

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SILVIA CRISTINA SALOMÃO

“A GENTE TEM QUE FALAR PARA CRESCER”: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
DO TRABALHO PEDAGÓGICO MEDIANTE A ESCUTA DAS NARRATIVAS INFANTIS

CAMPINAS
FEVEREIRO DE 2008

SILVIA CRISTINA SALOMÃO

**“A GENTE TEM QUE FALAR PARA CRESCER” : POSSIBILIDADES E DESAFIOS
DO TRABALHO PEDAGÓGICO MEDIANTE A ESCUTA DAS NARRATIVAS INFANTIS**

Texto da Dissertação apresentado como exigência para defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Regina Moreno Caiado

CAMPINAS

FEVEREIRO DE 2008

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e

Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Salomão, Silvia Cristina.

S173g A gente tem que falar para crescer: possibilidades e desafios do trabalho pedagógico mediante a escuta das narrativas infantis / Silvia Cristina Salomão.- Campinas: PUC-Campinas, 2008.
p.:155il.

Orientadora: Kátia Regina Moreno Caiado.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Educação - Metodologia. 3. Prática de ensino. 4. Método de projeto no ensino. 5. Crianças - Linguagem. I. Caiado, Kátia Regina Moreno. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.15

Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado

Aluna: SILVIA CRISTINA SALOMÃO

Orientadora: PROFESSORA DOUTORA KÁTIA REGINA MORENO CAIADO

MEMBROS:

1. Presidente: Prof^a. Dr^a. Kária Regina Moreno Caiado

2. Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Goulart de Faria

3. Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Rocha

Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Data: 12/02/2008

Dedico esse trabalho...

Para as crianças da EMEI, todo o meu afeto.

Para Marcos e Marília, meus filhos, que esse trabalho os inspire a investigar o mundo e a se comprometer com ele.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, que me proporcionou condições para eu desenvolver essa pesquisa;

À minha orientadora e professora Kátia Regina Moreno Caiado, que aceitou o desafio de orientar esse trabalho sobre educação infantil;

Às professoras Maria Sílvia Rocha e Ana Lucia Goulart de Faria, pelas valiosas contribuições e redirecionamento à pesquisa;

Às amigas e companheiras de trabalho Maria José Ávila e Dóris Lay Nantes, que leram as primeiras redações do projeto de pesquisa, incentivando-me na continuidade do mesmo;

A Neusa Guaraciaba dos Santos, pela leitura e diálogo que travou comigo ao longo desse estudo;

A Gláucia de Melo Ferreira, pela discussão e orientação dos princípios freinetianos articulados nessa pesquisa;

Aos meus pais, pelo direito pleno à infância que tive e que me proporcionou condições internas de compartilhar pela docência as infâncias vividas na EMEI;

À professora Suely Galli Soares, que sempre apostou na continuidade de meus estudos e, principalmente, no ingresso no mestrado;

A Tânia Regina Laurindo, que esteve comigo em todos os momentos dentro e fora dessa pesquisa;

Ao Ro, companheiro de todas as horas, que sempre me deu plena escuta;

Aos funcionários da PUC-Campinas, Sérgio e Cidinha, bibliotecários, e Kelly e Regina, secretárias da pós-graduação, pelo ótimo atendimento em horas tão difíceis;

Às queridas crianças da EMEI, combatentes e guerreiras nas condições precárias em que vivem e que a cada dia me fazem melhor professora.

Epígrafe

[...] há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que para elas, somos móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendêmo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida.

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se aos seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda gente.

Roger Bastide (2004)

RESUMO

SALOMÃO, Silvia Cristina. “A gente tem que falar para crescer”: possibilidades e desafios do trabalho pedagógico mediante a escuta das narrativas infantis. Campinas, 2007. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

O objetivo deste trabalho é analisar os registros produzidos a partir da escuta das vozes infantis e refletir sobre como essas vozes, confiáveis e protagonistas, participam da (re) direção das práticas pedagógicas. A fundamentação teórica do trabalho busca dialogar com autores que pesquisam a educação infantil e consideram a criança como sujeito de direitos. Como pesquisadora e docente da educação infantil, fundamento minha prática pedagógica em Célestin Freinet e Paulo Freire. A abordagem metodológica é qualitativa; analiso registros escritos com as crianças nos “Livros da Vida”, elaborados nos anos letivos de 2004 e 2006. As narrativas selecionadas estão contextualizadas na dinâmica e movimento das rodas de conversa, e entrelaçadas às reflexões dos autores com quem dialogo e que fundamentam este estudo. Os resultados dessa pesquisa revelam os impactos gerados no desenvolvimento das práticas pedagógicas, a partir dos registros das falas dos pequenos, contribuindo à própria formação docente e legitimando as crianças como **confiáveis** à escuta e protagonistas no processo educativo.

Palavras-chaves: Educação infantil, crianças pequenas, pedagogia da educação infantil, roda de conversa e Livro da Vida.

ABSTRACT

SALOMÃO, Silvia Cristina. ““We must talk for growing up”: possibilities and challenges the listening of children's narratives. Campinas, 2007. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

This work has as purpose the analysis of written records produced having as basis the listening of children voices and the reflection on how these voices, truthful and performing, make part of the (re)direction of pedagogical practices. The theoretic foundation of this study tries to establish a dialogue with thinkers that have investigated children education and that consider the child as owner of rights. As a researcher and teacher in children education, my pedagogical practice is grounded on Célestin Freinet and Paulo Freire theories. The methodological approach is qualitative; here up in school periods of 2004 and 2006. The narratives chosen are put into context en the dynamics and movement presented in conversation rings, and are interwoven with reflections of the authors with whom I maintain dialogue, authors that support theoretically this study. The results of this research make clear the impacts brought up in the development of pedagogical practices, based on the written records of children speech, joining contribution to the teacher formation itself, and considering children as truthful for the listening as well as protagonists in the educational process.

Key-words: Early childhood education, little children, early childhood education pedagogy, conversation ring and Book of Life.

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
SUMÁRIO	X
LISTA DE TABELAS	XII
LISTA DE FIGURAS.....	XIII
LISTA DE QUADROS.....	XIV
I. INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. DA PRÁTICA PEDAGÓGICA À PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS NA EMEI.....	33
1.1 O Livro da Vida e o registro das vozes infantis	41
1.2 A EMEI - O campo em pesquisa	49
CAPÍTULO 2. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
2.1 A investigação qualitativa na Educação.....	56
2.2 As narrativas no cotidiano com as crianças pequenas.....	60
2.3 O processo de seleção dos temas e episódios na pesquisa com crianças pequenas.....	63
CAPÍTULO 3. O TRABALHO PEDAGÓGICO E O PROCESSO DE ESCUTA: O REGISTRO DAS VOZES INFANTIS.....	68

3.1 Os nomes das pessoas: o protagonismo infantil e a construção da identidade social	70
3.1.1 As mães também têm nomes	70
3.1.2 Por que sua mãe deu esse nome pra você?	76
3.1.3 As histórias dos nomes.....	77
3.2 As infâncias vividas: o estudo sobre o cotidiano abre novas dimensões pedagógicas.....	88
3.2.1 O Ciro vai embora	89
3.2.2 O mapa-mundi e o lugar onde moramos.....	100
3.2.3 Carta ao Ciro.....	107
3.3 As atividades de culinária: a experiência amplia a conversa na roda, os significados e a compreensão da vida	110
3.3.1 O frango assado	111
3.3.2 As histórias sobre a água.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS - DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. A RODA FINAL DESSA CONVERSA COM A VISITA DA DAFNÉ.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição quando à origem das crianças	51
Tabela 2 Distribuição quanto ao gênero das crianças	52
Tabela 3 Distribuição quanto à etnia das crianças.....	53
Tabela 4 Distribuição quanto ao emprego dos pais	54
Tabela 5 Distribuição quanto à ausência de emprego dos pais.....	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fotos de bebês	80
Figura 2 Culinária da sopa do neném	81
Figura 3 Brincadeiras dos pais quando eram crianças	98
Figura 4 Bonequinhos de legumes.....	100
Figura 5 Conversa sobre os países e estados	102
Figura 6 Visita e caminho à casa da Thalita.....	103
Figura 7 Gráfico das carnes e suas origens	115
Figura 8 Culinária do frango	116
Figura 9 Desenhos do mundo	129
Figura 10 Experiência com a água.....	129
Figura 11 Culinárias da gelatina e do gelinho	130
Figura 12 Propriedades dos alimentos	130
Figura 13 Páginas do Livro da Vida	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Organização dos eixos temáticos e narrativas	69
Quadro 2 Narrativa da infância.....	99
Quadro 3 Narrativa da infância de Eva.....	100

I. INTRODUÇÃO

“A gente tem que falar para crescer!” - início esse trabalho com a fala de Weber, criança que aos cinco anos batalhava a sua vez de falar em nossa roda de conversa, que é feita diariamente no espaço educativo e público - a EMEI - com crianças pequenas.

Nessa frase, ele se expressa livremente quanto ao ato da fala. Talvez por perceber que ela se faz no grupo e a força de sua fala se faz em meio às outras tantas falas da turma, Weber coloca-se com essa frase no início da roda. As crianças realmente crescem nas dinâmicas interações do grupo principalmente, em nossas rodas de conversa. Percebem-se sujeitos ativos e exprimem suas idéias e visões. Ao falarem percebem-se **maiores**. Ao ouvirem o outro, também crescem. O mesmo aconteceu comigo, professora-pesquisadora. Em meio a tantas falas infantis, pude me rever a todo o momento e com eles cresci também.

