também as crianças. Os subsequentes registros feitos por elas nas lousas espelham ‘cartografias’ extremamente interessantes (FRIEDMANN, 2018, p. 7).

O registro feito pela própria criança da sua maneira de ver o mundo.

Fernanda Serra Tavares descreve sensivelmente em *Crianças e a cidade: relato de uma caminhada como prática pedagógica os percursos das crianças pelos seus territórios: o que descobrem, o que vêm que os adultos não vêm. Alturas, escalas, tempos diferentes. E, sobretudo, a importante experiência de viver a cidade enquanto cidade educadora* (FRIEDMANN, 2018, p. 7).

Na Unidade na qual foi realizada a pesquisa há a prática de levar as crianças para prestigiarem espetáculos no Centro Educacional Unificado (CEU). Lá há um auditório que recebe manifestações artísticas e culturais. As crianças vão sob a supervisão dos adultos da

escola, pelas ruas, numa distância não muito grande. Nesse momento que se constitui a aventura. Após os eventos, uma das devolutivas mais prazerosas é conversar com as crianças sobre suas impressões.

Maria da Penha Brant, traz em *Leva eu!* Ou quando a mediadora é mediada, singular experiência que, já desde a escolha do local e do grupo de crianças com quem ela não tinha familiaridade, mostra a importância e o cuidado, fundamentais de conhecer, antecipadamente e a fundo, o contexto, a cultura e o perfil da população de crianças a ser observada. Mesmo com todos estes levantamentos, Maria da Penha tem absoluta consciência, da impossibilidade – quando se trata de desenvolver pesquisas com crianças – de planejar o que ali aconteceria, já que contar e confiar nos olhares das crianças em ‘confluência’ com os da pesquisadora, seria a bússola para a pesquisa ser a mais fidedigna possível (FRIEDMANN, 2018, p. 8).

É a observação assistemática que não permite que se engessem modelos estabelecidos de antemão, principalmente quando se trata de crianças. A imprevisibilidade do encontro é o maior disparador de sua riqueza.

É uma contribuição, assim como os “Territórios do Brincar”, às pesquisas com crianças, à formação de especialistas e aos novos conhecimentos. Uma excelente iniciativa de levar esse desafio às práticas, não com a superficialidade da “moda” que se incute à escuta de crianças, mas com a urgente necessidade de mudança.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Enquanto os adultos que encontrávamos pelo caminho insistiam em nos dizer que as crianças não brincam mais, elas, por sua vez, nos revelavam um brincar vigoroso e potente.

RENATA MEIRELLES

Outra inquietação durante a concepção desta pesquisa foi a abordagem metodológica. Sempre houve a estranheza, por parte da pesquisadora, do fato de a criança ser objeto de pesquisa na maioria das vezes. Parece que se volta à questão da brinquedoteca: adultos escolhendo e comprando o que as crianças deverão brincar de bom grado.

Durante as aulas do Mestrado Profissional observaram-se iniciativas maravilhosas, porém ainda tímidas de colocar a criança como sujeito de pesquisa, em face de tantos estudos que a apartavam. Tímidas por serem poucas, e por essa metodologia carecer de ser mais bem explorada.

Corsaro (1997) defende os estudos *com* e não *sobre* as crianças. E esta pesquisa pretende colocar as crianças como sujeitos e atores sociais.

Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, precisamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. A pesquisa etnográfica com crianças é uma possibilidade e Graue & Walsh (2003, p. 22) defendem a importância de que os investigadores pensem nas crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real. (...) Também queremos apresentar pesquisas que defendem a escuta e enfocam as infâncias e as culturas infantis, com base em referenciais teórico-metodológicos desafiadores. Para os sociólogos da infância é importante considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto. Compreendemos que há muitos desafios a superarmos nas pesquisas com crianças. Bastide (1961, p. 153, prefácio) perguntava: “O que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras?” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353).

Este estudo parte da etnografia com crianças, sem a mediação do docente. Mesmo porque o local de fala do pesquisador é a coordenação pedagógica, com enfoque na formação de formadores. Então, como um coordenador pedagógico pode garantir uma formação de formadores que priorize a produção de cultura da criança? Estando ele próprio em contato com essas crianças, se colocando como observador, ouvinte e pesquisador. Essa postura destitui a lógica adultocêntrica; qualifica o mundo adulto, pois as crianças “são agentes ativos, que

constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 5).

Ainda mais que, segundo Carvalho e Müller (2009, apud CORSARO, 2011):

A etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo. Entre as principais vantagens da etnografia, estão: 1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para análise apurada ou repetida. A etnografia envolve diversas estratégias ou procedimentos de pesquisa, incluindo: Entrada no campo e aceitação no grupo social; Coleta e escrita consistente de notas de campo, entrevistas formais e informais e descrição de artefatos; Coleta de gravações audiovisuais de eventos acontecidos espontaneamente; Coleta e análise de dados comparativos – incluindo casos negativos; Construção de uma descrição detalhada ou densa e geração de uma teoria interpretativa construída a partir dos dados indutivamente em vez de considerar hipóteses específicas preestabelecidas (pp. 83-84).

Ainda na mesma linha defendida por Corsaro (2011) a etnografia proporciona um aprofundado trabalho de campo, observação intensiva e participante, descrição densa e método dialético.

A metodologia denominada etnografia com crianças pode garantir uma formação de formadores na qual este formador está, ele próprio, em contato com as crianças sujeitos da pesquisa, se colocando como observador, ouvinte e pesquisador. A etnografia com crianças oferece uma base de dados empírica, a partir do momento em que há a imersão do pesquisador na vida do grupo, absorvendo o comportamento social deste. Oferece também a possibilidade de diversas estratégias ou procedimentos de pesquisa, tais como coleta de dados em notas de campo, gravações de áudio e vídeo, entrevistas formais e informais, observação intensiva e construção de densa descrição que oferece consistência ao trabalho. Os etnógrafos de crianças defendem que essa metodologia, ao propiciar plena aceitação dos pesquisadores pelas crianças, também propicia plena participação.

Esta metodologia baseia-se na abordagem etnográfica, que, segundo André (2002), pressupõe a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. O pesquisador é o principal instrumento na coleta e análise dos dados. Assim, essa abordagem propicia a interação, implica a subjetividade no processo de produção do conhecimento. Conforme Sato e Souza (2001), a pesquisa de orientação etnográfica não dicotomiza a coleta e a análise, pois interpretações são feitas durante as observações, que acabam selecionando o que é mais significativo. Desse modo, Sato e Souza (2001, p. 45) sugerem substituir “dados” por “fatos”,

porque dados são colhidos e fatos se colocam como prontos a sofrer um processo interpretativo. Sendo fatos interpretados constituintes de “casos”, esta pesquisa se constitui como um estudo sobre casos.

Sobre o consentimento para a coleta deste material é importante se posicionar tal qual Soares e Tomás (2004), que reforçam que numa investigação que encara a participação das crianças, os princípios éticos estão num processo contínuo de construção. Nesses termos, o TCLE deixa de ser apenas uma burocracia, mas o início de uma construção de respeito. A criança precisa saber do que ela vai participar, ainda mais sendo protagonista do processo. E também ter o direito garantido de participar ou deixar de participar quando lhe aprouver.

[...] o consentimento informado é na investigação participativa com crianças um dos momentos mais importantes. Considera-se aqui a informação dada à criança acerca da investigação em causa e o seu consentimento para participar da mesma. Informar as crianças acerca dos objetivos e da dinâmica da investigação (se estes não foram definidos com elas) é um passo essencial, o qual deverá cautelar que tais objetivos e dinâmicas se traduzam em conhecimento válido acerca dos seus quotidianos, experiências, sentimentos e competências (SOARES; TOMÁS, 2004, p. 78).

Kramer (2002), em seu artigo “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças” traz também alguns questionamentos, tais como o uso do nome verdadeiro ou fictício, a questão do uso da imagem e os possíveis impactos às crianças com a repercussão da pesquisa. Afinal, é muito importante também zelar pela proteção das crianças dentro do processo de pesquisa e evitar sujeita-las a qualquer tipo de exposição.

O nome representar autoria ou anonimato é uma das questões iniciais. Afinal, um estudo que coloca a criança na posição de sujeito precisa que esses sujeitos sejam nomeados. Colocar números ou iniciais se constituem como descaracterização e desconsideração da identidade, uma verdadeira incoerência. Assim surge a alternativa dos nomes fictícios.

Nesta pesquisa foram utilizados nomes de flores. Kramer (2002) traz a possibilidade de a própria criança escolher seu nome, o que depende da intimidade e da aceitação entre os envolvidos na pesquisa. Porém, as crianças desta pesquisa têm apenas quatro anos, e a ideia de poder se chamar outro nome, ainda é bastante confusa. Na tentativa não sucedida, muitas crianças não quiseram escolher outro nome, porque neste momento estão num processo de afirmação identitária, muitos aprendendo a escrita do nome próprio, se tornando assim inviável que essa escolha fosse feita. Outra reflexão sobre o nome próprio também se dá no fato de

preservar a fala da criança. São muitos detalhes íntimos de vida pessoal que aparecem na conversa e associar a fala à criança se constituiria em uma violação de direitos.

A questão da imagem nesta pesquisa não é relevante, por não se trabalhar o conteúdo imagético, porém a questão do retorno que se dá à criança ainda é um ponto para reflexão. Por isso mesmo que o grupo selecionado para esta pesquisa foi uma turma de Infantil I, que continuam na mesma unidade no ano seguinte. Tanto é que muitas crianças até hoje interpelam a pesquisadora e dizem: ‘Lembra que a gente conversou?’. Nada mais justo que elas possam ver os frutos do que produziram juntamente ao pesquisador.

Assim, um dos primeiros passos para a coleta de dados foi o consentimento livre e esclarecido para as crianças, protagonistas do estudo. A pesquisadora chegar com um gravador, por menor que fosse, já causou certa estranheza. Alguns curiosos se aproximaram e lhes foi devidamente explicado que a pesquisadora estava fazendo um trabalho da escola dela e precisava de ajuda. Que ficaríamos conversando, mas os que quisessem conversar, porque se tratava de um momento de brincadeira livre, e haveria que se respeitar as prioridades. Alguns se mantiveram o tempo todo que a pesquisadora ficou entre eles. Outros matavam a curiosidade e voltavam à brincadeira. E ainda há um grupo que naturalmente incluía a pesquisadora na brincadeira, criando um novo status para a pesquisadora: o de amiga. Então, os que conversavam, esporadicamente ou não, chamavam a pesquisadora de “prô”, como estão acostumados a chamar todos os educadores. Já os que incluíam a pesquisadora na brincadeira, também a elevavam ao status de “amiga”.

Percebe-se que tudo foi pensando para que a criança em nenhum momento se sentisse constrangida ou impelida a participar. A possibilidade de aceitar o convite ou não sempre ficou bem clara.

Um critério relevante para o desenvolvimento da pesquisa é aumentar a familiaridade através do prolongamento da convivência. Assim, embora as crianças sempre vissem a pesquisadora como a coordenadora da escola (alguns até chamavam de diretora), o fato de haver momentos pontuais de duradouros de integração permitiu que as crianças ficassem muito mais próximas. Várias delas vinham saudar, sorrir e conversar fora do contexto de pesquisa, demonstrando bastante intimidade estabelecida. Outro critério que deve ser mencionado é o fato de o pesquisador ter compreensão sobre o papel social da criança. Alguém que, embora há pouco tempo no planeta, precisa ser reconhecido e legitimado, numa relação de parceria. Há de se superar a exaltação do conhecimento do adulto e substituir pela compreensão que são apenas diferentes maneiras de ver o mundo.

Outra questão é o tempo. Não se deve se apegar tanto ao tempo cronológico, mas sim tentar se adentrar no tempo “da criança”. Muitas vezes o adulto se coloca em uma posição de impaciência para entender o que a criança quer dizer, ou o que está construindo através de sua brincadeira, demonstrando estar desprovido de concepções coesas. Nesse momento é importante ficar claro o que trouxe Qvortrup (2001 p. 5): “a alteridade do processo não é o adulto tentando ver o mundo como se fosse criança, mas sim atribuir significado àquilo que é percebido pelas crianças em seu universo cultural”.

A observação ativa foi com foco nas turmas que são denominadas Infantil I, ou seja, as crianças que estão pela primeira vez na EMEI. Essas crianças estão na faixa etária de três para quatro anos completos, e são advindas do CEI que é popularmente conhecido como creche. O período para observação selecionado foi o período da manhã, por nenhuma questão especial, somente por facilidade de acompanhamento e rotina. A escola possui seis turmas de Infantil I: 5A, B e C no período da manhã e 5C, D e F à tarde. Mesmo havendo a opção pelo período da manhã, por questões de rotina, somente duas turmas foram envolvidas na pesquisa, 5A e 5C.

Como a observação dependia do consentimento e da aproximação das crianças, a pesquisadora se posicionou entre elas, nos momentos da rotina em que o espaço era coletivo e com atividades não direcionadas. Esse critério estabelecido foi devido ao fato de a escola ter dois espaços significativos de brincadeira: o parque e o campo. As salas de aula não se constituíram como espaço de pesquisa, pois a dinâmica de mesas e cadeiras restringia a aproximação das crianças, uma vez que elas se acomodam em seus respectivos lugares. O campo é um espaço com uma pista de motocas, pneus e outros brinquedos mais modulares, que possibilitam maior intervenção criativa das crianças. O parque, outro espaço selecionado, já possui brinquedos estruturados, com poucas possibilidades criativas, mas com muito incentivo ao movimento. Também contém um tanque de areia, local muito apreciado pelas crianças. Lá elas fazem seus bolos, castelos e interagem bastante entre si. Desse modo, as observações participantes se constituem como principal instrumento metodológico para apreensão dos fatos, como trazem Cunha e Gomes (apud SOUZA, 2010).

Em ambos os lugares, parque e campo, assim que a pesquisadora se posicionou, sempre sentada entre eles, já na tentativa de estabelecer uma relação horizontal, foi acolhida e obteve o consentimento para prosseguir com a pesquisa, no que Corsaro (2011) denomina como “entrada reativa”. Silvia Helena Vieira Cruz (2010), no prefácio da obra “Ouvindo crianças na escola”, fala da importância de registrar suas próprias impressões do cotidiano da pesquisa e também as impressões dos sujeitos observados, as atitudes iniciais, enfim, o estabelecimento

do primeiro contato. Aqui, subscrevem-se o que La Ville e Dionne (1999) denominaram como notas analíticas, que envolvem impressões pessoais e intuições. O registro se dá como breves lembretes.

Quadro 1 – Notas analíticas

NOTA ANALÍTICA 1 – 5A	Crianças muito receptivas, principalmente as meninas. Onze crianças vieram perguntar o que eu estava fazendo. Elas brincam, mas vêm o tempo todo contar para a professora o que um colega fez e elas consideram errado. Se a professora se ausenta por breve período, as crianças se reportam a mim para resolver conflitos. Peço para esperarem a professora. Não me chamam para brincar. Preferem contar a respeito das suas vidas.
NOTA ANALÍTICA 2 – 5C	Crianças mais distanciadas. Passaram um bom tempo acenando de longe, até uma delas vir perguntar o que eu estava fazendo. Grupo muito envolvido na brincadeira. Os que se aproximavam, depois do consentimento, já inseriam a pesquisadora na brincadeira. Muitos observaram de longe e não se aproximaram. Também não demonstraram contrariedade ou apatia. Apenas queriam continuar suas brincadeiras.

Fonte: elaboração da pesquisadora, com base no referencial de La Ville e Dionne (1999, p. 180).

O coordenador pedagógico/ pesquisador a partir desse contato inicial, estabelece uma rotina de observação. Essa rotina é combinada entre adultos e crianças previamente, e as observações serão sempre sobre ações rotineiras, no espaço escolar que as crianças estiverem ocupando no momento. As ações rotineiras, neste momento, são definidas como “rotinas culturais”, elemento muito enfatizado na reprodução interpretativa e considerado essencial. O caráter habitual, óbvio e comum fornece a segurança e a compreensão necessárias de que todos os atores pertencem a um grupo social, portanto agem naturalmente em seu espaço, permitindo que surjam problemáticas enriquecedoras. É diverso de uma pesquisa com entrevistas, por exemplo, que tira os sujeitos de sua rotina confortável e amigável, como Corsaro em 1992 já definiu. La Ville e Dione (1999, p. 180) também falam de notas descritivas, expressas em relatórios descritivos. Aqui, chamaremos de “atos e cenas”, classificação realizada por Sanches em seu livro “Creches, ambiguidades e realidades” (2003). Segundo a autora, os atos trazem fielmente a complexidade do trabalho e o espaço fértil que aponta a possibilidade de grandes saltos.

Organizei o meu vivido em atos e cenas, tentando contextualizá-lo e desvelar o seu significado: um olhar sobre a formação e capacitação em serviço, articulado com outros olhares na construção de um Projeto de formação para as ADIS. [...]. Este olhar tem algumas referências partilhadas por todos que acreditam que as crianças são seres humanos completos, ativos e capazes,

sujeitos sociais e históricos, inseridos em uma sociedade, em uma cultura e família. Influenciados pelo meio, mas capazes de transformá-lo. Seres que se desenvolvem pela interação com seus pares, com os adultos, com o meio em que vivem, sujeitos únicos, com necessidades afetivas, cognitivas, sociais, culturais e físicas, seres humanos que têm direito aos cuidados e à educação de qualidade (SANCHES, 2003, pp.109-110).