Ao falar, as crianças pequenas imprimem novos sentidos ao vivido e não vivido. Ouvem os colegas, confrontam-se com o pensamento do outro e fundam mundos no grupo, direcionando seus desejos de descoberta e minha própria ação educativo-pedagógica. Demonstram serem co-autores da rotina do espaço educativo, bem como na construção incessante de novos conhecimentos a partir de suas expressões orais, entre tantas outras formas de expressão da dimensão

infantil. Realmente, a gente fala, não só pela palavra, a gente cresce. Coloca-se no mundo, transforma-o e é transformado por ele. Desde pequenos, demonstram percepção quanto aos espaços abertos em nosso cotidiano, como as rodas de conversa, e fazem grande proveito delas.

Pois foram justamente os fios das vozes infantis entrelaçadas em nossas rodas que foram instigando-me cada vez mais, pois os impactos gerados em mim, professora da educação infantil, tornaram-se cada vez mais potentes em minha prática. Transformando, inclusive, minha própria concepção de criança, infância e educação infantil, e conseqüentemente minha prática pedagógica para com os pequenos.

A roda de conversa é uma atividade diária com as crianças em meu cotidiano pedagógico. Refletir sobre esses momentos, tem-me levado a muitas inquietações, tais como: como se constrói as visões infantis, frente às questões trabalhadas no espaço educativo? É possível perseguir as vozes das crianças e seus múltiplos sentidos, potencializando-as em ações pedagógicas para novos conhecimentos? Quais as contribuições que a escuta e registro das falas infantis geram na prática pedagógica? Como temos ouvido as crianças pequenas nos espaços educativos?

Paulo Freire afirma que “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal com a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada.” (1978, p. 65)

Portanto, penso em contribuir no debate sobre a educação infantil que busca novos olhares e ações pedagógicas a partir do cotidiano vivido por nós - eu, a

professora¹-pesquisadora e participante e as crianças pequenas da EMEI investigada nesse estudo.

Pois, como professora da educação infantil, reconheço as práticas pedagógicas baseadas na escolarização antecipada, que encurta a infância e impõe práticas presentes na escola fundamental. Ressalto que tais práticas, imbuídas de um ensino cujo objetivo é a transmissão de conhecimentos que antecipam a escolarização aos pequenos, impondo-lhes uma cultura escolar, como: lições de classe e casa, habilidades ensinadas e treinadas como a caligrafia, cópias, desenhos prontos mimeografados para colorir, textos desconexos de sentidos com a realidade do aluno, como as cartilhas de alfabetização, saberes e tempos fragmentados, como das brincadeiras e jogos separados do trabalho infantil, postura infantil que se submete ao mobiliário fixo do espaço, conceitos **trabalhados** em folhinhas, e que dificultam o diálogo com os pequenos e sua livre-expressão no processo educativo-pedagógico. Não afirmo que o problema aqui discutido esteja na existência do ensino fundamental e em suas práticas, uma vez que já vislumbramos concepções mais progressivas e humanistas, e não apenas uma concepção tradicional. Mas ressalto a questão e os riscos de anteciparmos práticas específicas (e passíveis de críticas, também) do ensino fundamental às crianças pequenas da educação infantil. Falo da negação do direito à infância e sua livre expressão no espaço educativo e público. Práticas muitas vezes imobilizadoras de ação exploratória e criativa no mundo, numa relação verticalizada entre professora e crianças, em favor da transmissão de conteúdos pré-fixados e trabalhados numa folha de papel, ou mesmo, em apostilas divididas por disciplinas! Práticas ainda

¹ Tratarei como professora, gênero feminino, porque ainda somos a maioria na educação infantil e principalmente, na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), onde desenvolvi esta pesquisa.

presentes em muitas EMElS do município. Nesses anos de docência, não eximo as pré-escolas da rede particular dessa problemática, também.

Assim, cria-se um ambiente que focaliza o ensino de conteúdos seqüenciados, numa relação limitada de ensino-aprendizagem e da simples reprodução do conhecimento. Com a oferta de uma educação infantil formatada numa concepção tradicional de educação, não estaríamos negando o direito da criança pequena à infância? Pode ser negado o direito à brincadeira, ao jogo simbólico, aos conhecimentos que surgem a partir da curiosidade dos pequenos? Para refletir sobre essas questões, fundamento-me em autores que investigam a educação infantil (DELGADO e MULLER, 2005; FARIA, 1999, 2003, 2005; JOBIM E SOUZA e KRAMER, 1998; OSTETTO, 2000) e que questionam a supremacia da psicologia do desenvolvimento, focando a criança em etapas de desenvolvimento, sugerindo um modelo de criança ideal, incompleta e neutra aos contextos sócio-culturais em que está inserida.

Sabemos que tal visão psicológica foi generalizada e apropriada pelos espaços escolares, inclusive a educação infantil, sem questionamentos mais profundos, com prejuízo da criança como sujeito ativo, histórico-social de seu tempo presente. Ou seja, a criança como é no tempo presente e não uma pessoa em constante incompletude a ser preparada e preenchida para o futuro, para a vida adulta.

Falo do olhar adulto **para-com** a criança, e não **sobre** a criança. A criança e sua infância, tão faladas e observadas, mas que pouco tem falado de si, de seu tempo e dos modos de expressar suas condições de existência.

Vários autores (DERMATINI, 2005; MÜLLER, 2006; QUINTEIRO, 2001, 2002, 2005; SARMENTO, 2005, 2007) defendem a valorização das falas infantis, buscando compreensão mais profunda das formas de socialização infantil pela pesquisa com crianças em seu tempo presente e protagonista de sua história; tendo como objeto de estudo a própria criança e a infância.

Nessa perspectiva, busca-se compreender a criança no aqui e agora, como sujeito de direitos e não como um vir a ser perpétuo, mas um devir, sem o cumprimento de um modelo preestabelecido, de um caminho já traçado pelo adulto, a priori. Um cidadão em crescimento, não acabado, assim como os adultos, relacionando-se dinamicamente com o mundo social e cultural, assim como compreender as condições de vida, dadas a elas, o que determina as diferentes infâncias vividas. Assim,

[...] propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas.” (SARMENTO, 2005, p. 361)

Busca-se reconhecê-las como grupo social diferenciado, com singularidades específicas desse tempo de vida. Sujeitos que têm competência de se comunicarem com o mundo, produzindo e reproduzindo cultura(s), não só pela palavra, mas sob inúmeras linguagens possíveis que constituem o universo infantil.

Para isso, urge que saibamos o que elas pensam, dizem e como produzem seus saberes, articulados com os contextos em que vivem e as culturas em que interagem e de que se apropriam, em diferentes espaços sociais e não somente na

escola. O que nos leva a rever o caráter universal de infância pelos sistemas dominantes institucionalizados, pois diferentes culturas produzem diferentes modos de viver a infância e ser criança.

QUINTEIRO² (2005) enfatiza as pesquisas **com**, e não apenas **sobre**, crianças pequenas no campo da sociologia e antropologia, destacando a escassez de bibliografias que considerem a criança como protagonista de sua história, produtora e consumidora de cultura, portanto uma voz **confiável**, a quem devemos plena escuta: “[...] ainda há resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte confiável e respeitável.” (p. 21)

Saliento a existência da escassa produção científica com crianças pequenas, daquela que não as trate diretamente como objeto de investigação, bem como deixa de considerar a própria infância em diferentes espaços coletivos.

As decisões educativas são tomadas por adulto/as, que colocam em obra os programas e políticas curriculares, retratando representações freqüentemente estereotipadas sobre as crianças. Nossas pesquisas apresentam quase sempre análises indiretas sobre as infâncias. Pesquisamos as escolas, os currículos, a avaliação, os/as professores/as, mas as crianças têm sido pouco observadas como atores principais da sua socialização. Isso teve e tem repercussões na própria produção acadêmica, nas noções de ciência que temos adotado e também pode provocar outro debate: Por que existem poucos estudos sobre as crianças a partir das suas ações e vozes? (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 168)

Na verdade, pouco se investiga o que pensam e dizem as crianças, nos diferentes espaços sociais. No caso desta pesquisa, minhas preocupações são trabalhadas no espaço educativo.

² Destaco que os autores Jucirema Quinteiro e Manuel Sarmento desenvolvem suas pesquisas com crianças em processo de escolarização (ensino fundamental). Portanto, circunscritas no espaço escolar. Falam da criança dentro do aluno. Mas tais teóricos são de grande relevância para a reflexão neste estudo.

Naturalizamos as prescrições sobre o que devemos fazer com elas, a partir do que nos dizem as instituições e mesmo as políticas públicas. Mas deparamo-nos com o desafio de dar-lhes plena escuta, de aproximarmos-nos de seus mundos, suas formas efetivas de ser e estar nos mesmos. Eis aí, o grande desafio, em desenvolver metodologias compatíveis com esse foco - o ponto de vista das crianças pequenas, diretamente investigado **com elas** (e não sobre elas), pelo pesquisador.

Buscar novos sentidos sobre e com a infância, a partir dos diversos grupos infantis e em diferentes espaços sociais, contribuindo na construção da área ainda nova e não totalmente explorada, que é a educação infantil, parece-me tarefa fundamental aos educadores que estão imersos nesse cotidiano.

Respeitar a criança em sua fase atual, promovendo situações e compreensões de si e do mundo, ouvindo o que elas têm a nos dizer, é ação urgente que dá subsídios ao educador de crianças pequenas, estabelecendo novas ações para compartilhar com seu rico universo e colaborar com sua construção.

Compreender as leituras de mundo que as crianças fazem e buscar suporte teórico e metodológico torna-se princípio básico de uma **nova postura** de educadores infantis.

Para isso, é necessário, mas não suficiente, que haja como ponto de partida o olhar de estranhamento do educador para com suas próprias práticas cotidianas, no cenário do próprio espaço educativo, relacionado com a infância, a criança, seus tempos e espaços.

A desconsideração para com as produções legítimas, autênticas das crianças, ainda ocorre com os educadores, que antecipam um mundo preestabelecido, não levando em consideração as próprias formas de elaboração das crianças.

Poderiam tais descompassos levar a (mais) uma prematura exclusão de meninas e meninos pequenos, em seus primeiros tateios no/ com o mundo, nos iniciais percursos educativos, fora do núcleo familiar? Sendo as crianças sujeitos de direito, qual seu direito à educação infantil, para além do acesso, no sentido de uma educação com maior qualidade?

Todos estão incluídos, de fato, nela? Aqui, falo não do mero acesso às vagas nas EMElS e da necessidade quantitativa do aumento das mesmas. Refiro-me ao acesso à educação infantil e que garanta sua permanência, construção de identidade e pertença a esse lugar, pelas crianças - **sujeitos de direitos**.

De que educação infantil brasileira estamos falando e defendendo?

Como reconhecer e valorizar a educação infantil e seus sujeitos sem ter que escolarizar esse espaço e seus tempos, antecipando o ensino fundamental e solapando o direito à infância?

Como não negar suas especificidades, sem imprimirmos nossa prática educativa segundo modelos tradicionais e psicologizantes de uma criança almejada e abstrata, excluindo-a novamente?

A intencionalidade pedagógica dos educadores garante a permanência e pertença das crianças nos espaços educativos, apesar das condições dadas, sociais e econômicas desfavoráveis, em que muitas crianças encontram-se?

O que sabemos sobre os pensamentos infantis e em que esse saber colabora na construção das singularidades infantis, da apropriação cultural e suas reinvenções e da própria formação docente?

Com base nessas inquietações, o objetivo deste estudo é analisar os registros produzidos a partir da escuta das vozes infantis e refletir sobre como essas vozes, **confiáveis** e protagonistas, participam da (re) direção das práticas pedagógicas. Nesse sentido, busco refletir sobre as múltiplas interações criança-criança e criança-adulto nas rodas de conversa; analisar as recriações registradas em roda, impressas de novos sentidos, e contribuir com a reflexão dos sujeitos e sua (form)ação docente, a partir da rica e complexa dinâmica do cotidiano, em uma contraposição aos modelos e concepções ainda vigentes na educação infantil.

Proponho-me a mergulhar na dimensão infantil, compreendendo seus processos articulados no/com o mundo social. Parto do pressuposto de que a criança é produtora e consumidora de cultura e das formas pelas quais ela se apropria desse mundo, transforma-o e é transformada por ele. Analiso impressões e intervenções que os pequenos fazem em nossas rodas de conversa, a solução aos problemas do cotidiano e a escuta primordial da professora que se constrói na mediação. Tais preocupações levaram-me a construir os caminhos metodológicos e o embasamento em referenciais teóricos que apoiaram essa pesquisa, considerando minha prática e os recursos pedagógicos que fomentaram o material para análise e coleta de dados relativos a esta pesquisa.

Ao decidir desenvolver esta pesquisa sobre a educação infantil, senti a necessidade de contextualizar historicamente o trabalho pedagógico no Brasil, seus (des) caminhos e sua situação atual, considerando os desafios políticos e sociais

impostos a esse campo, onde diferentes concepções de infância e educação infantil coexistem e direcionam práticas pedagógicas tão diversas.

As creches no Brasil surgem no século XIX, baseadas em princípios médico-higienistas, destinadas às crianças, ditas como desvalidas, das mães trabalhadoras das classes pobres. Essa nova instituição, mais preocupada com o cuidado e a guarda infantil, vem para atender às crianças proletárias, com base nas reivindicações das mulheres trabalhadoras e grupos feministas (FARIA, 1993). O trabalho com as crianças pequenas baseava-se numa concepção médico-assistencialista, dissociada da educação como ação compensatória em relação às crianças de baixa renda.

No Brasil, o fenômeno da pauperização infantil emerge como um problema social e objeto de discussão política, num contexto marcado pelo advento da República, pelo crescimento acelerado de suas metrópoles, pela Abolição da Escravatura e a conseqüente criação de força de trabalho livre urbana constituída, significativamente, por contingentes de imigrantes estrangeiros. Entretanto, somente na década de 20 os problemas relacionados à criança tornam-se objeto de alçada jurídica, surgindo assim a categoria social denominada *menor*, em outras palavras, o filho do *pobre* [...] tornando-se uma categoria classificatória de infância pobre. (QUINTEIRO, 2001; p. 144)³

Mesmo com o advento dos jardins de infância e pré-escolas, na maioria das vezes destinadas às crianças da classe média, e com a premência do desenvolvimento intelectual, tais instituições herdaram o modelo da antecipação escolar, como um adiantamento e treinamento do ensino fundamental.

Busca-se também, nessa perspectiva, evitar o fracasso da criança nas primeiras séries do ensino fundamental. Considera-se a criança sob a ótica da

³ Grifo da autora

psicologia do desenvolvimento, ou seja, o cumprimento da criança em etapas de desenvolvimento e aprendizagem, não levando em conta suas singularidades, o que gerou o modelo a ser seguido pelos educadores de uma criança ideal e abstrata.

Vemos que essa herança histórica e social, a dicotomia entre o cuidar e educar, tem sido efetivada ao longo dos anos nas creches e escolas infantis.

Faria declara que “as crianças paulistanas *ganharam* instituições de guarda e assistência, porém, onde o lúdico não estava presente.” (1993, p. 40)⁴

Nessa época (séc.XIX), a brincadeira, o jogo e o brinquedo não eram colocados como ferramenta de trabalho com as crianças pequenas, sendo praticamente banidos de seu cotidiano nas instituições brasileiras, ou utilizados como **adornos** de ambientes, uma vez que aquelas encontravam-se sobretudo preocupadas com uma concepção médico-higienista das crianças **desvalidas**. Portanto, o brincar não foi ação presente nas creches, que se concentraram mais no cuidar das crianças e guarda das mesmas. Prevalece que a criança pobre deva receber total assistência em detrimento do jogo infantil, como intenção educativa. (FARIA, 1993)

Assim, a criança “é vista como incompetente, apenas como o incompleto adulto do futuro, portanto, a atenção a ela está voltada principalmente à sua sobrevivência, saúde e alimentação ou, no máximo, a atenção é dada antecipando sua condição de aluno que, por sua vez, já vai se distanciando do ser criança.” (FARIA, 1993, p.19)

⁴ Grifo da autora

Mas a idéia da criança incompleta, um constante *vir a ser*, seria uma concepção ainda do passado? Ou ainda vemos concepções arraigadas na figura da criança à espera do mundo adulto já construído, sem a possibilidade de reinventá-lo, através de suas múltiplas linguagens, como sujeito ativo e não passivo de uma aprendizagem norteadas unicamente pelo adulto?

Na sociedade que se industrializa, já não existe espaço para a criança: ou ela trabalha, ou é aluno, ou é assistida para adquirir condições para trabalhar e/ ou estudar. Uma proposta educacional que resgata a infância, isto é, que permita à criança permanecer criança por algum tempo, não tem lugar na sociedade do trabalho, onde geralmente ela é tratada enquanto uma questão médico-sanitária e começa a ser também tratada enquanto uma questão trabalhista. (FARIA, 1993, p.20)

A infância e as crianças no Brasil são concebidas numa educação compensatória, para compensar as deficiências infantis: a miséria, sua pobreza e a negligência de suas famílias (SOUZA E JOBIM e KRAMER, 1988), ainda é presente, desde o início do século XIX nas escolas públicas, inclusive as que trabalham com as crianças de 0 a 6 anos.

As categorias de percepção e as formas de tratamento da infância, próprias a cada classe social, não resultam somente da difusão de definições da infância, nascidas da evolução autônoma das disciplinas científicas e artísticas; elas são produto do conjunto das condições sociais e culturais que definem a situação de uma classe. (CHAMBOREDON e PRÉVOT, 1986, p. 51)

Após a segunda Guerra Mundial, com base nas influências dos EUA e Europa, a função compensatória adquire novo formato e direção. Educadores apoiam-se na psicologia do desenvolvimento infantil e na psicanálise, aliados aos estudos lingüísticos e antropológicos, mais a correlação entre linguagem e pensamento com rendimento escolar, “determinam a elaboração da abordagem da privação cultural.” (SOUZA E JOBIM e KRAMER, 1988, p. 23)

Com isso, direciona-se a educação infantil como instituição capaz de suprir as carências, deficiências culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares, principalmente as crianças negras e as imigrantes. As autoras levantam nessa concepção educativa para as crianças pequenas (ou não) a tríade preconceituosa baseada na **infância pobre**, disfarce da **divisão de classes sociais**, e na **preparação e compensação dessas carências**.

No Brasil, os educadores na década de 70, enaltecem a “educação compensatória como chave de todos os males educacionais.” (JOBIM E SOUZA e KRAMER, 1988, p. 24)

Volto a indagar se tais questões ainda não são presentes em nossas pré-escolas públicas, direcionando as ações educativas, circunscritas na herança histórica dessa concepção. Conforme Kuhlman Jr. afirma:

Já há algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional*⁵ específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (2003, p. 54)

Se o processo histórico mostra-nos as instituições dirigidas aos pobres como assistencialista e dadivosa (KRAMER, 1992), atualmente vemos mudanças nas políticas públicas no campo da educação, que estabelecem a educação infantil dirigida às crianças de zero a seis anos como estatuto de direito, pela Constituição

⁵ Grifo do autor.

Brasileira de 1988, como etapa inicial da educação básica. Assim, todas as instituições educativas, “têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade.” (OSTETTO, 2000, p. 175)

Dados oficiais⁶ revelam que 3,6% das crianças em idade escolar não se encontram matriculadas. Das que se encontram matriculadas, 21,7% estão repetindo a mesma série e somente 51% conseguirão concluir o Ensino Fundamental, fazendo-o em 10,2 anos, aproximadamente.