Bondioli (2004, apud SOUZA, 2010, p.67) também propõe “considerar o que se apresenta aos olhos do observador – o dia escolar – como uma espécie de representação teatral com um início, um fim e um desenrolar temporal marcado em ‘tempos’ e ‘atos’; estes últimos, por sua vez, caracterizados pela sucessão de diversos episódios”. Aqui não foi diferente e os atos também formaram um bom espetáculo.

Sobre a contextualização⁸ da Unidade Escolar, como na maioria dos bairros periféricos da nossa cidade, a clientela da EMEI pesquisada é formada, em sua maior parcela, por uma população migrante, proveniente da região nordeste do País e interior do Estado de São Paulo. São pessoas de baixa renda, com baixa escolaridade e, de modo geral, em situação de desemprego ou exercendo funções da economia informal ou serviços autônomos, tais como: pedreiros, pintores, eletricitas, encanadores, comerciários, domésticas, atendentes e etc.

A história do bairro que “abriga” a nossa escola pode ser dividida em duas etapas: a primeira, em 1991, quando, por meio de programas habitacionais patrocinados pela Prefeitura, ocorreram os primeiros assentamentos; e a segunda etapa, que se refere à ocupação de terras, iniciada em 1995, realizada de forma pouco organizada.

As Associações de moradores relatam que no ano de 1987 fundaram um Movimento Sem Terra no Bairro da Casa Verde, que contava com 180 pessoas, no intuito de lutarem para a construção de casas populares. No mesmo período, eles se uniram a outro movimento da Zona Oeste, a fim de dar peso e continuidade à sua luta. O Governo Municipal da época desapropriou uma vasta área, cujos lotes foram sorteados entre os membros do movimento que construíram suas casas em regime de mutirão. A partir de 1995, iniciou-se o processo de ocupação das áreas pelos loteamentos. Tal processo, ainda em andamento, fez “explodir” a demanda por todo o tipo de atendimento, principalmente por escolas.

Em 2004, quando a comunidade solicitava uma EMEI para ampliar o número de atendimento de crianças de 4 a 6 anos, parecia não haver possibilidade de construção, já que o bairro não dispunha mais de áreas livres. No entanto, a luta da comunidade garantiu o

⁸ Contextualização da Unidade Escolar retirada do próprio Projeto Político Pedagógico

surgimento desta escola num lugar em que, antes, era uma praça tomada por lixo e entulho – uma dupla conquista: a garantia de vagas para seus filhos e a retirada do depósito de entulho.

Fundada em 22 de outubro de 2004, através do Decreto de Criação nº 44.781 de 21 de maio de 2004, a Escola Municipal de Educação Infantil, é, assim, fruto da luta de uma comunidade por acesso à educação... Um espaço que alimenta a esperança e o sonho de todos por melhores condições de vida.

Quadro 2 – O Bairro em números e dados

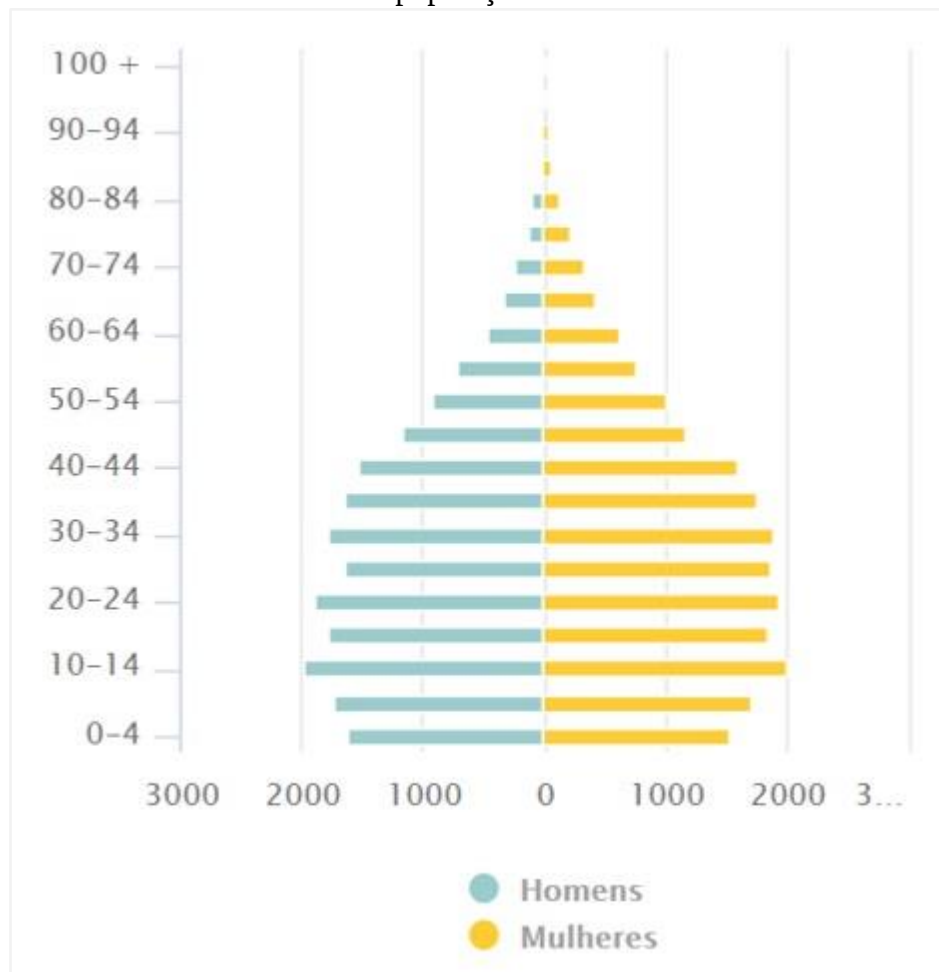
Identificação	
Área em km²	7,99
Número de domicílios	11.484
Número de moradores	40.512
Média de moradores por domicílios	3,53
Número de setores censitários	56

Fonte: elaboração da pesquisadora, com base nos dados divulgados pelo Censo Demográfico IBGE (2010).
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Quadro 3 – Infraestrutura urbana

Existe	Domicílios		Moradores	
	Sim	Não	Sim	Não
Arborização	2416	10543	9014	36888
Calçada	10299	4053	26051	14795
Iluminação Pública	2507	6479	9291	22496
Pavimentação	4607	1658	16159	5378
Rampa para cadeirante	10293	8526	35911	29384
Esgoto a céu aberto	1348	14971	5035	51453
Lixo acumulado na rua	7667	8206	28078	28231

Fonte: elaboração da pesquisadora, com base nos dados divulgados pelo Censo Demográfico 2010 – IBGE.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Gráfico 1 – Pirâmide etária – população residente.

Fonte: Censo 2010 – IBGE / culturaeduca.cc
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Quadro 4 – Responsáveis por domicílio

	Homens		Mulheres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Responsáveis	7100	61,8	4390	38,2	11490	100,0
Não alfabetizados	383	3,3	345	3,0	728	6,3
Com até 18 anos	64	0,6	78	0,7	142	1,2
Sem rendimento	1115	9,7	1408	12,3	2523	22,0
Rendimentos até 1 salário mínimo	991	8,6	1122	9,8	2113	18,4

Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE.
 N – Número; IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

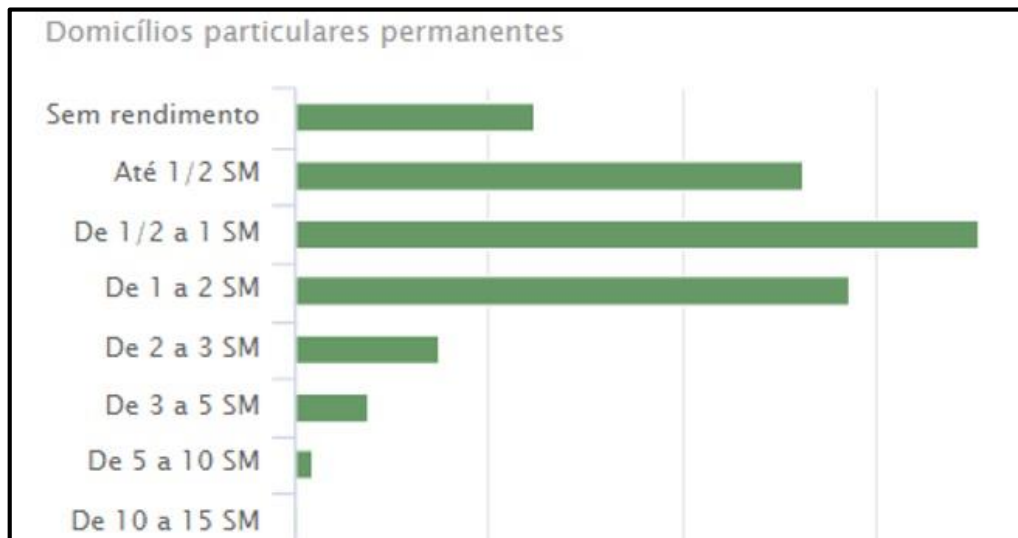
Quadro 5 – Alfabetização

	Alfabetizados			Não Alfabetizados		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
De 5 a 9 anos	1090	1131	2221	641	580	1221
De 10 a 14 anos	1917	1963	3880	73	38	111
De 15 a 19 anos	1748	1827	3575	40	25	65
De 20 a 24 anos	1859	1911	3770	30	18	48
De 25 a 29 anos	1598	1850	3448	39	24	63
De 30 a 34 anos	1704	1839	3543	63	41	104
De 35 a 39 anos	1582	1696	3278	70	57	127
De 40 a 44 anos	1426	1515	2941	108	80	188
De 45 a 49 anos	1094	1088	2182	78	69	147
De 50 a 54 anos	851	921	1772	70	77	147
De 55 a 59 anos	662	686	1348	47	71	118
De 60 a 64 anos	426	535	961	49	82	131
De 65 a 69 anos	310	353	663	26	72	98
De 70 a 74 anos	218	260	478	30	60	90
De 75 a 79 anos	112	165	277	22	50	72
Mais de 80 anos	102	134	236	28	67	95

Fonte: elaboração da pesquisadora, com base nos dados divulgados pelo Censo Demográfico 2010 – IBGE.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Gráfico 2 – Renda: classes de rendimento nominal mensal.

Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Gráfico 3 – Renda: classes de rendimento nominal mensal domiciliar.

Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE.
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Quadro 6 – Características dos domicílios

	Domicílios		Moradores	
	N	%	N	%
Casas	11444	99,7	40394	99,7
Apartamentos	27	0,2	68	0,2
Sem abastecimento de água por rede geral	67	0,6	309	0,8
Sem banheiro ou sanitário	13	0,1	44	0,1
Sem lixo coletado	53	0,5	233	0,6
Sem energia elétrica	17	0,1	19716	0,2

Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE. Disponível em:
 N – Número.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DE DADOS

Para maior clareza do diálogo, as falas da pesquisadora estão sinalizadas com um asterisco. A metodologia de análise de cunho etnográfico concentra-se em grupos e culturas humanas. É uma análise descritiva da sociedade, ou melhor, de um grupo social, que se constitui como uma metodologia também qualitativa, advinda da antropologia. Assim, coloca a infância dentro de um grupo social mais amplo.

O pesquisador, nesta metodologia, possui a liberdade de escolher quando e como fazer a coleta dos dados, e a observação participante é uma das estratégias amplamente utilizada para colher as informações, constituindo o trabalho de campo. A coleta e a análise se dão simultaneamente, já oferecendo a perspectiva de compreensão profunda das ações. Quanto mais minuciosa a descrição (descrição densa), maior a oportunidade de se fidelizar ao contexto cultural produzido, no caso, pelas crianças e seus pares.

O registro se dá através de gravação de áudio e posterior transcrição para o diário de campo, com observações pertinentes, já se constituindo como uma análise inicial. Para ser o máximo fidedigno possível, a dinâmica que o pesquisador desenvolveu aqui, foi de ouvir o áudio no mesmo dia em que foi coletado, para assim haver a possibilidade de enriquecer a pesquisa com detalhes, sensações, lembranças e percepções captados na hora. Desse modo, o pesquisador dedicou um tempo de aproximadamente duas horas pós-coleta, para transcrever e refletir sobre essa produção de cultura.

5A – Infantil I (crianças com quatro anos)

Figura 1 – Primeiro ato.

Gravando!

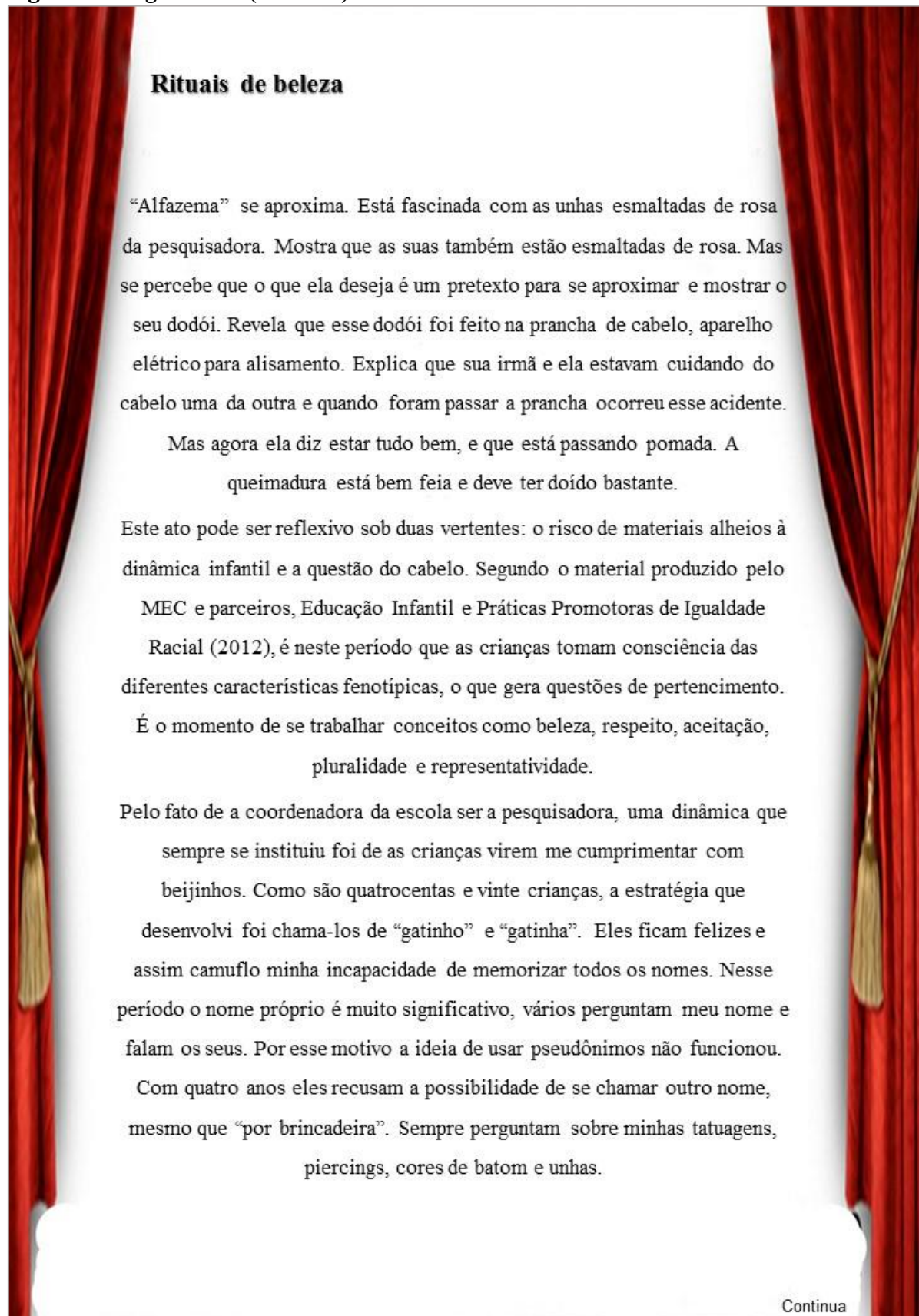
Chego ao denominado “campo”, local utilizado para atividades dirigidas. Pretendo acompanhar a turma durante um mês, quando utilizarem esse espaço, previsto na rotina para ser usufruído duas vezes por semana. A professora já havia dito sobre a receptividade dessa turma. Duas meninas vêm prontamente perguntar o que estou fazendo. Uma delas, que chamaremos de “Amarilis”, logo demonstra saber que estou com um gravador. Explico que vou fazer uma pesquisa e gravar tudo o que falarmos e se elas aceitam. Elas dizem que sim, bem próximo ao gravador, com a intenção de mostrar que sabem a função do aparelho.

Simultaneamente percebo que elas começam a gritar próximas ao aparelho, para que a gravação “fique boa”. Esta reprodução interpretativa traz uma necessidade que acompanhou e ainda acompanha as crianças: atender às expectativas do adulto. Maria Montessori já nos alertava sobre o fato da “guerra” que dá origem a todas as outras guerras: adultos versus crianças. O mais velho se coloca em posição superior e atribui à criança a tarefa de atender suas expectativas. Posteriormente as crianças se habituem ao gravador e começam a agir naturalmente.