Ainda, conforme o IBGE/ Censo demográfico 2000 (BRASIL, 2004), das crianças com 6 anos, 81,7% estão na escola, sendo 38,9% na educação infantil, 13% em classes de alfabetização e 29,6% no ensino fundamental.

Com base nessa realidade e em articulação com as questões históricas tratadas acima, ficam-nos claro os desafios educacionais quanto ao acesso das crianças às escolas.

Ainda, é possível observar a herança histórica em muitos espaços educativos, inclusive as EMElS do município, isto é, o foco assistencialista na educação infantil pública, ora com a ênfase na merenda, na higiene, no suposto local mais saudável que o espaço familiar da criança; ora com o foco na superação das **deficiências culturais** que a criança pobre traz de casa.

Mesmo com a preocupação política em relação à maior acessibilidade das crianças pequenas à escola, não podemos deixar de focar qual tem sido a qualidade

⁶ BRASIL, 2004. Caderno do MEC - Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos - orientações gerais. Julho/2004.

dessa educação e o compromisso político-pedagógico com a especificidade dessa fase de vida e a identidade do espaço educativo, que pode legitimar ou não a criança e o direito à infância. Destaco, também, o risco do simples preparo ao ensino fundamental, ou ainda o ingresso **mais cedo** das crianças ao ensino fundamental.

Com a maior democratização da educação infantil e sua inclusão na educação básica, a função pedagógica deve estar presente. Ou seja, de nada adianta tal discussão em relação à democratização da educação, se não desenvolvermos maior visibilidade no âmbito pedagógico, que necessita ser *explicitado e concretizado* na educação infantil. (SOUZA E JOBIM e KRAMER, 1988).

Nos espaços educativos ainda há a existência da dissociação entre o cuidar e o educar e nos tempos e espaços entre o trabalho e o brincar - como **hora de brincar, hora de trabalhar**. Ou mesmo, a visão hierárquica entre os monitores e professores. Os primeiros cuidam, alimentam e higienizam as crianças. Os segundos se responsabilizam pelo desenvolvimento intelectual delas. Sabemos que essas separações têm marcas históricas e que para a criança tais questões não são dissociadas, como são para os adultos. Eis um nó a ser investigado e **quicá** desatado por aqueles que estudam e atuam na educação infantil.

Assim, retomo o objetivo deste trabalho, que é analisar os registros produzidos a partir da escuta das vozes infantis e refletir sobre como essas vozes, **confiáveis** e protagonistas, participam da (re) direção das práticas pedagógicas. E apresento, na seqüência, a organização deste estudo:

Este trabalho se divide em três capítulos. O primeiro “**Da prática pedagógica à pesquisa com crianças pequenas na EMEI**”, descreve o início da pesquisa a partir das rodas de conversa com as crianças, minhas impressões sobre

as visões de si, do mundo e propostas de trabalho que os pequenos desenvolviam nesse espaço social e os impactos gerados em minha prática e os desdobramentos que tiveram, levando-me à pesquisa e investigação pela escuta e registro no Livro da Vida. Também, estabeleço as concepções centrais da Pedagogia Freinet, na qual me inspiro como professora, bem como efetuo a descrição sobre o que é um Livro da Vida, inclusive o percurso histórico do mesmo nessa Pedagogia. A descrição do ambiente, a EMEI onde desenvolvi a pesquisa, ocorrerá nesse mesmo capítulo a fim de apresentar os sujeitos nela inseridos.

No segundo capítulo, “**Percurso metodológico**”, apresento a abordagem qualitativa como norteadora da metodologia adotada neste estudo. Com essa abordagem é possível, no contato direto com os sujeitos e o ambiente, investigar o cotidiano, sob diferentes pontos de vista, assumindo uma investigação que se constrói ao longo do tempo desse contato, sem defender a priori uma hipótese fechada, apenas para encontrar resultados exatos e explicativos a ela relacionados, mas, antes, destaca todo o processo que levou aos resultados da pesquisa. Também, apresento as narrativas das crianças, numa perspectiva benjaminiana, como o resgate da experiência comunicável e intercambiável entre os sujeitos. Em seguida, relato como se deu o processo de seleção dos episódios, que são constituídos, nesta pesquisa, por narrativas coletivas desenvolvidas e registradas em rodas de conversa com os pequenos.

No terceiro capítulo, “**O trabalho pedagógico e o processo de escuta: escrita das vozes infantis**”, no qual as narrativas se apresentam em cada episódio, com núcleos temáticos, busco o diálogo com os autores selecionados para o desenvolvimento desse trabalho, assim como ampliar a compreensão das questões propostas por mim à discussão teórica. Os eixos temáticos que se desenvolvem a

partir da análise e discussão de temas elencados com base nas narrativas, e estão assim organizados:

- 3.1 **Os nomes das pessoas: o protagonismo infantil e a construção da identidade social** - apresento três narrativas, analiso sobre a criança, sujeito de direitos e participante ativa de seu conhecimento. Discuto sobre o protagonismo infantil, no qual a criança tem capacidade de participar de tomadas de decisões com os adultos e delinear novos caminhos no aprendizado. Nesse processo, tanto a professora como a criança, transformam-se, constroem suas identidades e interagem social e afetivamente, promovendo temas em discussão com a turma e propostas de trabalho no espaço educativo.
- 3.2 **As infâncias vividas: o estudo sobre o cotidiano abre novas dimensões pedagógicas** - apresento três narrativas onde as crianças contam suas impressões em relação ao alcoolismo dos familiares. Descrevo as dificuldades que encontrei frente a essas narrativas. Analiso, a partir delas, o espaço educativo, dialogando com o estudo da criança real e concreta, que traz diferentes visões de seus tempos e mundos e que muito podem contribuir para nossa compreensão de criança e infância, bem como da própria função social da escola da infância.
- 3.3 **As atividades de culinária: a experiência amplia a conversa na roda, os significados e a compreensão da vida** - apresento duas narrativas, a partir da realização de uma das culinárias feitas com as crianças, ao longo do ano letivo. Discuto sobre o sentido da experiência no trabalho pedagógico e as trocas sociais sobre os elementos da vida. Analiso o sentido da cultura e as

(re)apropriações que as crianças fazem delas, imprimindo novos sentidos cheios de criatividade e embelezamento.

Nas considerações finais, que intitulo: “**Da educação infantil para o ensino fundamental - a roda com a visita da Dafné**” - apresento apenas uma narrativa da menina Dafné, ex-integrante da EMEI, onde relata à turma, agora como visitante, sobre a escola fundamental. Analiso a ruptura da educação infantil com a passagem ao ensino fundamental, em defesa da **escola da infância**. Articulo essa discussão com a formação dos professores. Em seguida, desenvolvo as considerações finais e destaco a criança como **confiável** de escuta e co-participante na formação dos professores, pois ela anuncia caminhos pedagógicos na construção de novos conhecimentos e de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 1. DA PRÁTICA PEDAGÓGICA À PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS NA EMEI

No município onde este estudo se desenvolve, o trabalho pedagógico na educação infantil está totalmente ligado à postura e escolhas da professora. Embora haja uma proposta de reflexão e ação para com as crianças pequenas na proposta pedagógica do município, esse documento pedagógico pouco tem sido consultado como linha norteadora, ficando a cargo da professora suas ações e decisões pedagógicas em sala. Ressalto que, numa mesma instituição educacional, pode haver concepções e práticas pedagógicas muito diferenciadas, a partir de um mesmo Projeto Político Pedagógico, elaborado anualmente pelos educadores dessa instituição.

O cotidiano da EMEI faz-me a cada dia inquietar-me com as falas das crianças pequenas enunciadas em nossas rodas diárias de conversa. O que me leva à constante reflexão sobre essas falas e, conseqüentemente, sobre minha prática e estudo teórico que possam dialogar com as mesmas, buscando a crítica e novo pensamento, que não as naturalize como ***coisas de crianças...***

[...] reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital[...] O de que se precisa é possibilitar, que, voltando - se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE; 1998, p.43)

Por isso, a opção em trabalhar com as rodas de conversa colabora com minha própria formação, pois aproxima-me das crianças, de seus pensamentos e modos de explorar e interpretar o mundo. Com elas, passo a pensar sobre minha prática diária, minhas concepções sobre criança e infância, buscando superar minha ingenuidade, apurando minha escuta e refinando minhas ações.

As rodas são momentos e movimentos diários que se dão no início e fim de cada dia com as crianças. Embora seja uma prática comum entre muitas professoras, nem todas da instituição optam, aceitam ou dominam tal prática. As rodas de conversa podem ocorrer a qualquer momento do dia, quando se fizer oportuno. Como, por exemplo, para se conversar sobre algo de muita importância, previsto ou não, ou mesmo, uma roda de histórias, brincadeiras ou cantorias.

Mas as rodas a que me refiro são as rodas de conversa, geralmente ocorridas no início do dia, quando os pequenos chegam, penduram suas mochilas e logo vão arrumando as pequenas cadeiras em círculo à espera de todos. Fazem essa ação sozinhos, após terem-na exercitado ao longo do tempo, sob minha mediação. Mas sabem o valor da roda. Nunca iniciamos o dia sem ela. Todos sabem que o dia só começa com uma roda, ora grande, ora pequena, dependendo da frequência das crianças no dia. Fazemos, também, a roda final que ocorrem ao final do período, na qual fazemos avaliação coletiva de nosso dia.

A priori, as rodas do início do dia têm como objetivo a comunicação entre o grupo e a organização participante e consciente das crianças na rotina do dia. Algumas práticas nesse espaço, são:

- ✓ riscar o dia no calendário;

- ✓ marcar o dia da semana;
- ✓ escolher pela lista de crianças (ordem alfabética) o ajudante do dia, que costuma escolher um ajudante para ele, também. As crianças marcam risquinhos nessa lista para indicar a quantidade de vezes em que foram ajudantes ao longo do ano e sempre estão a contar quantas vezes já desempenharam essa função tão disputada entre elas;
- ✓ contagem de meninos, meninas e todos os presentes e ausentes no dia;
- ✓ abertura dos trabalhos em mesas ou fora delas - os ateliês (atividades diversificadas), onde as crianças escolhem as atividades que irão desenvolver no dia, podendo mudar de ateliê após o término de cada uma delas;
- ✓ programações do mês e da semana são discutidos e sempre contamos *quantos dias faltam pra chegar.....*, com base no calendário;
- ✓ nas rodas finais: apresentação de trabalhos feitos durante a manhã, avaliação do dia, narração de histórias, descobertas interessantes, retomada de regras do grupo, combinações para o dia seguinte.

Uma roda se liga à outra, dando continuidade para as crianças de seus pensamentos, de seus tempos e proporcionando o fortalecimento do grupo pelos fios afetivos e sociais que são tecidos a cada dia.

Não nego que, no início, as rodas promovidas por mim visavam mais a organização da rotina do dia com as crianças pequenas de 4 a 6 anos. Mas esse espaço foi tomando corpo, a cada ano, a cada turma.

A força da roda e de nossos encontros firmava um compromisso de continuidade de nossas conversas e assuntos pela continuidade dos assuntos e temas que se fazem com as crianças de maneira imprevisível. Assuntos que costumam uma grossa rede de conhecimentos desejosos, vividos ou não, mas imersos de curiosidade, tomavam forma e conteúdo a cada roda, a partir da interação constante e dinâmica no grupo. Esses momentos promoveram-me maior aproximação da ótica infantil frente às questões do cotidiano e inspiraram-me nas ações pedagógicas possíveis a partir das crianças. Freire afirma que

respeitar a leitura de mundo do educando significa torná-lo ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da curiosidade humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 1996, p.139)

Assim, a cada dia me impelia a refinar minha escuta e minhas ações, agora tão impactadas pelas vozes infantis de dois grupos de crianças pequenas, numa EMEI do interior de São Paulo.

Como professora, tenho inspirado meu trabalho há mais de dez anos, na Pedagogia Freinet, que favorece a livre expressão da criança pelas inúmeras linguagens, o trabalho e a cooperação, independentemente do nível de ensino em que me encontro como professora.

E foi com o Livro da Vida, uma das ferramentas dessa pedagogia, que fui refinando minha escuta, pelo registro das falas infantis e conservação das ricas conversas, em momentos de roda que as crianças pequenas são capazes de tecer em nosso cotidiano.

É nítido também, conforme aumenta a qualidade dos vínculos em nossas rodas que as propostas e mudanças que os pequenos expressam enriquecem-se, alterando minha própria lógica de encaminhamentos pedagógicos, muitos previamente já imaginados por mim. As crianças comentam sobre o planejamento de nossas festas e comemorações, criações de novos trabalhos pedagógicos em ateliês⁷, nossas descobertas, saídas pelo bairro, pesquisas a partir de nossos projetos de trabalho, as histórias lidas em roda, suas brincadeiras, nossos combinados e suas propostas.

Além das curiosas e riquíssimas interpretações das coisas em seu entorno que as crianças expressam em nossas rodas de conversas, registradas em nosso Livro, eu percebia, aos poucos, um certo receio docente. Refiro-me ao lugar do adulto que exerce **uma autoridade pedagógica** (não autoritário) e controle, com uma responsabilidade pedagógica e educacional em relação à formação de meninas e meninos pequenos. Falo dos **riscos**, que minha formação acusava, em perder o **controle docente**, em assumir o imprevisto do cotidiano, em não se fazer nada de novo com os pequenos e ficar apenas na escuta e registro descritivo do cotidiano. Enfim, de não saber o que fazer e como encaminhar tanta vida nessas falas.

Conforme refinava minha escuta atenta, questionava-me quanto ao trabalhar o já sabido, ou seja, as próprias coisas que as crianças já dominavam, sem avançar para o desconhecido, ou o recriável, o produtivo, a partir do olhar infantil, e não somente do meu olhar. Enfim, daquilo que eu poderia julgar como o mais

⁷ Ateliês de trabalho são grupos formados de trabalho e pesquisa, abrangendo diferentes formas de atividades, que Freinet denominava como complexos de interesses, pois tais agrupamentos deveriam atender as curiosidades infantis e encaminhamentos de trabalho com eles, e não meramente *para* eles. Também conhecido por outros teóricos mas numa vertente diferenciada, como cantinhos ou atividades diversificadas. A diferença nesses outros termos está no preparo de atividades nesses grupos *para* a criança e não *com* ela.

importante a aprender. Freire (1998) afirma que o **aprender** precede o ensinar e torna possível àquele que aprendeu a recriar e refazer o aprendido, portanto o ensinado. O autor ressalta também, sobre o movimento entre esses dois atos, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p. 25)

Adentrei-me cada vez mais num mundo que julgava conhecido, mas que, na verdade, trazia-me mudanças profundas em meus saberes e fazeres com os pequenos da educação infantil e pública - a dimensão infantil e suas manifestações culturais.

E foi com base em minha escuta que pretendia mais apurada que pude perceber as propostas que eles expressavam no cotidiano, nas rodas de conversa e fora dela. Quando fora dela, eu trazia para a roda a fim de socializar novas idéias entre o grupo. Essas propostas eram riquíssimas e coerentes com os temas em trabalho, ou mesmo com novos temas fundados a partir da curiosidade de alguns deles, que contagiavam o restante do grupo, com seus diversos percursos propostos.

Percebia a importância do registro **com** eles. Selecionar o que deveríamos escrever e o **porquê** disso. Para muitos a resposta era *Pra gente deixar combinado* ou *Se não a gente esquece tudo, amanhã!* Também havia a intenção de conservar o tema em roda - *Vamos anotar... amanhã a gente continua!* - frase freqüente quando estávamos no fim de nossas rodas.

Mas, para mim, cada vez mais o reconhecimento e confiança de suas falas cheias de vida impregnava-me aos poucos uma maneira mais humana e próxima de ser professora de crianças pequenas. Falo de uma outra escuta, um outro olhar e da abertura ao diálogo com os pequenos, em que tais ações, não mais corriqueiras no cotidiano, passaram a ser imprescindíveis à minha prática.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não se funde na dialogicidade. (FREIRE, 1998, p.42)

Foi com as próprias crianças que pude me convencer, constituindo-me de suas vozes e desejos e, com o diálogo teórico, permitir-me em desvelar e executar com eles suas elaborações de mundo e de si, propostas de trabalho e soluções para os impasses que surgiram em nosso cotidiano..

Sem os pequenos, não haveria mais temas e encaminhamentos previamente estruturados por mim, isto é, não poderia mais exercer uma docência desconexa de suas histórias de vida, de suas elaborações, visões de mundo e suas curiosidades.

Não se tratava mais de apenas registrar suas falas e idéias. Mas também em refletir e mergulhar em seus mundos, na dimensão infantil, na fantasia, no fazer-de-conta, no real e no irreal, na transitoriedade do passado, presente e futuro.

De fato, tratava-se de aprofundar em suas propostas, sem revesti-las de fazeres escolarizantes, ou mesmo a mera transmissão de conteúdos e conceitos escolares, numa relação verticalizada, em detrimento do valor da **dialogicidade** constante entre a turma. (FREIRE, 1998, 2000)

A partilha em suas elaborações de mundo, trazendo o novo, o inusitado diante de situações cotidianas, mas cheias de reinvenções, foi o esteio para minhas indagações.

Enfim, reconhecer as falas infantis como o próprio conteúdo em trabalho, registrando-as, ouvindo-as e discutindo-as nas rodas de conversa. Trazer pontos de vista diferentes entre os amigos da turma. Vicejar novos conhecimentos, além daqueles que já sabiam. Admitir que nem sempre o que eu havia planejado era melhor e mais oportuno **para - com** eles.

Ser sujeito do conhecimento [...] é atuar sobre os espaços e tempos, recriando a rotina. É não se acomodar nos planejamentos prontos e repetidos ano a ano. Significa expor pensamentos e sentimentos... é agir deixando suas marcas, seus desenhos, sua história registrada, retrato do processo vivido, e construir diariamente seu projeto. (WARSCHAUER, 1993, p. 32)

Fui percebendo que meu potencial docente ficava mais criativo, flexível e totalmente articulado com cada turma em que me encontrava como professora.

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1998, p.44)

E foi pela reflexão crítica sobre minha própria prática que pude desenvolver esta pesquisa, a partir dos registros no Livro da Vida, feitos nas rodas de conversa com dois grupos de crianças pequenas, no espaço educativo e público.

A seguir, apresentarei as concepções centrais da Pedagogia Freinet e uma de suas ferramentas do trabalho pedagógico: o Livro da Vida.

1.1 O Livro da Vida e o registro das vozes infantis

O Livro da Vida é uma das estratégias da Pedagogia Freinet.

No início do século passado, o pedagogo francês Célestin Freinet (1896 - 1966), já defendia a utilização do registro com a criança, enaltecendo os fatos, descobertas, experiências e sua livre expressão. Freinet defende uma pedagogia do trabalho e da cooperação.

Inicia com seus alunos os Livros da Vida individuais, nos quais as crianças que já possuíam certo conhecimento da escrita, iniciavam seus textos livres, a partir de suas observações e vivências. Depois, paulatinamente, faziam as correções necessárias na escrita, sem perder o sentido de suas experiência e sua livre expressão.

É apenas necessário bastante tacto para não contrariar a expressão da criança, mas, pelo contrário, favorecê-la.