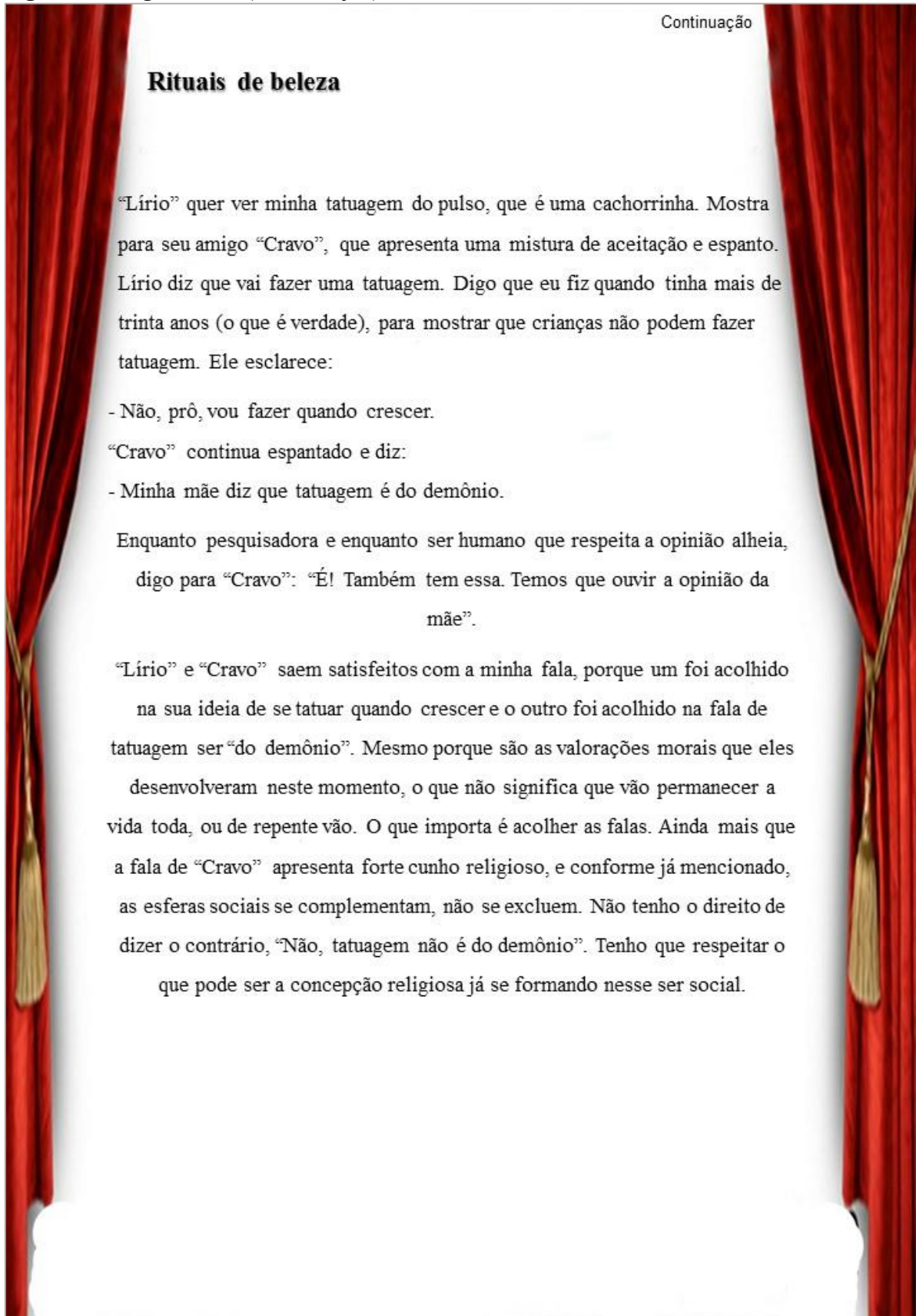
O espaço do campo dirigido é a “cobertura da escola”, localizado no terceiro andar. Neste espaço há uma área descoberta com o desenho de uma amarelinha e um caracol no chão. Há uma área coberta com uma pista de motocicletas, pneus, cones, cama elástica e alguns brinquedos de módulo de plástico ou espuma. Há outro espaço descoberto e telado com traves de futebol, e tabelas de basquete. Há uma mesa com duas cadeiras, para o professor. Quando me sento, sou cercada de crianças. O curioso, que talvez possa ficar para uma próxima pesquisa, é que são meninas em sua maioria.

Como descrito, o consentimento se dá a partir do momento que a pesquisadora explica claramente quais são as suas intenções com o gravador.

Figura 2 – Segundo ato (continua).

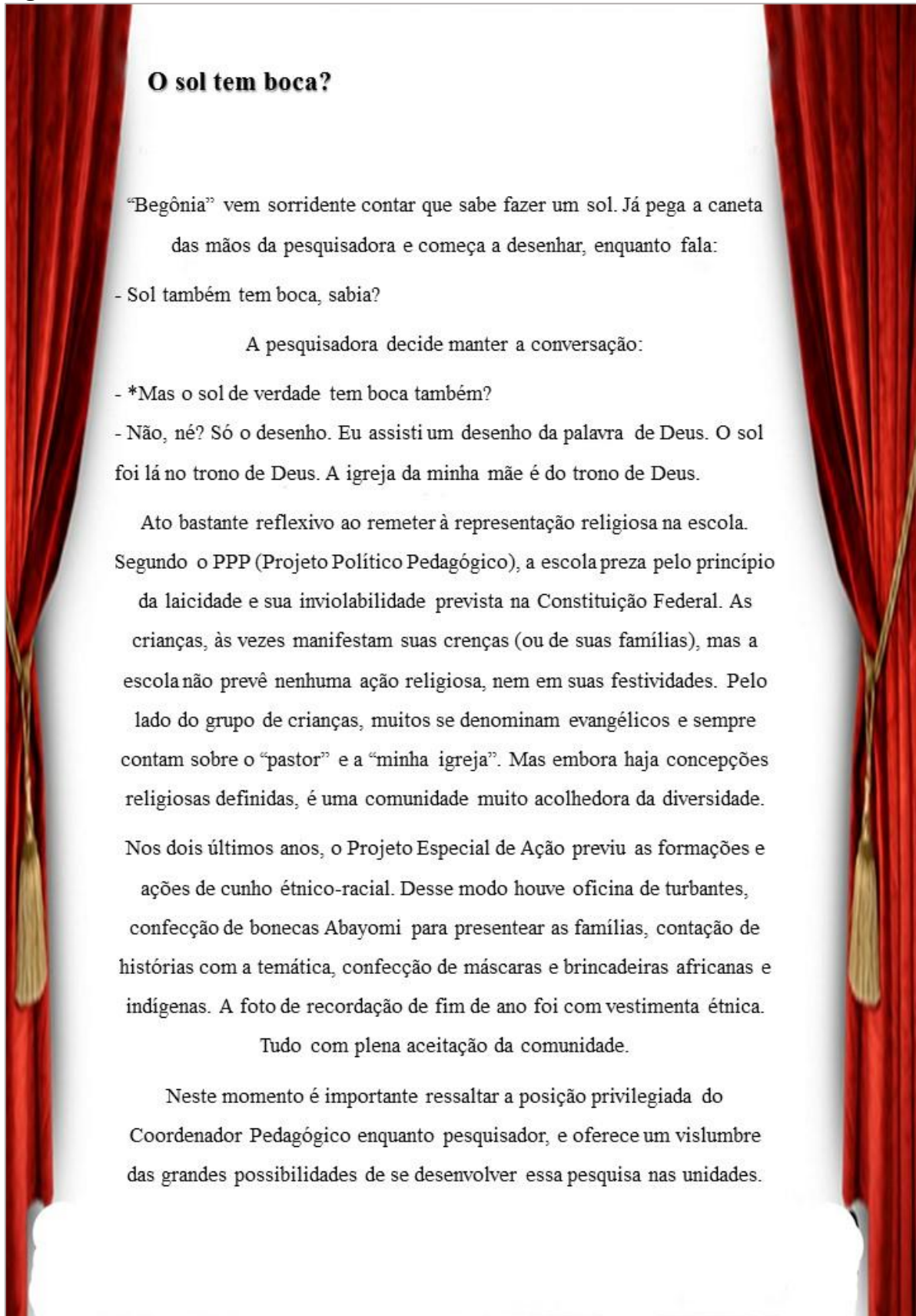


Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 3 – Segundo ato (continuação).

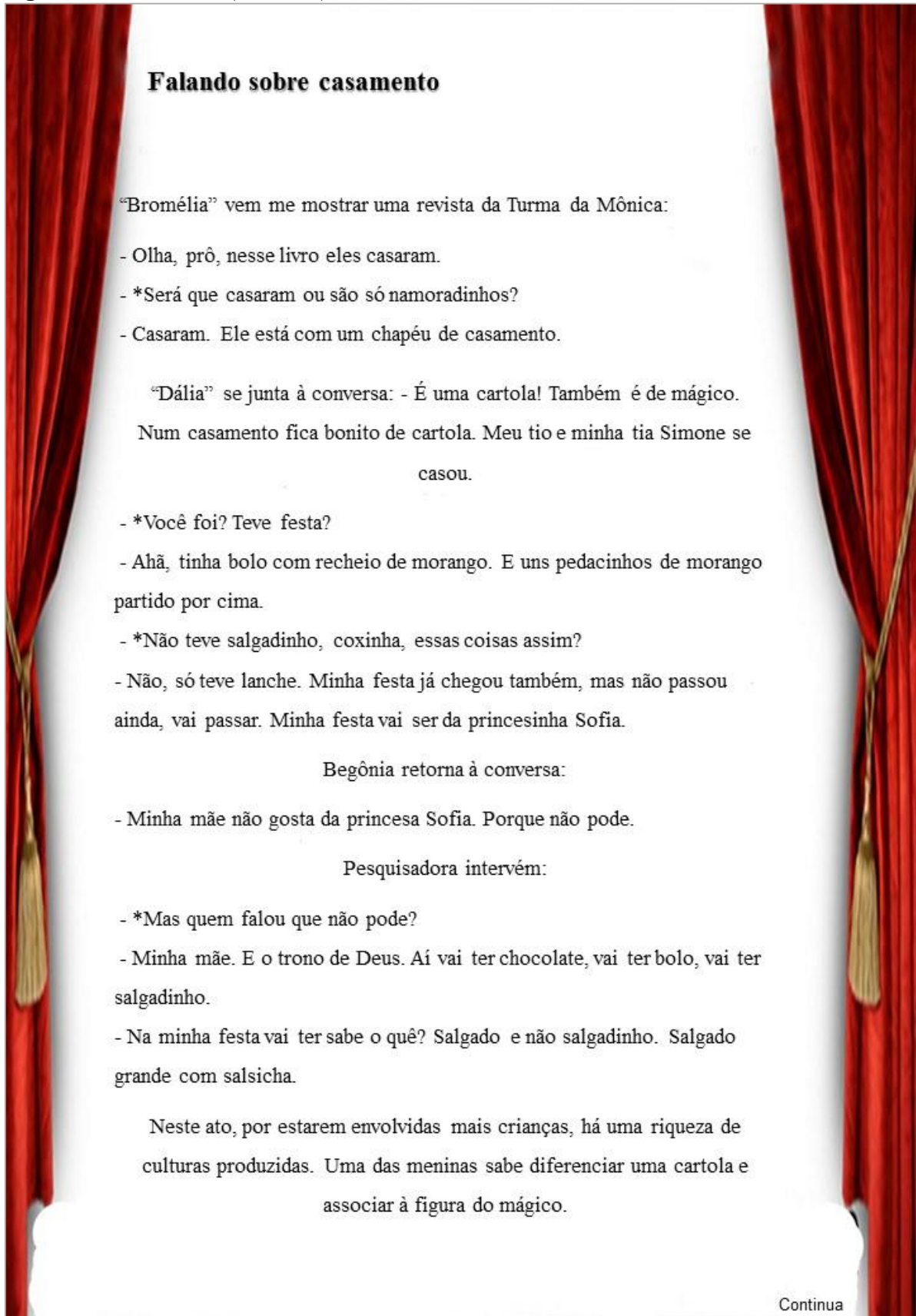
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 4 – Terceiro ato.

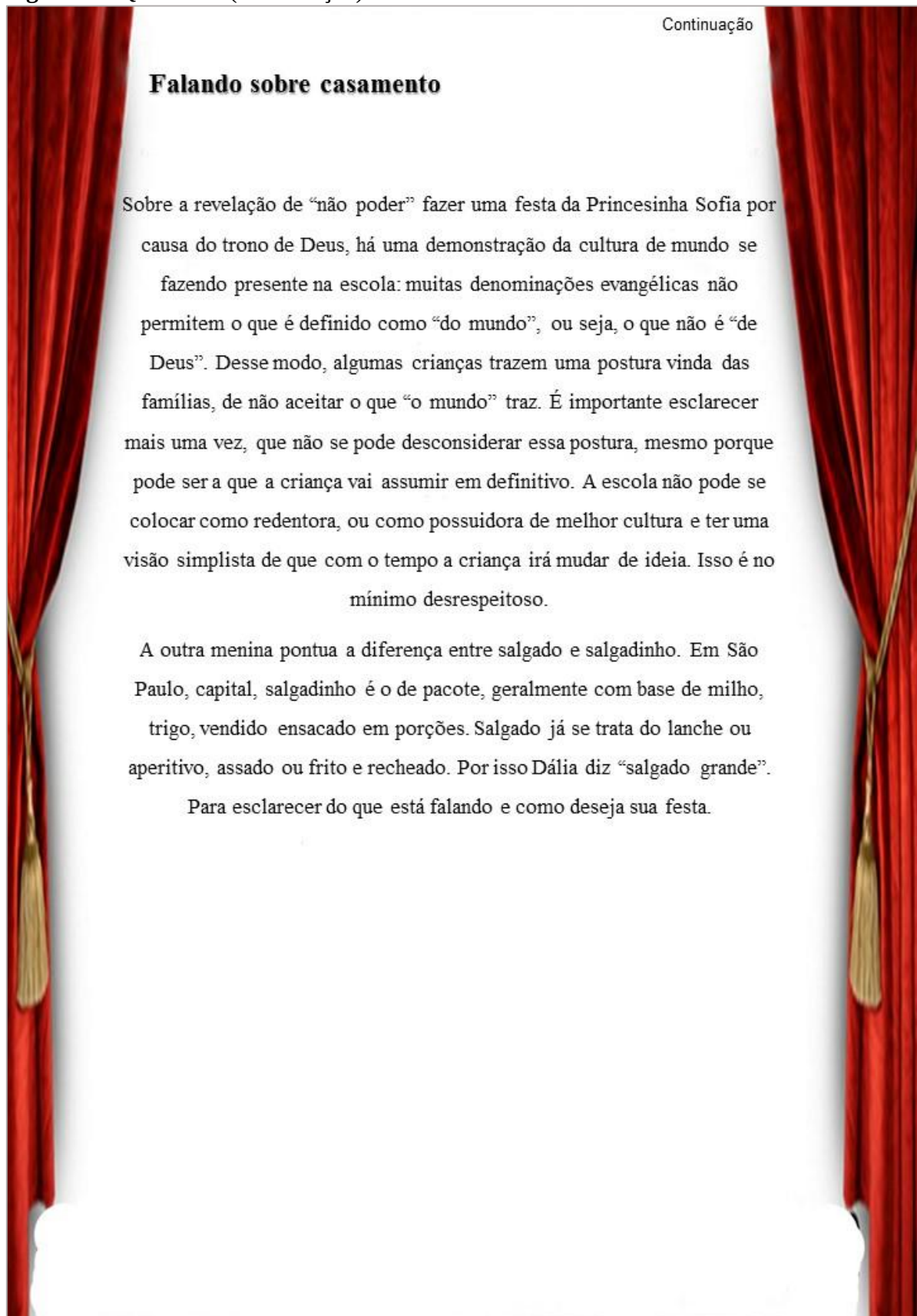


Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 5 – Quarto ato (continua).

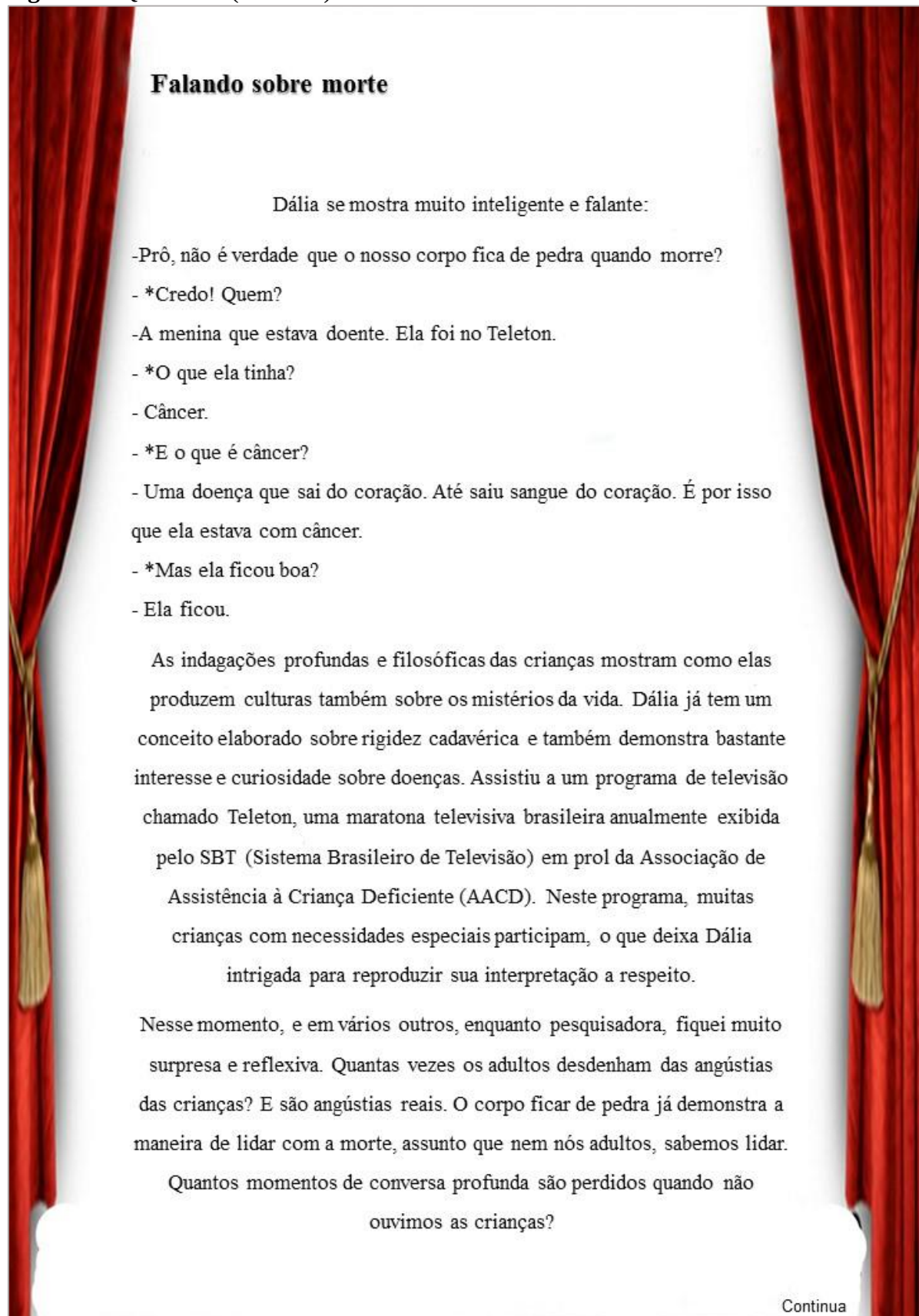


Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 6 – Quarto ato (continuação).