De início, o melhor é não nos intrometermos demasiado. Depois de ter escutado e observado algum tempo as crianças a expandirem-se, sentir-se-á mais capaz para intervir e participar no jogo. Seja como for, vale mais deixá-la só fazendo a sua vontade do que querer impor-se como professor e correr o risco de estragar tudo.

O essencial está em atingir o ponto palpitante da narrativa, o desenlace que vai resultar dele e, conseguindo-o, levar a criança a exprimi-lo melhor, a dirigi-lo melhor. (FREINET, 1977, p. 349)

Os textos iam para votação e eram impressos pela imprensa escolar⁸, onde por meio da tipografia, os alunos de Freinet socializavam à comunidade escolar e familiar, com base num trabalho organizado e coletivo, seu pensamento e descobertas.

⁸ Mais uma ferramenta da Pedagogia Freinet, executada pelas crianças, disposta em ateliê de trabalho.

A pedagogia Freinet e suas ferramentas não são cristalizadas e estáticas, desde o tempo de vida e atuação do pedagogo francês.

Freinet deixa-nos como legado um movimento internacional de pedagogos - Movimento da Escola Moderna - que lutam por uma escola do povo, com alternativas a essa concepção de ensino e transformação em plena ebulição dessas técnicas⁹. Se antes Freinet propunha - nos a tipografia para a imprensa dos textos livres dos alunos, constituindo os jornais da turma, hoje podemos substituí-la pela digitação e impressão para essa produção. Ele não nos propôs em seus relatos e produções bibliográficas uma metodologia engessada, mas uma pedagogia que deve acompanhar o seu tempo e com isso, suas inovações.

[...] ao contrário de certos métodos internacionalmente patenteados, não apresentamos um contexto imutável, como um rito do qual os educadores não poderiam se afastar nem um milímetro, sem arriscar comprometer ou trair o próprio espírito em nome do qual essa rigidez reina [...] os próprios educadores poderão em parte produzir, melhorando-o e adaptando-o a suas necessidades, contanto que se inspirem nos princípios essenciais que pusemos em evidência [...] (FREINET, 2001, p. 47)

Vale lembrar, os encontros de âmbito nacional e internacional¹⁰ fundam a pedagogia Freinet como Movimento da Escola Moderna, e se fazem por meio de fóruns, oficinas, troca de experiência pedagógicas, legitimando a continuidade de

⁹ Jornal de parede, imprensa, correspondência escolar, Livro da Vida, álbuns de trabalho, ateliês, aulas passeio, plano de trabalho. Freinet defendia o espaço da sala de aula como um "canteiro de obras", que atendesse a organização de tempo e espaço, de acordo com os interesses das crianças.

¹⁰ ABDEPP (Associação Brasileira de Divulgação, Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet) e FIMEM (Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna). A revista francesa "L'educateur" atualmente denominada "Le nouvele", é responsável como divulgação oficial dessa pedagogia e movimento Freinet, entre os pedagogos. No Brasil, os encontros bianuais denominados ENEF (Encontro Nacional de Educadores Freinet) ocorrem em diferentes estados.

novas práticas com base nos princípios dessa pedagogia e suas ferramentas. Elias (1997) apresenta os fundamentos dessa pedagogia:

- ✓ a cooperação - formas de construção social do conhecimento, através do trabalho;
- ✓ a comunicação - alternativas de comunicação entre as crianças com o conhecimento e sua socialização;
- ✓ a documentação - o registro histórico da expressão livre da criança e do grupo, feito no individual e no coletivo, como a imprensa e o jornal (inter) escolar, os álbuns (confeccionados pelas crianças a partir de temas trabalhados), os textos livres desenvolvidos pelas crianças, a correspondência inter-escolar. Portanto, para Freinet os registros feitos com as crianças são considerados como documentação, pois são lidos por todos da comunidade educativa, inclusive fora dela, como os pais das crianças e permitem a comunicação com o outro, num outro tempo e espaço.
- ✓ a afetividade - o vínculo entre as pessoas envolvidas no aprender e com o objeto de conhecimento.

O Livro da Vida também teve ampliados seu sentido e utilização, ao longo do tempo, pelos praticantes dessa pedagogia. Também é feito em grupo, nas rodas de conversa¹¹, a partir das negociações constantes entre as crianças e o professor.

¹¹ O Livro também é desenvolvido nos ateliês para leitura, desenhos, colagens, escrita espontânea das crianças, mesmo que não seja sobre o assunto de roda ou temáticas em trabalho. Podem ser registradas as descobertas, pensamentos e conquistas de uma criança apenas ou de pequenos grupos, mas depois socializados na roda.

Atualmente, é conhecido também pela confecção de grandes livros que acompanham a turma durante todo o ano, além dos livros individuais.

Mas, com crianças pequenas, o professor é o escriba do grupo, juntamente com elas, que registram através de escritas espontâneas, desenhos, colagens, pinturas, dentre outros elementos.

Freinet (2001), em sua sala de aula, com crianças de várias faixas etárias, já dispunha em sala da chamada **agenda**¹², que constituía num livro aberto (em branco) e disposto num cavalete, para os registros de todos e todas da turma. Nela, deveriam ser registrados, diariamente,

- ✓ os temas que merecem ser estudados especialmente em conferência;
- ✓ as sugestões para certos trabalhos de oficina;
- ✓ se deveríamos visitar determinado artesão;
- ✓ [...] Os alunos escrevem livremente na página do dia as questões que vêm a seu espírito e cuja explicação eles gostariam de ter. [...] (FREINET, 2001, p.92)

Ele continua, quanto às contribuições desse material de registro coletivo:

Em todos os domínios, como se vê pesquisas, projetos, possibilidades de trabalho, entre os quais basta escolher. [...]
Essa exploração metódica é um dos elementos essenciais da nova vida da classe. Ela não é apenas uma garantia da adaptação máxima, mas também um estimulante permanente para a curiosidade infantil, curiosidade que é o primeiro grau do conhecimento e da ciência, aquele sem o qual conhecimentos e ciências não seriam mais que formalismo superficial. (FREINET, 2001, p.92)

¹²Freinet sugere que seu tamanho seja 13,5 X 21, agrupadas num classificador de acordo com os Livros da Vida individuais para textos livres. (FREINET, 2001)

Vejo que é a partir dessa fusão da agenda e dos Livros da Vida individuais que os praticantes dessa pedagogia, constroem os Livros da Vida de confecção coletiva, possíveis de ser utilizados em qualquer nível de ensino.

Na educação infantil, a professora, mesmo dominando os códigos da escrita normativa, não faz a tarefa isoladamente desse registro e de sua formatação. Todos são participantes durante esse ato. É uma prática pedagógica negociada entre todos.

A metodologia proposta por Freinet não parte do texto do adulto, mas da vida da criança, da sua expressão livre, oral e escrita. As experiências que nós mesmos construímos são como degraus sólidos de uma escada que nos conduzirá aos andares superiores. (ELIAS, 1997, p. 84)

O Livro da Vida é um grande caderno da turma, onde registramos nossas descobertas e impressões de nós e do mundo, a partir de tantas vozes que se manifestam, de forma espontânea ou dirigida, e que tecem nosso cotidiano. É uma proposta de registro coletivo dos assuntos de roda e as possibilidades de potencialização dos mesmos a novos conhecimentos, tanto do educador, como das crianças pequenas.

No trabalho publicado por pedagogas belgas¹³, para trocas de experiências da Pedagogia Freinet, há algumas observações pertinentes quanto ao desenvolvimento do Livro;

A professora cuida para que as anotações sejam as mais fiéis possíveis. Ela não transforma as frases das crianças. Ela tem cuidado para:

1. respeitar a linguagem própria de cada um, suas estruturas de frases, seu vocabulário, seu modo de pensar, e não impor uma

¹³ Groupe Maternel Liegeois. Éducation Populaire, **Professoras da pré-escola em ação**. Bruxelas-Bélgica, 1996 (tradução mimeo)

- linguagem 'adulta', um modo de falar 'adulto', não impor nosso modo de pensar;
2. respeitar o lado vivo e espontâneo da linguagem infantil que nem sempre corresponde à normas impostas pelo adulto;
 3. respeitar o caminho de cada criança.

Considero o Livro da Vida como uma das ferramentas possíveis de registro da escuta das falas infantis, embora a negociação dessas falas seja um ato constante entre a professora e as crianças. Busco, por meio dos diversos registros, novos referenciais à reflexão de minha própria prática docente e partilha de conhecimentos com as crianças, construídos e apropriados no **caldo** histórico-cultural de nossas vidas. O que não significa destituir-me de minha autoridade docente.

A escuta das vozes infantis e de suas manifestações imaginárias pode se fazer através do registro diário no Livro, onde cada sujeito, professor e crianças, colabora na tessitura do campo de idéias que surgem no cotidiano e seu imprevisto, tão peculiar na educação infantil, e que a partir dos pequenos avançam para possibilidades de trabalhos dialogados com a turma.

Para tal, Freinet desenvolve uma escuta e olhar constante a fim de perseguir os anseios da turma e a singularidade de seus alunos. Seja pelas **aulas-passeio**, ao ar livre, onde podiam explorar os elementos da natureza, daí o Método Natural - a educação se faz com os tateios exploratórios das crianças dos elementos da própria natureza, e apreciá-la, para depois desdobrarem-se em textos livres e projetos de pesquisa. Freinet habitua-se a escrever os acontecimentos marcantes da vida de seus alunos, como comportamentos, descobertas e falas originais.

Meu único mérito como pedagogo é talvez o de haver conservado uma influência tão marcante de meus primeiros anos, que sinto e compreendo, como criança, as crianças que educo. Os problemas

que elas se colocam e que são tão grave enigma para os adultos, eu os coloco para mim mesmo, com as claras lembranças de meus oito anos, e é como adulto-criança que detecto, através dos sistemas e métodos com que tanto sofri, os erros de uma ciência que esqueceu e desconheceu suas origens.(FREINET apud FREINET E., 1979, p. 28)

Portanto, trabalhar com crianças na pedagogia Freinet, requer antes de tudo escutá-las, ouvir e registrar suas narrativas, juntamente com seus próprios registros. Consiste em acolher suas propostas e as inúmeras formas de ver e viver da dimensão infantil. Quanto ao Livro da Vida individual, o pedagogo diz:

[...] aos 5 ou 6 anos, a criança conta que viu, ou fez ou sentiu, é porque sente uma urgente necessidade de se exprimir, de fazer participar os outros nos seus estados de alma (aliás, todos nós sentimos isso muito bem: logo que podemos contar, as nossas alegrias aumentavam e os nossos sofrimentos atenuam-se). As páginas do livro da vida que a criança reúne são lidas por todos os colegas, por todos os familiares e ela própria, ao relê-las, nelas se reencontra. Não é profundamente humano divulgar o seu pensamento, fazê-lo partilhar? É apenas nestas condições que é útil dizê-lo, escrevê-lo. (FREINET, 1977, p. 350)

O que se escreve nele traz (novos) sentido(s) ao grupo e à professora. Não é tarefa mágica. De nada adianta fazê-lo sem a análise crítica e reflexiva da professora, a sensibilidade de sua escuta, a discussão com o grupo do que escrever e como escrever. É um exercício constante de observação, escuta e registro, no qual minha mediação é constante nesses registros. Mas primo por uma escuta que me aproxime de desejos e impressões infantis, para que eu possa me aprofundar em suas dimensões, diminuindo as distâncias entre os nossos olhares, potencializando ações pedagógicas.

Muitos fatos, impressões de si e do mundo, são revividos nas rodas com as crianças, agregando novos sentidos às nossas experiências e visões de mundo, a partir das diferentes vozes que tecem esse espaço circular.

[...] a vida penetra na escola e dirige-se para a vida. E esta dupla corrente que incansavelmente mantém a lucidez da educadora e a espontaneidade da criança e é nesta atmosfera de recíproca simpatia do meio e da escola, que se realiza uma obra educativa de totalidade. (FREINET, 1977, p.375)

O Livro da Vida é um instrumento pedagógico para o registro dessas vozes no movimento coletivo da turma, pois possibilita a conservação e socialização delas, a qualquer momento.

Ele é um instrumento coletivo que dá status ao que as crianças pensam e dizem, redirecionando assim, pela escuta e registro, a própria docência.

É com ele e a partir dele que esta pesquisa foi organizada adotando-o adotou-o como procedimento metodológico, no qual as vozes registradas puderam ser selecionadas e analisadas numa relação dinâmica com os teóricos com quem dialogo neste estudo.

A seguir, descrevo o espaço educativo - EMEI - no qual desenvolvi a investigação. A partir de sua organização, seus sujeitos e sua inserção na estrutura maior - a Rede Municipal, busco delinear os sujeitos concretos e o ambiente inseridos nesse estudo.

1.2 A EMEI - O campo em pesquisa

No município em que este estudo foi realizado, os dados oficiais¹⁴ declaram que 45.031 crianças de 0 a 6 anos estão inscritas nas Creches (CEMEIs)¹⁵ e EMEIs¹⁶, sendo que 3.911 crianças de 6 anos e menos de 7 anos, encontram-se no ensino fundamental (EMEF)¹⁷. Mas ainda 13.200 crianças estão sem atendimento na rede municipal, aguardando uma vaga nas Creches e EMEIs. Número considerável a ser combatido com a criação de mais unidades educacionais no município.

A EMEI pesquisada faz parte, atualmente, de um CIMEI¹⁸. Essa EMEI originou-se de um CEMEI, criado em 1983. Em 1998, com o aumento da demanda infantil. Cria-se uma sala de pré, funcionando nos períodos matutino e vespertino dentro de uma escola estadual do mesmo bairro. Era o início da EMEI, campo de investigação dessa pesquisa. Em 2002, essa sala amplia-se numa casa que havia abrigado o posto de saúde do bairro. As instalações desse local sofreram pouquíssimas adaptações. As salas são pequenas e apertadas, suportando não mais que 18 alunos¹⁹. Há apenas um banheiro para cada gênero, com um vaso sanitário e uma pia, cada um. O quintal cimentado e diminuto possui um pequeno tanque de areia, um balanço de dois assentos, para quatro crianças e um gira-gira.

¹⁴ Fonte: Cadastro das Unidades de Educação Infantil do Município estudado.

¹⁵ Centro Municipal de Educação Infantil

¹⁶ Escola Municipal de Educação Infantil

¹⁷ Escola Municipal de Ensino Fundamental

¹⁸ Centro Integrado Municipal de Educação Infantil - é um complexo de instituições educacionais, sob a mesma direção administrativa. Nessa pesquisa, o CIMEI descrito engloba duas creches e a EMEI pesquisada. Uma das creches ainda encontra-se em formação com apenas uma sala em funcionamento nos períodos matutino e vespertino.

¹⁹ Vale lembrar, que essa quantidade de crianças que está diretamente relacionada à limitação do espaço físico dessa escola, e não acompanha a realidade da educação infantil municipal, que é de aproximadamente 30 crianças por turma.

Pela falta de um espaço maior, utilizamos o parque do CEMEI todas as segundas - feiras. Nesse dia, as quatro salas da manhã caminham por algumas quadras do bairro, até a outra unidade.

O CIMEI localiza-se na região norte, em um bairro periférico do município. Esse bairro já se encontra em processo adiantado de urbanização, embora ainda haja muitas favelas e condições miseráveis de saneamento básico em algumas de suas áreas e precariedade das próprias moradias. A pobreza, o desemprego, o tráfico e consumo de drogas, a violência e a mudança constante de moradia são questões recorrentes em nosso cotidiano, trazidas pelas crianças e seus familiares. Nem sempre as crianças ficam um ano completo na EMEI. As turmas estão em contínua formação, pois recebemos crianças durante o ano todo. Uma criança que se foi hoje, deixa uma vaga aberta para outra amanhã. Muitas vezes, a EMEI é porto de passagem na vida daquela criança. Tal situação gera um grupo em constante formação, pois sempre uma se vai e outra está chegando.

A educação infantil da rede municipal organiza as crianças em agrupamentos etários, que são:

De 4 meses até menos de 2 anos - agrupamento 1

De 2 anos até menos de 4 anos - agrupamento 2

De 4 anos até menos de 6 anos - agrupamento 3

As EMEIs trabalham apenas com o agrupamento 3, no qual as crianças encontram - se unicamente com a professora, sem a colaboração das monitoras, que atuam nas creches (CEMEIs), juntamente com a professora, nos agrupamentos 1 e 2.

Ao todo estão matriculadas 317 crianças em todo esse complexo educacional. O número de crianças matriculadas, é:

CIMEI - 127 crianças (atende os três agrupamentos)

CEMEI - 54 crianças (apenas com dois agrupamentos III - manhã e tarde)

EMEI - 136 crianças (com oito agrupamentos III - quatro de manhã e quatro à tarde)

Elegi alguns dados quantitativos quanto às crianças que formam os agrupamentos em nossa EMEI. Assim, poderemos dar maior visibilidade às **crianças concretas** atendidas nesse espaço, a partir do Cadastro de Matrícula do 2º semestre-setembro - 2007 - Rede Municipal.

Elenquei a origem das crianças, o gênero, situação trabalhista dos pais e etnias, expostas nas seguintes tabelas:

Tabela 1 Distribuição quando à origem das crianças

ORIGEM	<i>n</i>	%
Município Estudado	65	48
Outras cidades – SP	58	42,5
Outros estados – Brasil	13	9,5
Total	136	100

Os estados de origem analisados foram: Maranhão, Pernambuco, Piauí, Bahia, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais. Em muitos casos em que a criança nasceu neste município, seus pais são migrantes desses estados. As cidades de origem no estado de São Paulo, são, por exemplo: Sumaré, Americana, Paulínia, entre outras.

Na tabela 2, é apresentado o gênero das crianças.

Tabela 2 Distribuição quanto ao gênero das crianças

GÊNERO	<i>n</i>	%
Meninos	72	53
Meninas	64	47
Total	136	100

No período matutino atendemos 35 meninos e 33 meninas. No vespertino são atendidos 37 meninos e 31 meninas.

Etnicamente, as crianças foram agrupadas segundo as categorias apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 Distribuição quanto à etnia das crianças

ETNIAS	<i>n</i>	%
Negra	4	3
Parda	34	25
Branca	72	53
Indígena	2	1,5
Amarela	1	0,5
Não declarada	23	17
Total	136	100

Ressalto que são os pais ou responsável das crianças, no ato da matrícula, que denominam a própria cor, e que vão compor os documentos oficiais do município.

Na tabela 4, figura a situação de emprego dos pais das crianças atendidas.

Tabela 4 Distribuição quanto ao emprego dos pais²⁰

COM EMPREGO	<i>n</i>	%
Pais	93	54
Mãe	78	46
Total	171	100

A Tabela 5 mostra a situação dos pais das crianças em relação a desemprego e afastamento.

Tabela 5 Distribuição quanto à ausência de emprego dos pais

SEM EMPREGO OU AFASTADO	<i>n</i>	%
Pai	33	36,5
Mãe	57	63,5
Total	90	100

Utilizei as expressões **com emprego** e **sem emprego**, pois os pais denominam a ocupação em que se encontram, num dado momento de suas vidas, como emprego, sem que isso implique o registro em carteira de trabalho. Muitos se encontram em trabalhos eventuais. Foram citados como empregos: ambulantes, ajudantes diversos, diaristas, faxineiras, porteiros, autônomos e catadores.