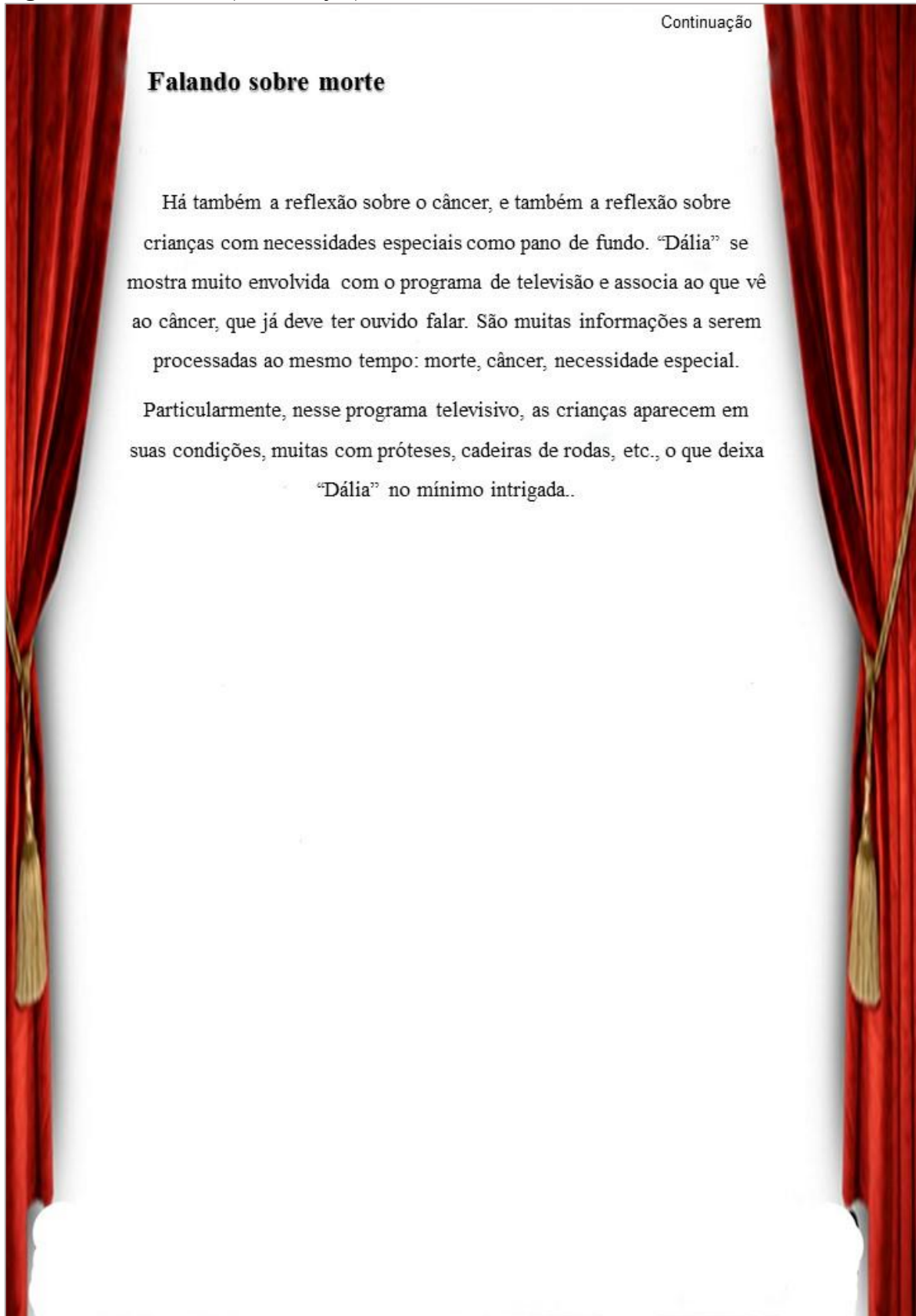
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 7 – Quinto ato (continua).



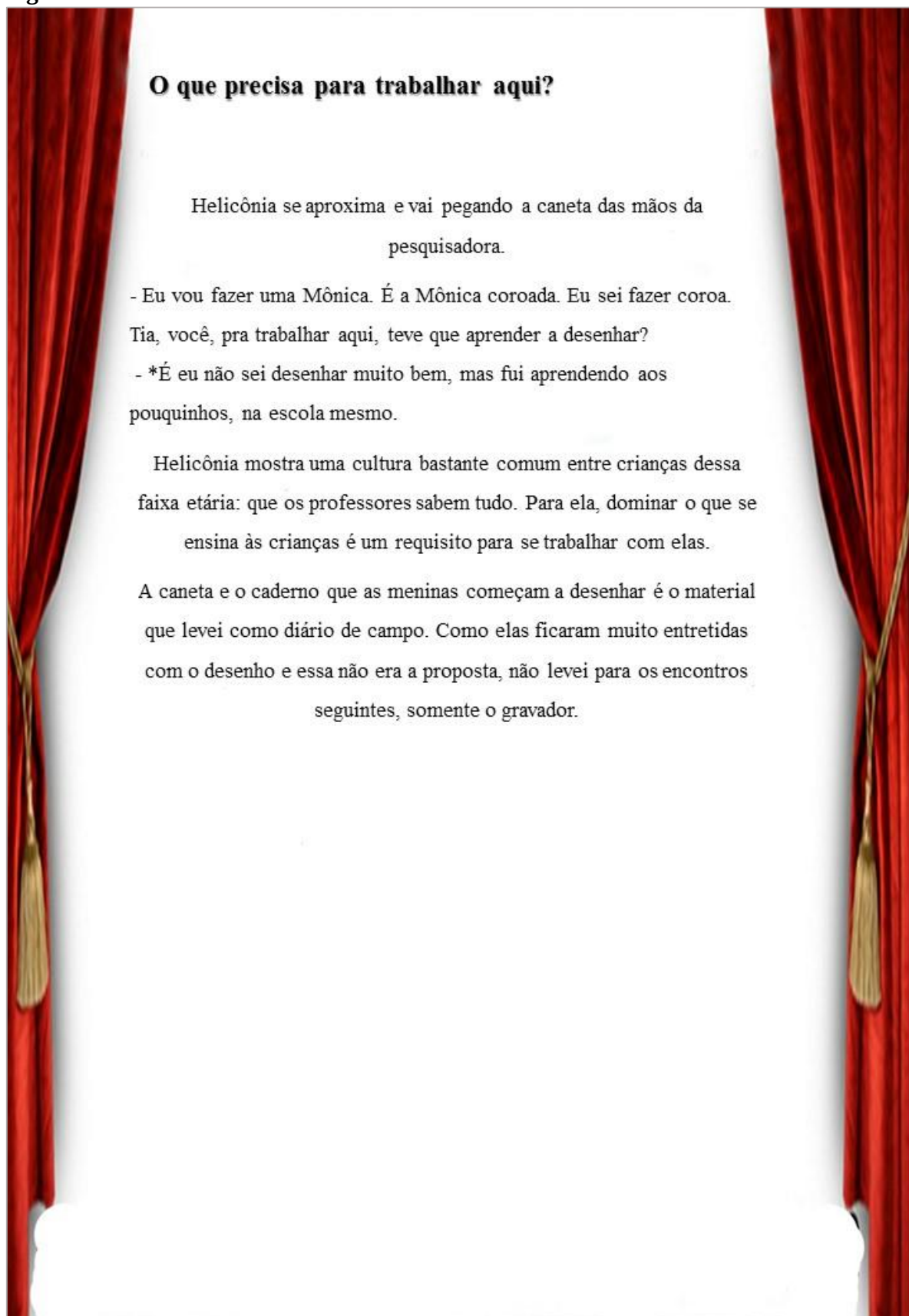
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 8 – Quinto ato (continuação).



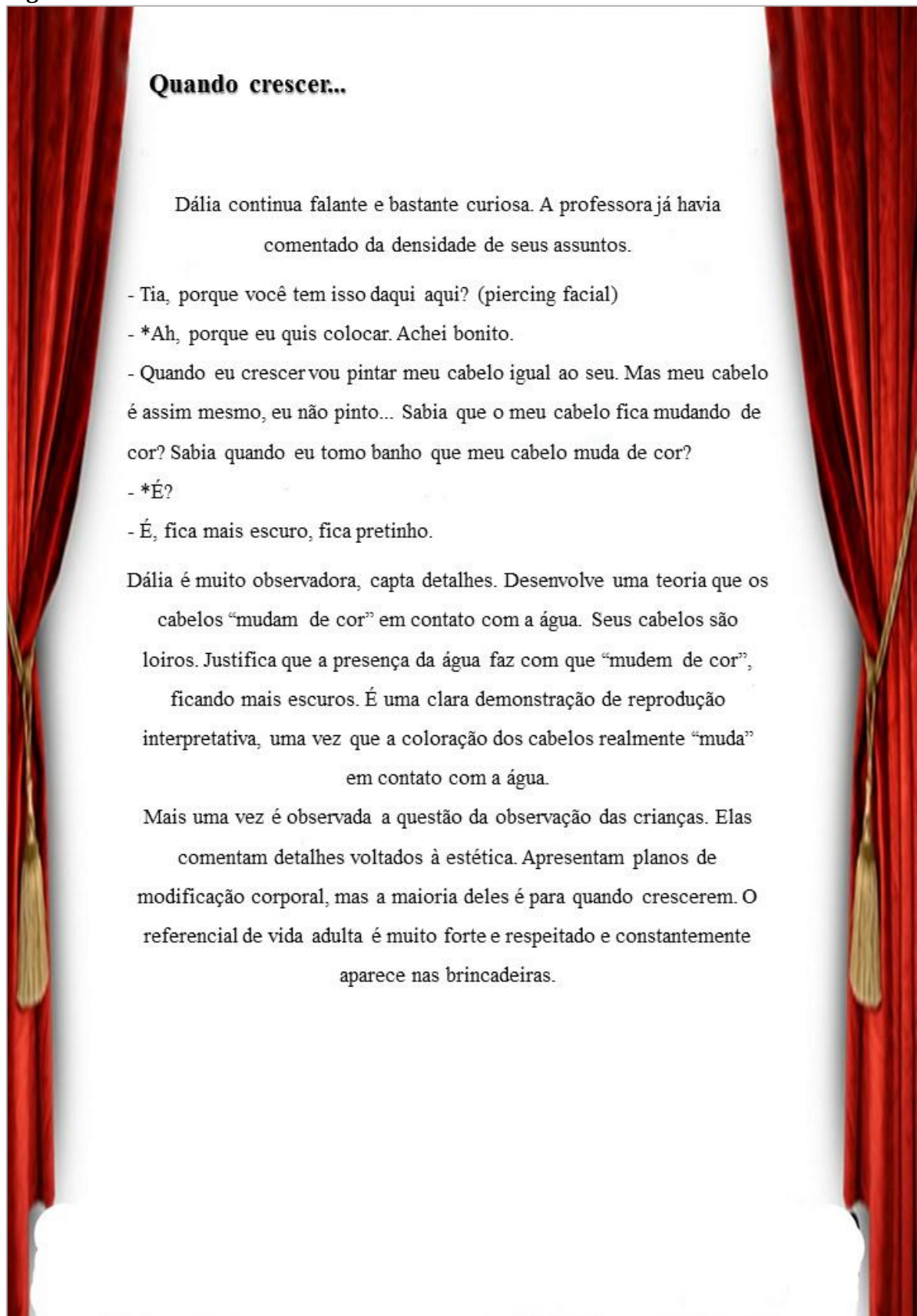
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 9 – Sexto ato.



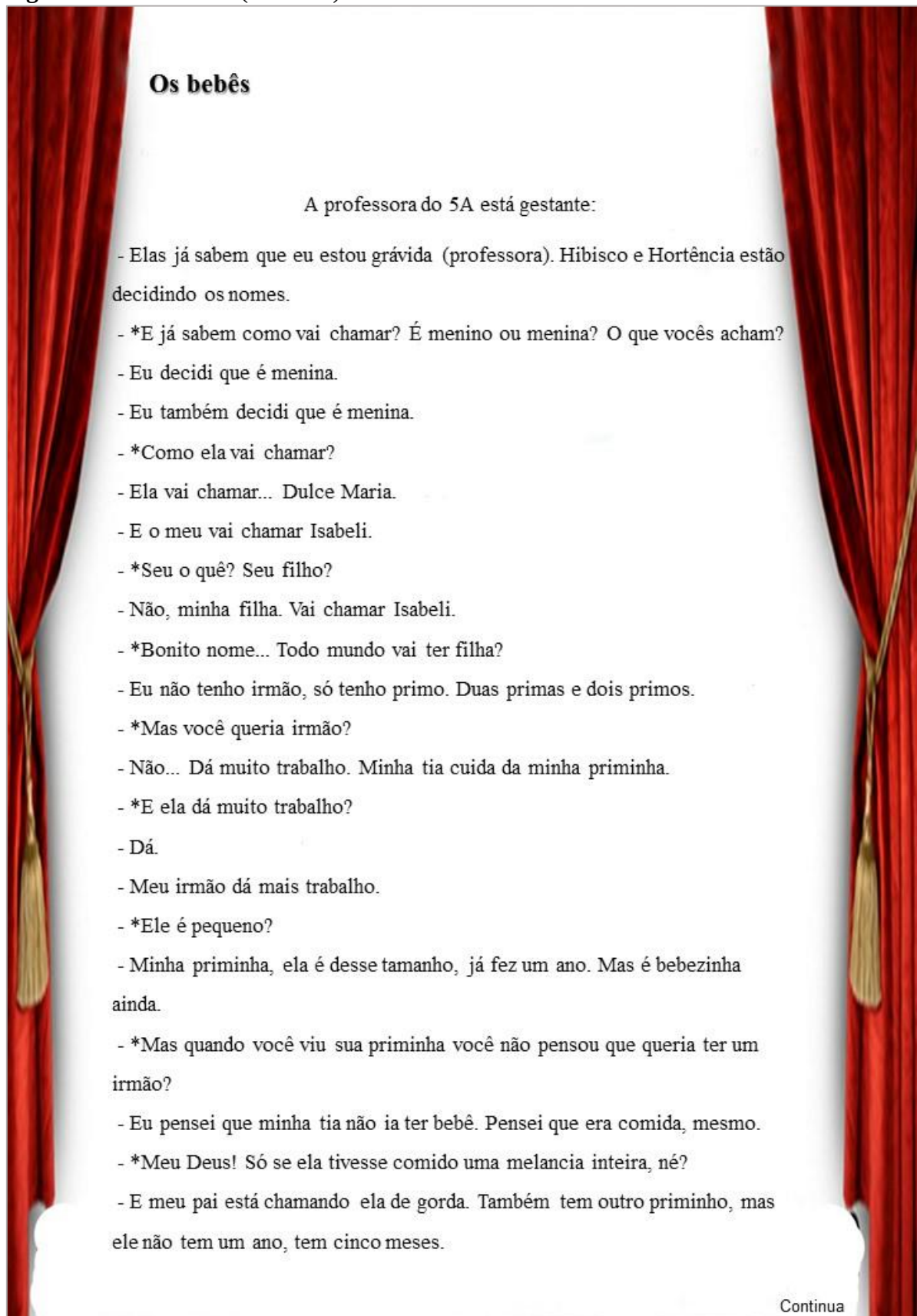
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 10 – Sétimo ato.



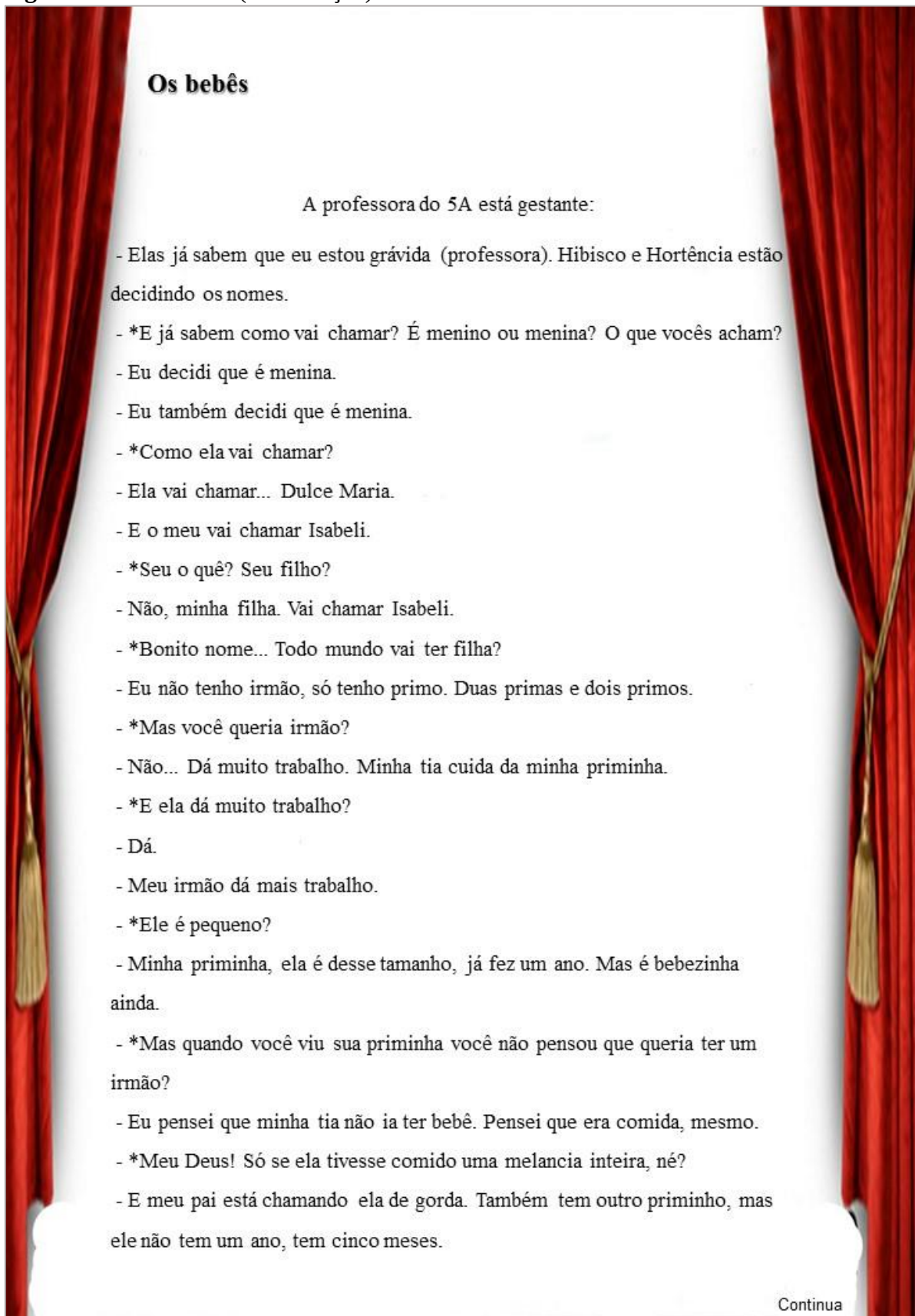
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 11 – Oitavo ato (continua).



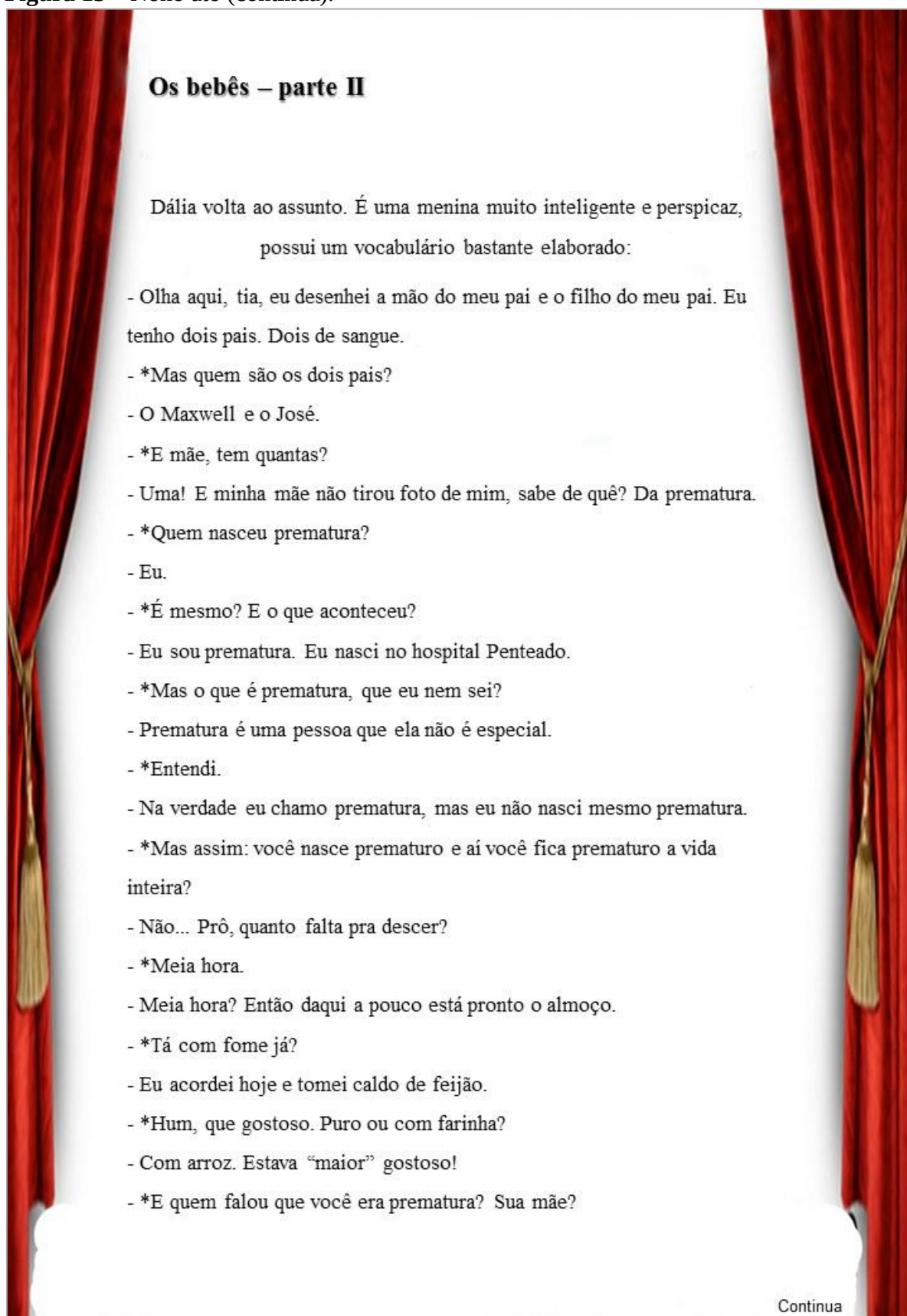
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 12 – Oitavo ato (continuação).

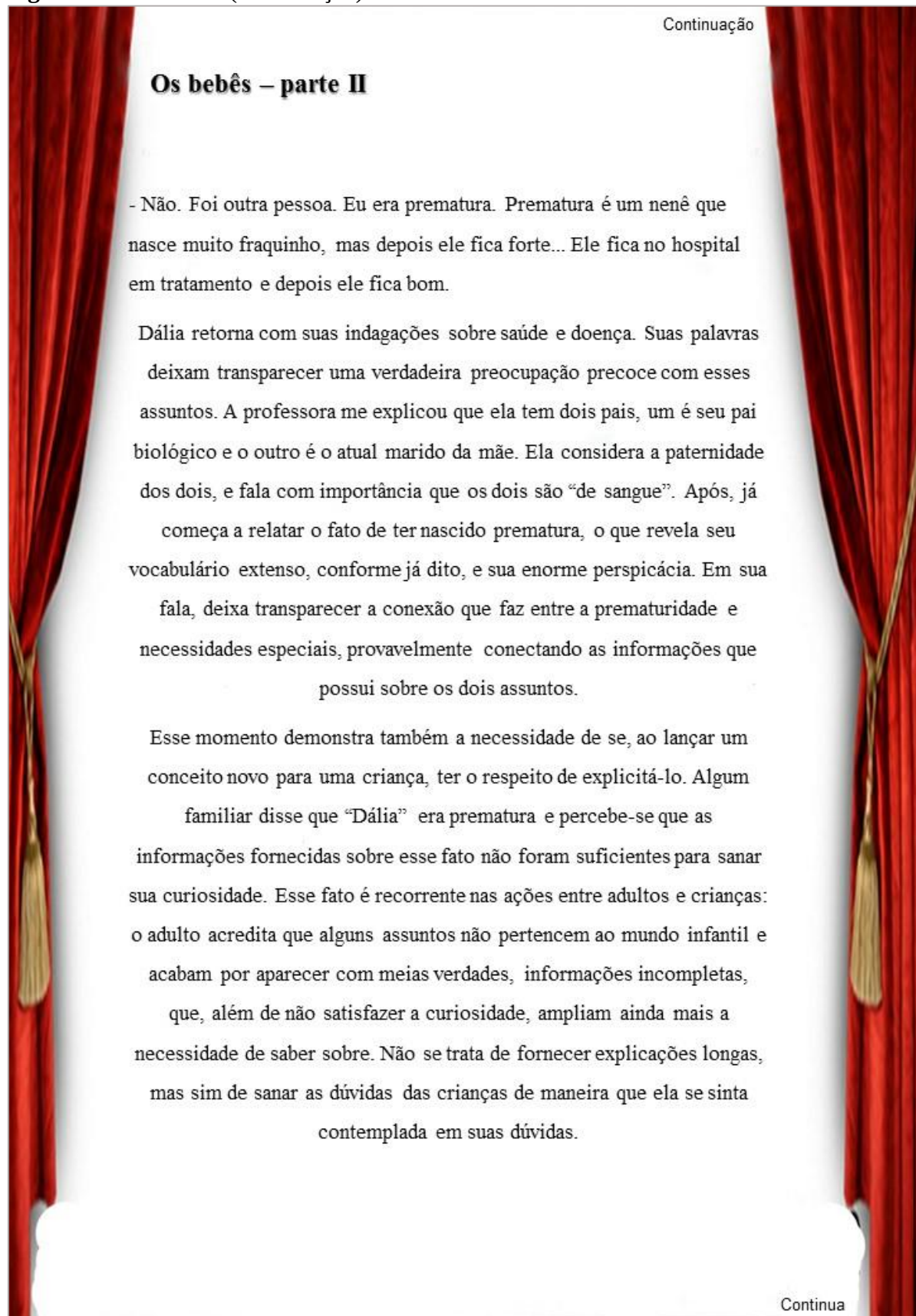


Fonte: elaboração da pesquisadora.

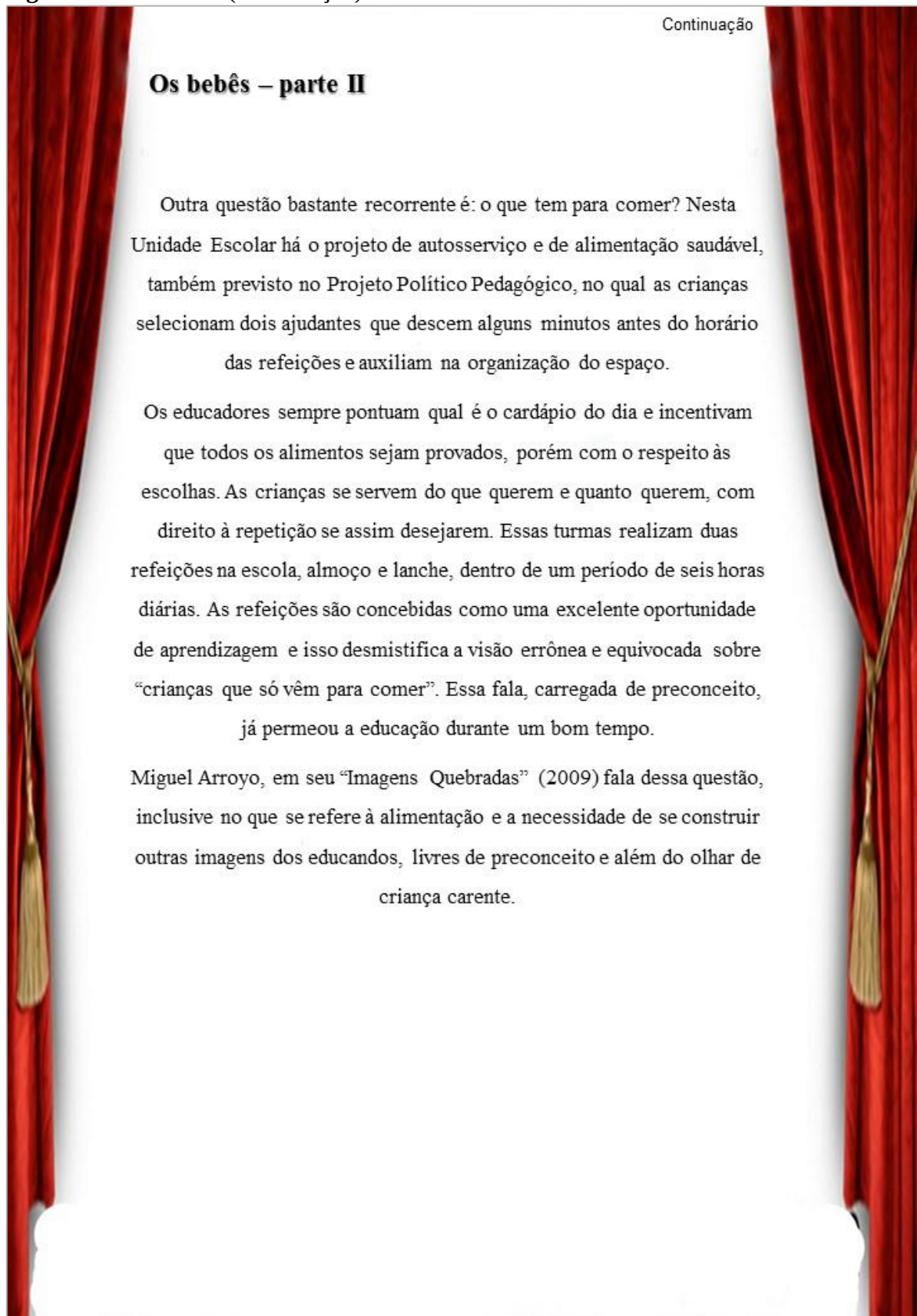
Figura 13 – Nono ato (continua).



Fonte: elaboração da pesquisadora.

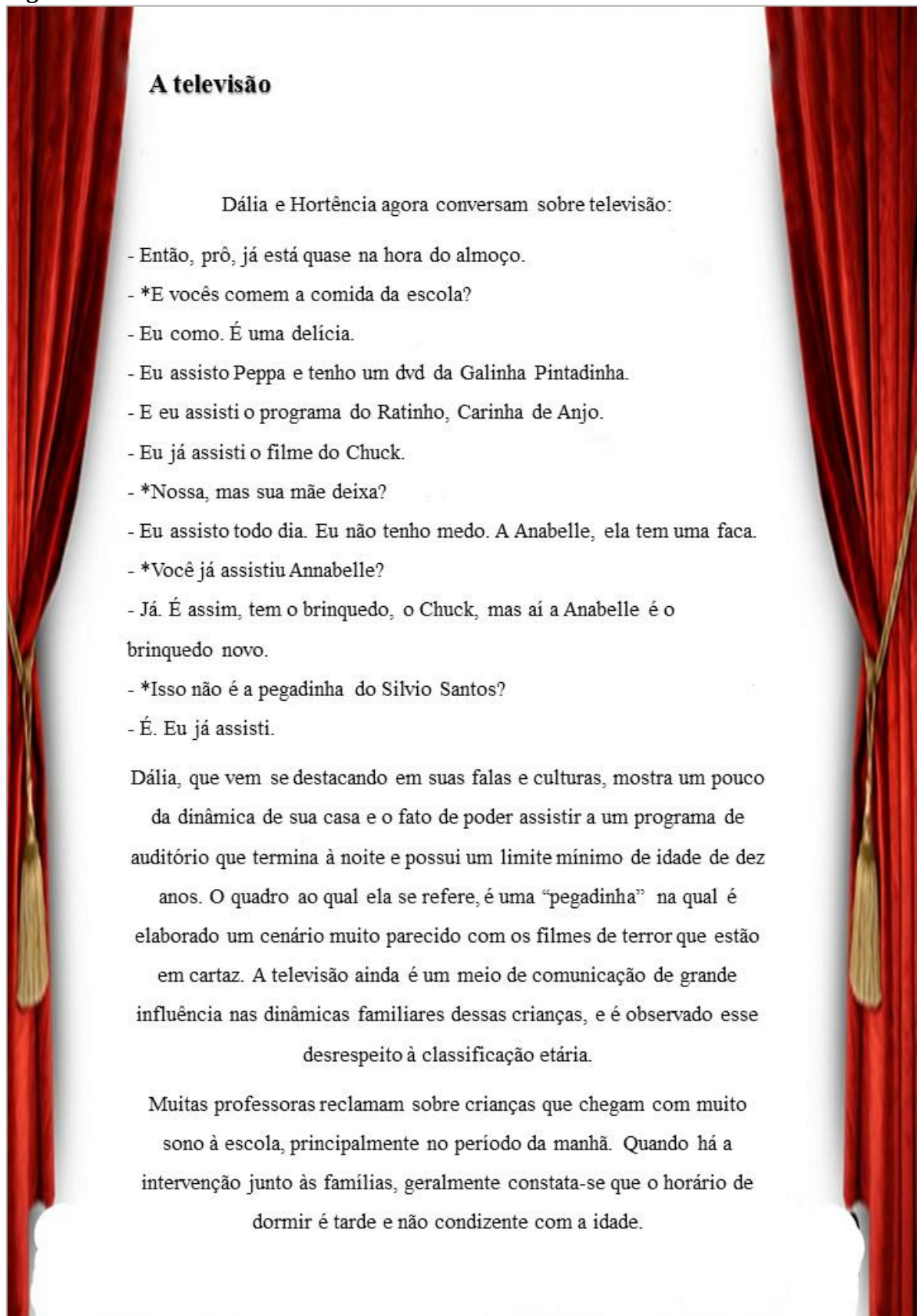
Figura 14 – Nono ato (continuação).

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 15 – Nono ato (continuação).

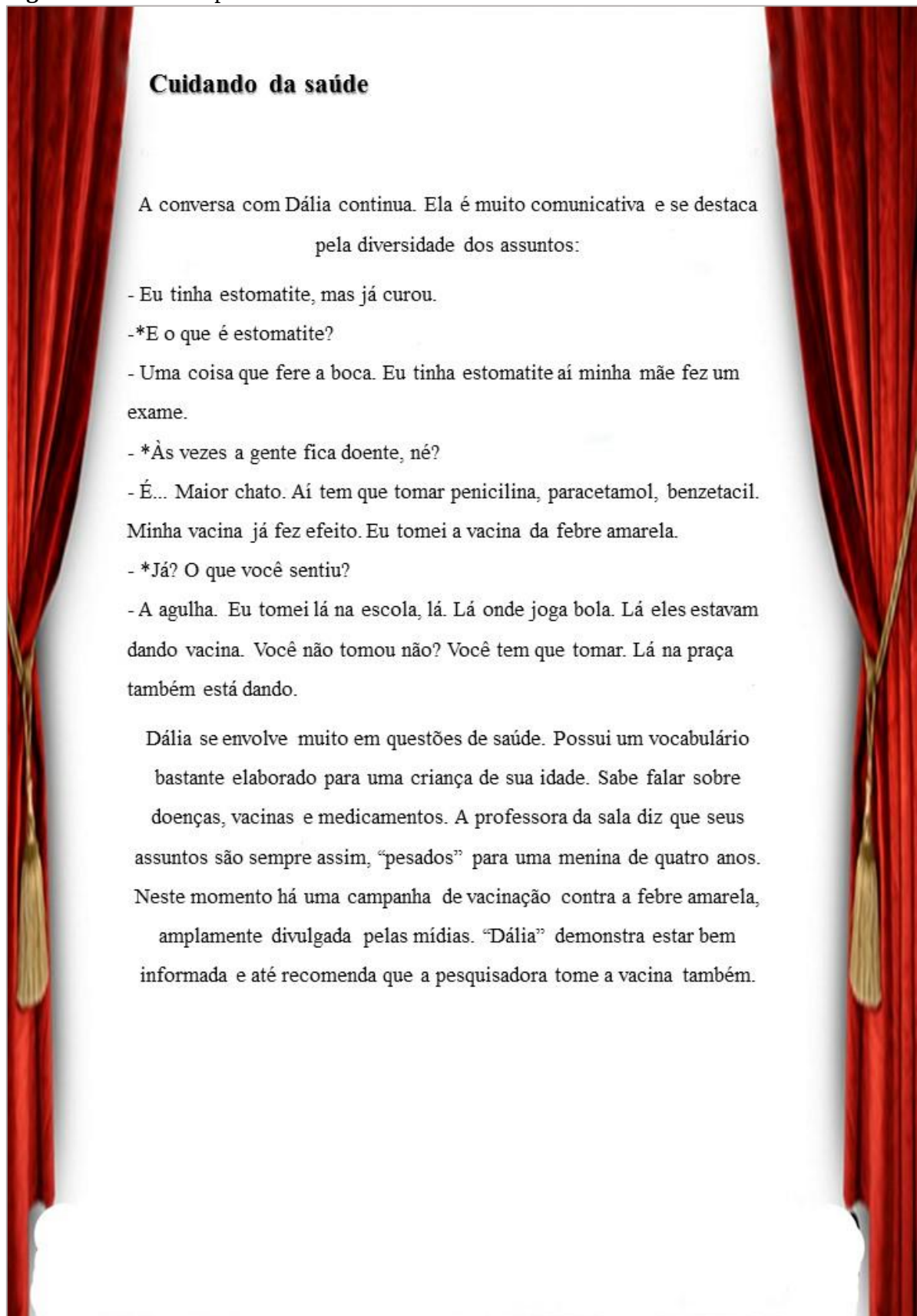
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 16 – Décimo ato.



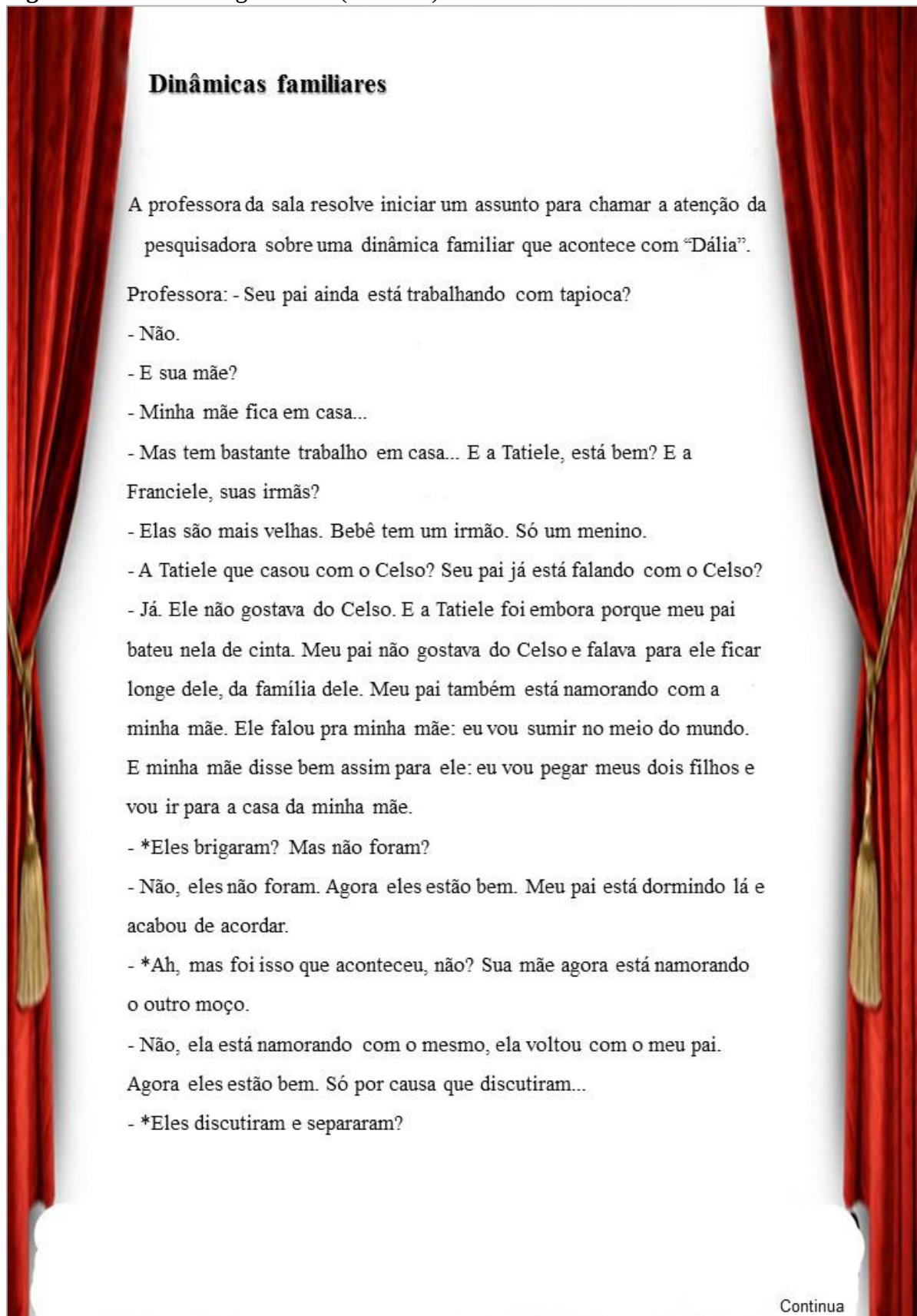
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 17 – Décimo primeiro ato.



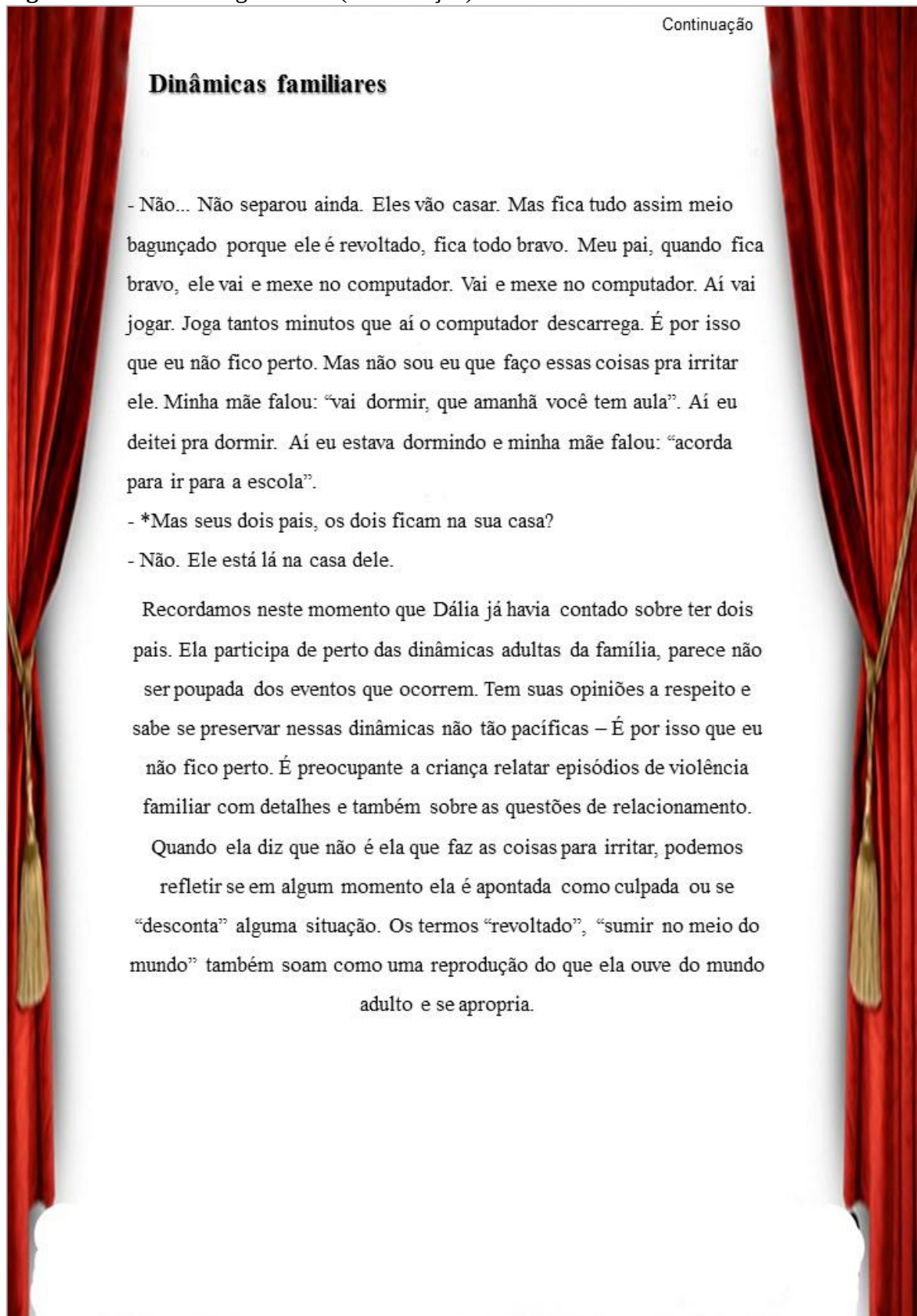
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 18 – Décimo segundo ato (continua).



Fonte: elaboração da pesquisadora.

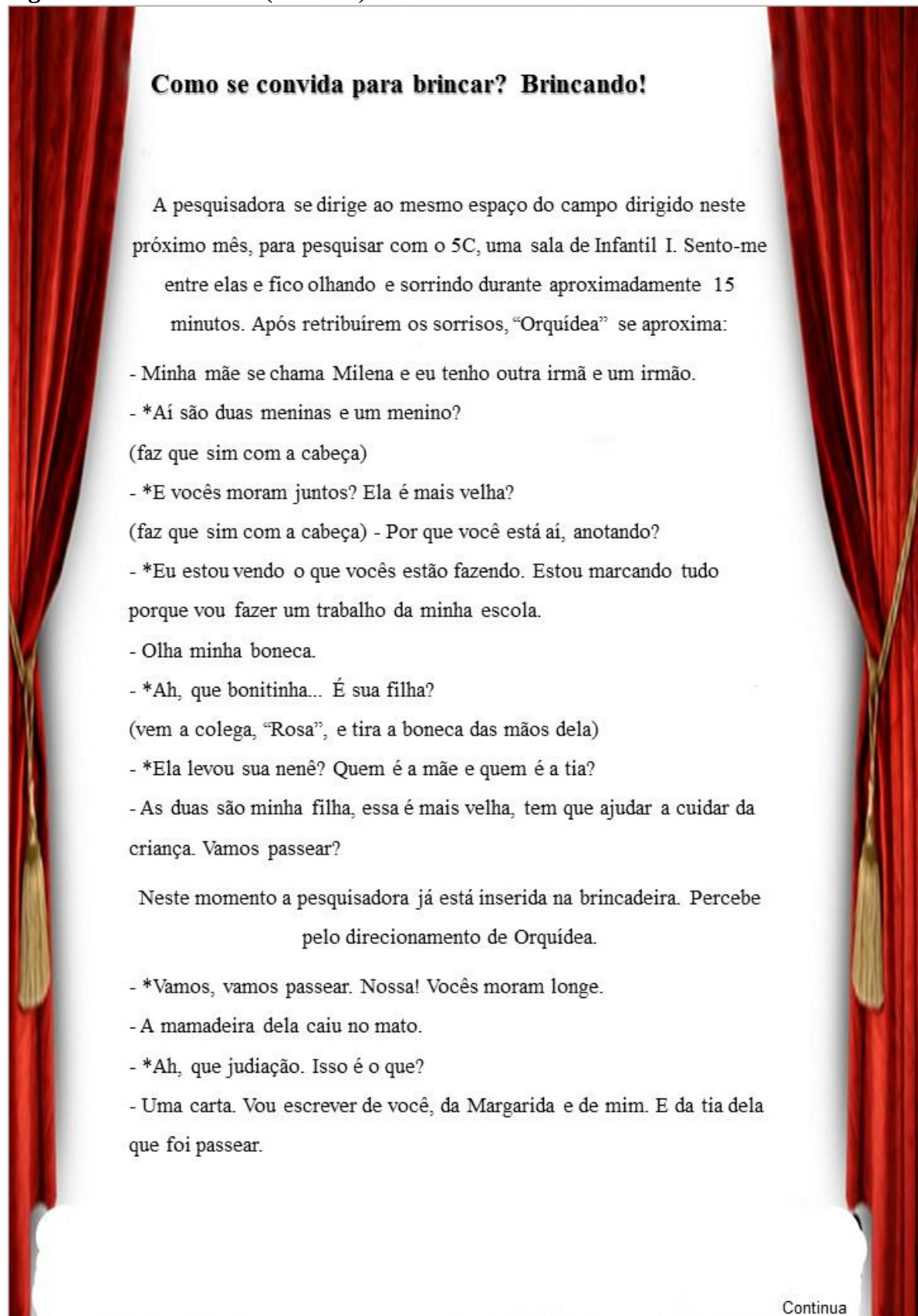
Figura 19 – Décimo segundo ato (continuação).



Fonte: elaboração da pesquisadora.

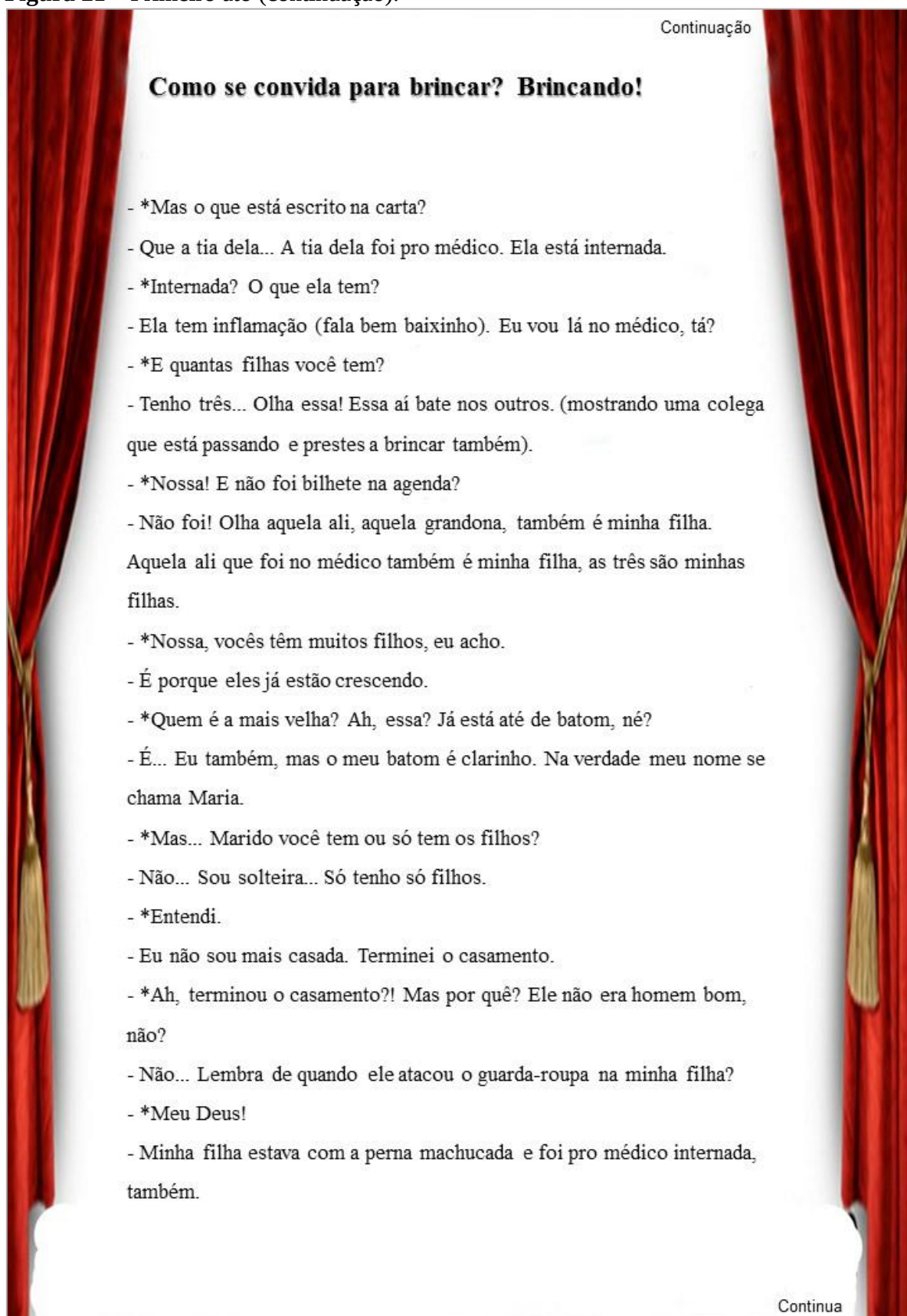
5C – Infantil I (crianças com quatro anos)

Figura 20 – Primeiro ato (continua).



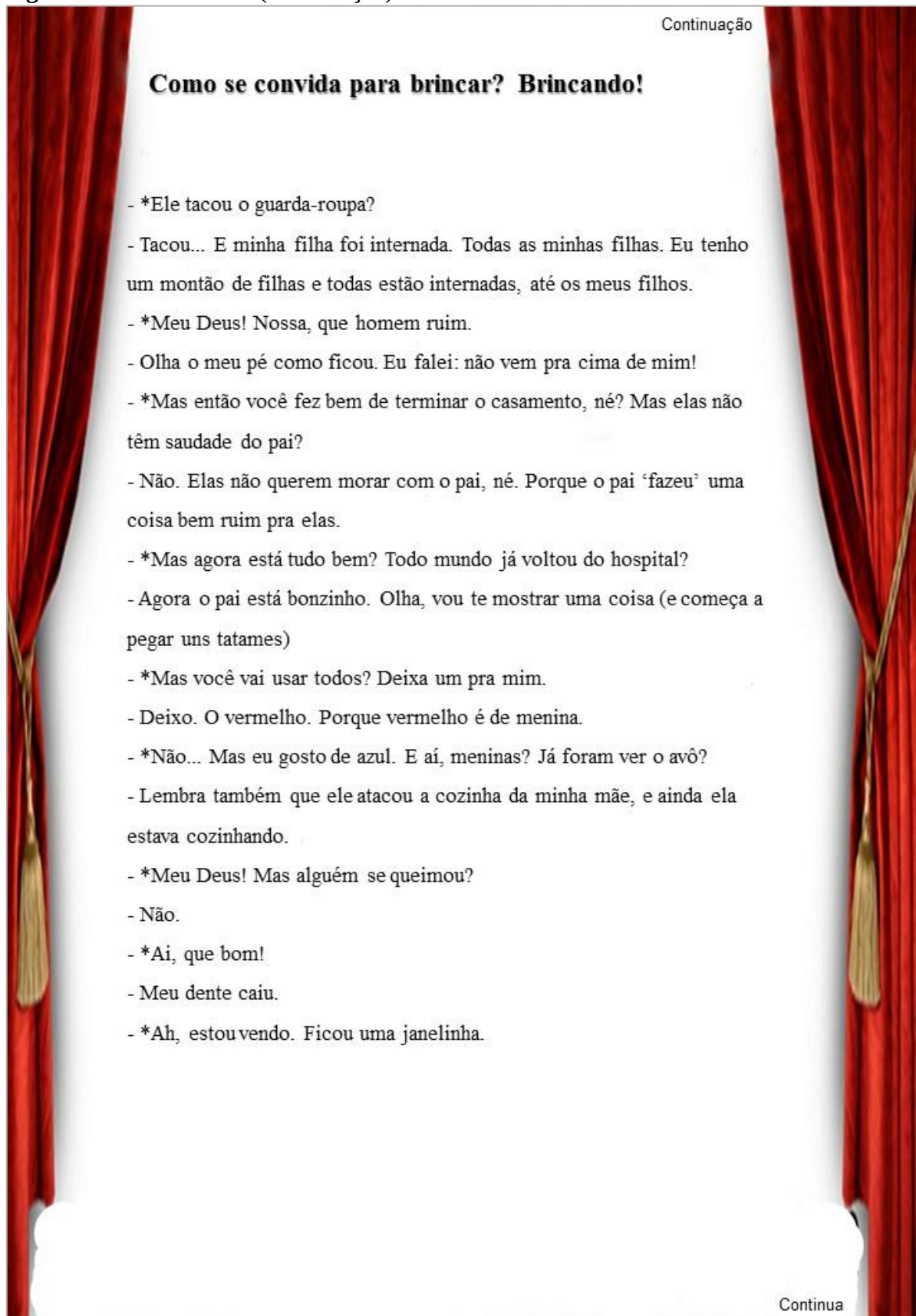
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 21 – Primeiro ato (continuação).

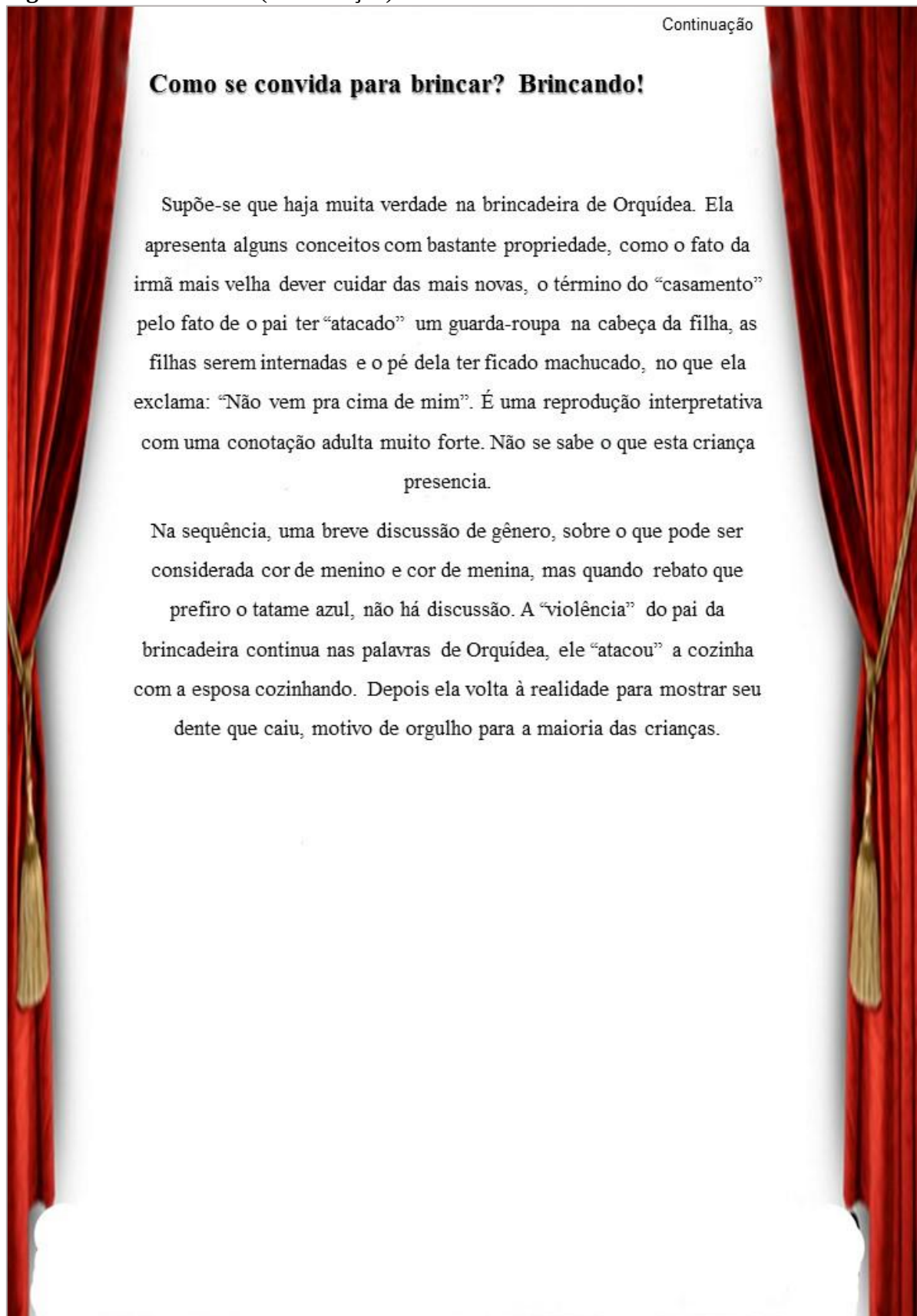


Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 22 – Primeiro ato (continuação).

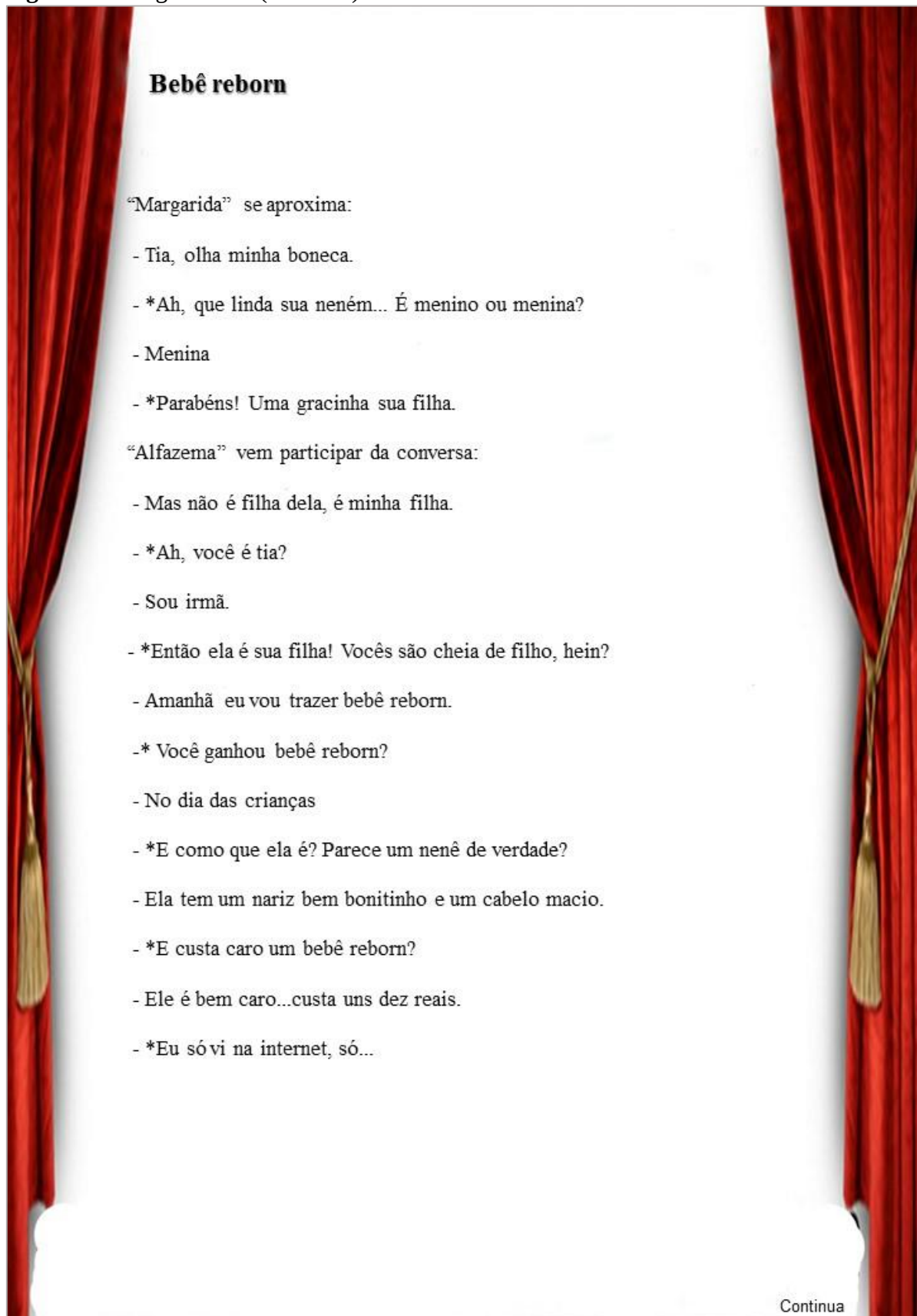


Fonte: elaboração da pesquisadora.

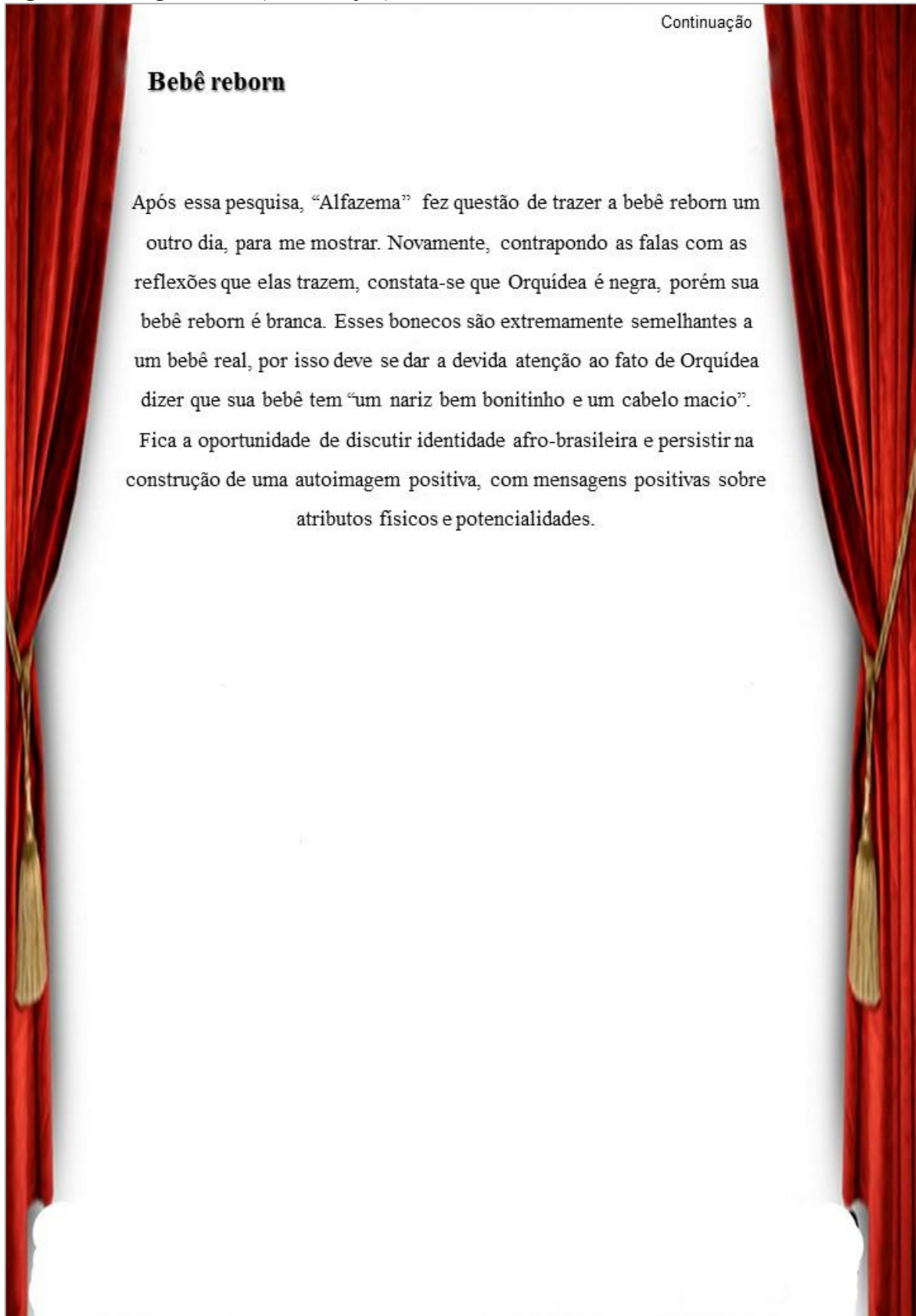
Figura 23 – Primeiro ato (continuação).

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 24 – Segundo ato (continua).



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Figura 25 – Segundo ato (continuação).

Fonte: elaboração da pesquisadora

Segundo Cunha e Gomes (apud SOUZA, 2010)

Os componentes desses episódios são: o cenário, o local onde se dá o evento, as vivências e interações; o elenco de atores, as crianças que representam papéis nas brincadeiras; estas, por sua vez, integram a cena, ou seja, a forma como se relacionam umas com as outras (individualmente, em duplas ou em grupos), sob a coordenação de um diretor, que eventualmente participa ou não do episódio (p. 67).

Com base nos dados apresentados, é importante salientar o verdadeiro significado de pesquisar com crianças e assumir seus pontos de vista. Não é algo simples, nem epistemologicamente, nem metodologicamente, como nos traz Marilene Proença Rebello de Souza e outros autores na obra em que organiza: “Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para pesquisa”.

O pesquisador já vai a campo na condição de sujeito cultural com suas concepções teóricas a respeito das crianças e das infâncias. Analisa a ênfase na dinâmica do processo e não nos resultados finais. Desse modo, na pesquisa de orientação etnográfica, conforme afirmam Sato e Souza (2001), não há uma dicotomização entre a coleta e análise dos dados, uma vez que, ao observar, fazemos interpretações.

Assim, a expressão “dados” é empregada por ser usual. Sato e Souza (2001) até sugerem substituir dados por fatos, para remeter ao que aqui denominamos “atos”. Ainda se referindo à metodologia, os autores explicam que “metodologicamente implica complementar a informação de campo com aquela relativa a outras ordens sociais e buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular. Assim sendo, não se realizam estudos de caso, mas estudos sobre casos”. Como é feito em cada ato que aqui foi explanado: interpretado e devidamente contextualizado. Cada ato é complementado com informações sociais, externas, que amplia a reflexão sobre o que é trazido pelas crianças.

Ao se apropriar dos procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica, há a necessidade da “triangulação das fontes”, ou seja, o cruzamento de todas as informações obtidas durante o processo investigativo, inter-relacionando-as com as diferentes perspectivas de leitura analítica – psicológica, sociológica, histórica, antropológica, entre outras, com a finalidade de assegurar as condições necessárias para a consolidação de um trabalho científico (CUNHA; GOMES, apud SOUZA, 2010, p. 68). Assim, como nesta perspectiva não há como separar os dados e suas análises, na metodologia já é realizada a leitura interpretativa da fala das crianças. Como explica André (2002, p.61), “Olhar para o material coletado para tentar apreender os

conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores e os sentimentos e as representações nele contidos”.

Martins Filho e Barbosa (2010) trazem que os comportamentos das crianças colocam em xeque muitas certezas construídas historicamente. As crianças elaboram sua socialização com elevado grau de autenticidade e protagonismo. Hoje há apostas sérias sobre o que as crianças constroem. Desse modo, elas devem ocupar um lugar privilegiado nas pesquisas, em detrimento de apenas escreverem sobre elas, seu desenvolvimento e etapas, como se fosse um objeto a ser interrogado. A concepção de um ser social ativo defende a autoria das crianças e se constitui como riquíssimo material empírico. É uma ressignificação das hierarquias sociais. Como aponta Sirota (2001, apud MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010), trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições (escola, Estado e família) inventam para ela.

Como definição, Martins Filho e Barbosa (2010) colocam que se trata de um reverso científico que desenvolve um olhar e uma escuta atenta ao diálogo coletivo, além de romper o muro que se estabeleceu entre crianças e adultos. Para isso é necessário um profundo exercício de respeito, não só ao que a criança produz de cultura, mas um respeito a si mesmo, enquanto pesquisador, de poder dedicar o tempo e a seriedade necessárias. Seriedade porque durante muito tempo também se duvidou da cientificidade do que é produzido pela criança. Segundo os autores citados, trata-se de um avanço nas ciências humanas e sociais, uma vez que rompe a barreira da disciplinaridade e constrói um diálogo entre duas esferas sociais: adultos e crianças.

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante reflexibilidade investigativa. (...) a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (SARMENTO; PINTO, 1997, apud MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 78).

Martins Filho e Barbosa (2010) ressaltam quatro eixos essenciais para esses novos desafios teórico-metodológicos:

- 1º. A comunicação estabelecida entre adultos e crianças.
- 2º. As negociações proporcionadas, construídas e consideradas pelos adultos.
- 3º. As relações travadas com os sujeitos-crianças.
- 4º. A forma de participação das crianças a partir das escolhas dos procedimentos metodológicos.

Ouvir as crianças em meio a essa metodologia de pesquisa traz elementos para compreendê-la em sua construção social. É uma nova forma de percepção do mundo. As crianças formulam suas teorias sobre o mundo, inclusive sobre o mundo adulto, e discorrem sobre temas como violência doméstica, maternidade, padrões estéticos, religião, matrimônio com absoluta propriedade. É no mínimo respeitoso conversar com elas de igual para igual e não infantilizá-las.

5.1 – A formação do Coordenador Pedagógico e sua extensão aos coordenadores e professores

Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

MANOEL DE BARROS

De posse dos dados analisados, a proposta que se constitui é uma formação aos coordenadores pedagógicos com o intuito que esta se multiplique aos professores. Para esta ação, a obra referência é “Práticas inovadoras na formação de professores”, de Marli André (2016). Encontra a proposta de formar coordenadores e professores pesquisadores, partindo da nossa condição de sujeitos reflexivos, o que inclusive dialoga como Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia (1996): não há como ser professor sem ser pesquisador. Aliás, é um momento de reflexão sobre a própria condição de ser reflexivo, ainda mais que o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, se ficar à mercê das tarefas burocráticas atribuídas à sua função, corre o risco de se afastar de um grupo importantíssimo, razão de suas ações: as crianças. Ainda segundo o referencial teórico, a postura crítico-reflexiva tem o objetivo de melhorar a prática. Afinal, quanto mais nos aproximamos das crianças, mais temos condição de ver sua essência, e por consequência, melhorar nosso trabalho.

Uma maneira de registrar que se apresenta fiel aos dados é o diário de campo. Para esta pesquisa houve a gravação do áudio e posterior transcrição. É uma ferramenta trazida por Gonçalves (2016), que amplia as possibilidades de reflexão sobre a prática, com base nas anotações de campo. É a escrita de situações vivenciadas e fundamentadas pela teoria, com teor altamente reflexivo, uma vez que atribui significados às ações. Aliás, Gonçalves (2016) traz até a possibilidade autoformativa desses diários, uma vez que esta pesquisa direciona mais ao “como” ouvir crianças. A partir dela, a ideia é que cada educador qualifique a sua própria escuta, num processo altamente emancipatório.

É importante frisar que o diário de campo não foi a ferramenta escolhida para ser exclusiva nesta pesquisa. Inicialmente a pesquisadora recorreu aos desenhos das crianças, mas por questões de dinâmicas de tempo e espaço, as crianças não concluíam seus desenhos. Tentei delegar essa função às professoras, explicando que eles haviam começado um desenho comigo, e que deixassem eles terminarem se assim quisessem.

Certo dia recebemos uma família de uma garotinha com a queixa de que ela não queria mais vir à escola. Como procedimento rotineiro, resolvi conversar com ela, e a maior surpresa foi que a professora havia falado que seu desenho estava muito sem capricho para ser entregue à coordenadora. Que era para um trabalho importante, então deveria ser melhor produzido. Conversei com a menina, nos resolvemos, porém notei, nesse episódio, que quantos menos adultos participassem do processo, melhores seriam os resultados da pesquisa. A partir daí a opção acabou por ser somente as anotações do diário de campo, pós gravação de áudio.

O que uma criança com questionamentos como saúde, nascimento prematuro, inclusão de necessidades especiais pode nos trazer? E a criança que conta com detalhes episódios de violência doméstica? A que “brinca” de relacionamento abusivo e fantasia que teve que sair de casa com suas filhas para tentar uma vida melhor? Nossas crianças não são poupadas das dinâmicas da vida adulta, talvez pelo fato de os adultos acreditarem que elas não apreendem essas informações ou que não são capazes de fazê-lo. E, em meio às rotinas escolares, o lanche, a atividade, a brincadeira, não é oferecido um local de fala para que elas possam expressar toda essa leitura que fazem do mundo que as cerca.

André (2016, p.19) traz o conceito de Alarcão de escola reflexiva. Não adianta somente o professor se apropriar dessa dinâmica. O ideal é que todos os membros da escola se apropriem dessa leitura crítica. Para isso, a demanda é “como formar esse pesquisador”? Na Prefeitura Municipal de São Paulo já existe o espaço formativo⁹, garantido através da própria jornada do coordenador e do docente dentro da própria unidade, e os espaços concedidos e conquistados via Diretoria Regional de Educação. Assim, a questão de se conquistar um espaço formativo já é superada. A necessidade é repensar as práticas de formação.

⁹ Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino. Fazem parte da jornada docente, como proposta de formação em serviço.

As Reuniões Formativas das Diretorias Regionais de Educação, por mais que tentem dialogar com as Unidades Escolares, acabam por fazer isso parcialmente, mesmo porque cada Diretoria reúne inúmeras Unidades com inúmeras especificidades. O Coordenador se constitui como aquele que fará a ponte entre esse formato e seus professores. Este último grupo, por sua vez, irá adaptar à sua realidade de sala de aula, em uma estrutura que acaba por não oferecer uma situação de aprendizagem ao adulto.

O estudo etnográfico com crianças e os conceitos de como estas produzem e reproduzem cultura, além de ser riquíssimo para a aprendizagem do pesquisador, traz a versatilidade de imprimir uma nova dinâmica formativa. O coordenador pode multiplicar sua pesquisa de escuta e observação participativa com as crianças entre seus pares também coordenadores, assim como cada coordenador pode multiplicar essa dinâmica entre os docentes. E mais: essa versatilidade se estende a todas as situações de aprendizagem: quer trabalhar cultura de paz? Autonomia? Relações interpessoais? Projetos de sala? Converse com as crianças. Converse despretensiosamente, na condição de aprendiz. Seja coparticipante e dê voz a quem se calou historicamente por muito tempo.

POSFÁCIO

Delícia de trabalho! A realização de um dos sonhos da vida! Lembro como se fosse hoje quando uma amiga coordenadora veio me avisar do processo seletivo para o Mestrado Profissional da PUC. Uma dádiva!

A pesquisa foi crescendo dia a dia, e o que era meu tema inicial se transformou. Queria falar da transição das crianças da EMEI para o Ensino Fundamental... Mas logo quis falar das crianças agora, no momento presente, numa busca pela formação humana e pela felicidade do hoje.

Alegria imensa em descortinar a Sociologia da Infância, um verdadeiro alento às minhas tenras concepções. Quando fui para a Educação Infantil, não tinha muitos pensamentos alicerçados, mas de uma coisa sempre soube: gosto de estar com as crianças, gosto de estar no meio delas, de brincar.

Lembro-me de um dia que fui à escola de Ensino Médio que trabalhava no noturno. Era Conselho de Classe, de turmas nas quais não lecionava e o professor de matemática havia trazido sua filha de três anos. Brincamos das 19:00h às 22:00h. Fomos amigas, mães, filhinhas... Ela chorou para ir para casa, queria brincar mais. E meu coração ficou dilacerado também, mas nós duas tínhamos outros compromissos.

Saber que minhas conversas com as crianças poderiam ser um rico material para pesquisa só encheu meus olhos de expectativas. Já ouvia tantas coisas legais daquelas pessoas que estavam neste mundo somente há alguns anos, três, cinco no máximo, que sempre refletia sobre como nós, adultos, perdemos esses bálsamos durante as obrigações diárias.

Confesso que ainda custo a entender quando passo em frente a alguma sala e vejo as crianças brincando e o professor alheio em outra tarefa. Chega a doer. Assim como dói ver que muitos de nós apenas nos aproximamos dos pequenos com alguma intenção pedagógica: desenhe isto, faça aquilo... Sempre penso como seria bacana fortalecer as relações com esse pessoalzinho que está chegando agora, saber de suas vidas, seus anseios.

Tenho um grupo de professores muito bom, gestão e escola idem. Muitos, a maioria, já desenvolvem esse estar no mundo. Conhecem aquelas crianças, sabem daquelas vidas. E será sempre bom lembrá-los da maravilha e da grandeza de tudo isso. Tomara que esta pesquisa

possa se multiplicar para que mais educadores possam usufruir desse deleite: a verdadeira escuta de crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. **O direito das crianças à educação infantil**. Pro-posições, Campinas, v. 14, n.3 (42), p. 13-24, set/dez 2003.
- AGUIAR, W.M.J.; BOCK A.M.B. (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.
- ANDRÉ, M.E.D. de A. (org). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep, 2002.
- _____. **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. São Paulo: Papirus, 2016.
- BRASIL. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BARBOSA M.C.S; HORN, M. da G.S. **Projetos Pedagógicos na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BEGNAMI, P. dos S. **Infâncias possíveis: ser criança na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista**. Tese (Doutorado) São Carlos: UFSCar, 2014. 286 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/245/6080.pdf?sequence=1>. Acesso em março de 2018.
- BORDIN, Francine Borges. “**Não é de verdade, é só um desenho**”: de que nos falam os **desenhos infantis**? 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/ri/2808>. Acesso em março de 2018.
- BUENO, M.E. **Girando entre princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Home/Downloads/2012_MicheleEscouraBueno_VCorr%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/2012_MicheleEscouraBueno_VCorr%20(1).pdf) . Acesso em março de 2018.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011/1997.
- CRUZ, S. H. V. Prefácio. In: SOUZA, M. P. R. de. **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- DAHLBERG, G; MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**. Perspectivas pós-modernas, Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.
- DUARTE, C.T. **Relações Educativas no brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: construção de identidade e autonomia em crianças**. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Dissertação (Mestrado). UFSCar, 2015. 129 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2750/6574.pdf?sequence=1>. Acesso em março de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. **Escuta e observação de crianças**: processos inspiradores para educadores. Centro de Pesquisa e Formação Sesc. São Paulo, 2018

GONÇALVES, G.S. de Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID**: desafios e aprendizagens no início da docência. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

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

LA VILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber** – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999, 340 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2ª Ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTINS FILHO, A.J.; BARBOSA, M.C.S. Metodologias de pesquisas com criança. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.

MARQUI, A.R. **Relações entre Infância, Escola e Religião: Etnografia dos Baniwa do Médio Içana**. Tese (Doutorado) São Carlos/SP: UFSCar: 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8926/TeseARM.pdf?sequence=1> Acesso em março de 2018.

MEIRELLES, R. (org.). **Território do Brincar**: Diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio-do-Brincar-Di%C3%A1logo-com-Escolas-Livro.pdf>. Acesso em 03/11/2017.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S. et al (org.) (1999). **Infância e educação infantil**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

PINTO, M; SARMENTO, M.J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In. PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PIRES, D.J.S. **Cinema e Infâncias: as crianças entre elas**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/79674>. Acesso em março de 2018.

QVORTRUP, J. *Childhood as a Social Phenomenon Revisited*. In: REYMOND, M.B., SUNKER, H., ***Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings***. New York. Peter Lang Pub. 2001, p.215-241.

QVORTRUP, J. *Childhood Matters: An Introduction*. In: Jens QVORTRUP, J., BARDY, M., SGRITTA, M., SGRITTA, G., WINTERSBERGER, H., Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta and Helmut Wintersberger. ***Childhood Matters: Social Theory Practice and Politics***. Aldershot: Avebury, 1994.

ROSA, K.N.S. **Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”**: Lições históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANCHES, E.C.. **Creche - Realidade e Ambigüidades**. 2ª. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2003. v. 1. 221p.

SANTOS, M.A.M. **O encontro entre crianças e seus pares na escola: entre visibilidades e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. 94 f. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mayanna.pdf>. Acesso em março de 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. – São Paulo: SME / DOT, 2015(a). Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/12617.pdf>. Acesso em novembro de 2017.

_____. **História da Educação Infantil Paulistana**. – São Paulo: SME / DOT, 2015(b). Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24988.pdf>. Acesso em novembro de 2017.

SATO, L; SOUZA, M.P. **Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia**. Psicologia USP, 12(2), p.29-47.

SOARES, N.F.; TOMÁS, C. Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância...os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação, Porto: Edições Asa, 2004. pp. 135-162.

SOUZA, M. P. R. de. **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SPINELLI, C. S. **As metodologias de pesquisa com crianças na escola: o ouvir como tendência**. 2012. 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

URRUTIA, K. O. **Maestra, tengo una cosa para hablarle: las culturas infantiles en una contexto institucional de la educación infantil**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

VASCONCELOS, T.M.S. **Ao redor da mesa grande**. Portugal: Porto Editora, 2005.