²⁰ Fonte: Cadastro de Matrículas - início do ano de 2007 - esse item não se encontra no cadastro de matrícula virtual e atualizado mensalmente da Rede Municipal, como os outros itens citados nesse texto. É documento específico da EMEI.

Quanto a ***sem emprego*** englobei, também, os pais que se declararam afastados, sendo dois deles aposentados. O que pode demonstrar a flutuação e exclusão social deles, no caótico contexto social e econômico em que se encontram as camadas desfavorecidas. Hoje o pai é catador, amanhã ajudante de obra e no “espaço do meio”, entre uma ocupação e outra, não há identidade com nenhum trabalho. Portanto, não há nada a declarar nesse campo da ficha de matrícula, casos estejam sem trabalho. Observo que nas fichas, os pais e mães praticamente demonstram quantidades equilibradas de trabalho.

Na seqüência, o presente estudo tratará de aspectos de metodologia adotada para a consecução deste trabalho, como a abordagem qualitativa, as narrativas infantis e o seu processo de seleção para análise e discussão das mesmas.

CAPÍTULO 2. O PERCURSO METODOLÓGICO

O desenvolvimento e reflexão dessa pesquisa fizeram-se pelo fio condutor da escuta e registro das vozes das crianças pequenas, negociadas com a professora - pesquisadora tendo por base o registro no Livro a Vida.

Esse capítulo descreverá:

- ✓ a abordagem qualitativa na pesquisa em Educação;
- ✓ as narrativas infantis desenvolvidas e registradas nas rodas de conversa;
- ✓ o processo de seleção das narrativas coletivas com base em eixos temáticos.

2.1 A investigação qualitativa na Educação

Como professora e pesquisadora da educação infantil, desenvolvi esta pesquisa em meio ao cotidiano educativo, buscando observar tudo aquilo que em minha prática poderia passar despercebidamente, como o teor das falas infantis, seus modos variados de expressão e as propostas de trabalho pedagógico que os pequenos anunciam.

Assim, adotar a pesquisa numa abordagem qualitativa é assumir a construção contínua e reformulação das leituras e interpretações possíveis diante da realidade cotidiana no espaço educativo, a partir do ponto de vista da pesquisadora e do diálogo com autores selecionados para o aprofundamento do olhar investigativo e consciência para com sua própria prática no campo educativo e superar a **curiosidade ingênua** para a **consciência crítica**. (FREIRE, 1996)

Bogdan e Biklen (1991) elucidam um aspecto essencial na abordagem qualitativa na formação de professores:

[...] requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objectivo não é o juízo de valor, mas, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério e/es o julgam. (p.287)

Vivendo o cotidiano com as crianças pequenas, podemos desenvolver pela observação constante a compreensão da perspectiva delas, abrindo à pesquisadora a visibilidade sobre seus mundos e modos de agir frente à realidade e à experiência, a partir dela mesma.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), a investigação qualitativa possui cinco características básicas que constituem esse tipo de pesquisa. São elas:

- ✓ **A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal:** Os investigadores passam grande parte do tempo no interior das escolas ou outros espaços, onde buscam elucidar as questões educativas. Os dados são recolhidos em situação, independentemente do equipamento (gravação, filmagem, anotações...)

utilizado e complementado com os sujeitos no contato direto. Os materiais coletados são analisados na totalidade pelo investigador, que é entendido como **instrumento chave de análise**. O contexto é de fundamental importância durante a análise, pois permite melhor compreensão das ações e objeto de estudo, que interage continuamente com o ambiente habitual onde se circunscreve a pesquisa.

- ✓ **A investigação qualitativa é descritiva:** Os dados recolhidos são expressos por palavras e imagens e não números. Os pesquisadores baseiam-se citações na busca de conhecimento e analisam o máximo de detalhes que os registros possam oferecer. A escrita se faz pela narrativa, tentando descrever as situações analisadas, dando realce à palavra escrita e subjetiva, em detrimento do objetivismo e empirismo. Parte da idéia de que no mundo nada é trivial, tudo pode oferece pistas para que se possa compreender melhor o objeto em estudo. Para isso, é freqüente que o observador coloque questões frente às situações normalizadas e do senso comum no cotidiano.
- ✓ **O processo é tão ou mais importante que o resultado:** O processo das relações interativas na situação em relação àquilo que se investiga é de suma importância para o observador, pois se determina, nessa lógica, o desenvolvimento de que como as definições e relações cotidianas se formam no campo educativo, alargando conceitos e evitando pré-definições dos sujeitos da realidade escolar investigada. Para que se anuncie o resultado, é preciso clarificar o processo investigativo, evitando lacunas de informação no desenvolvimento da pesquisa.

- ✓ **A análise dos dados segue um processo indutivo:** Na abordagem qualitativa os pesquisadores não procuram buscar evidências que expliquem suas hipóteses prévias. “ [...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.”(BOGDAN e BLIKEN,1991, p.50). Dessa forma, constrói - se a pesquisa de **baixo pra cima**, e não o contrário, pois a construção da teoria se dá a partir da recolha dos dados e sua análise, e tal construção teórica vai ganhando forma a partir das relações dos mesmos, sem se saber previamente os resultados que quer se chegar, ou mesmo, que se tenha o conhecimento suficiente para desenvolver a pesquisa. Portanto, a pesquisa qualitativa é assumir a construção contínua do conhecimento, com base na investigação.

- ✓ **A importância da construção do significado feita pelos sujeitos:** Para os investigadores, leva - se em consideração em como as pessoas dão sentidos às suas vidas. “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é freqüentemente invisível para o observador externo.” (BOGDAN e BIKLEN,1991, p.51). Para isso, o registro deve ser rigoroso, a fim de legitimar a preocupação em busca da compreensão dos significados daqueles que participaram da pesquisa.

Destaco que o pesquisador *não é neutro* (BOGDAN e BIKLEN, 1991; LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e cabe a ele não só coletar os dados mas filtrar a massa de informações em estudo dialogando com autores selecionados, sempre com base no contexto e no tempo com os sujeitos envolvidos e, inclusive, assumindo as possíveis controvérsias que surgirão no desenvolvimento do trabalho investigativo.

Há várias formas de investigar a realidade na abordagem qualitativa. Nesta pesquisa, são analisados os registros feitos por mim, a professora-pesquisadora, das narrativas em rodas de conversa, com crianças pequenas, co-autoras desses registros no Livro da Vida. E é sobre essas narrativas que a próxima seção traz alguns esclarecimentos.

2.2 As narrativas no cotidiano com as crianças pequenas

Os episódios foram selecionados a partir dos registros nos Livros da Vida. Eles são constituídos por narrativas que se fazem no coletivo com as crianças pequenas, co-autoras desses registros.

Baseando-me em Benjamin (1985), entendo a narrativa como indissociável da experiência. O narrador, aquele que a narra, conta suas próprias experiências e histórias imersas de sentidos multifacetados, narra-se, intercambiando-as com aqueles que as ouvem.

Não é uma ação que se faz de forma isolada, mas no coletivo.

Para este pensador, a arte da narração supera as distâncias espacial e temporal. O narrador pode ser o viajante de terras distantes, mas também o homem de sua terra que nunca saiu dela.

A narração carrega o forte teor das histórias, os sentimentos, os sentidos singulares do narrador e suas experiências que não se compatibilizam com as explicações que constituem as informações, aspirantes de uma **verificação imediata**. (BENJAMIN, 1985, p.203).

As narrações são construídas pelo fio da própria experiência vivida e oferecem liberdade ao ouvinte para “interpretar a história como quiser, e com isso o episódio atinge uma amplitude que não existe na informação” (p.203)

Não posso deixar de refletir o quanto que legitimar as narrações infantis no espaço educativo pode nos aproximar de seus interesses, paixões, inquietações e descobertas das crianças pequenas, fazendo-nos compreendê-las mais de perto, e potencializando os diferentes espaços e tempos da escola da infância para a construção de conhecimentos novos e refinamento da própria prática para com eles - nossos pequenos grandes narradores.

As crianças narram suas vidas, seus conhecimentos, seus desejos, seus temores e sua imaginação. Falo da experiência que cada um traz em nossas rodas, que se fazem nas tramas complexas dos diferentes contextos dos grupos sócio-culturais em que cada criança vive a sua infância.

As inúmeras formas que narram suas vivências, impregnadas de singularidades, e que as expressam no círculo diário constituem quase um ritual, para que ocorram as trocas que se fazem entre os pares e com a professora-pesquisadora que também se faz narradora. Impossível não registrá-las e conservá-las em nosso Livro. Recontá-las. Relê-las. Desenhá-las com as crianças co-autoras dessas narrações.

Segundo Benjamin, a narrativa não vive apenas do novo, como a **informação**, que além da verificação imediata do acontecimento próximo, se faz também pela explicação. A explicação extingue a narração. Mata os diferentes sentidos que essa arte se propõe aos sujeitos que narram e àqueles que a ouvem ou a lêem. A informação tão impregnada nos múltiplos espaços sociais tem

contribuído para a extinção da narração. A narrativa conserva sua força e pode ser resgatada na mesma magnitude em que se fez, depois de longos tempos.

Sendo a narrativa a arte mais remota de contar histórias, que quanto mais próxima da oralidade, mais autêntica se faz - “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1985, p.205) - estabelece uma relação entre narrador e ouvinte, levando à conservação da própria história e o intercâmbio das experiências. A memória para ele é a *musa* da narrativa. Conserva a própria matéria-prima da arte de narrar - a vida humana, constituída de infinitas experiências e sentidos.

É nesse processo que esta pesquisa se desenvolve, percorrendo, analisando e refletindo sobre as pistas das narrativas infantis que se fizeram no coletivo das rodas de conversa, e que me impactaram a todo o momento. Foi aí que me fiz na condição de professora, ouvinte, escriba e também narradora. Narradora das experiências compartilhadas com os pequenos - crianças narradoras da vida - **experiências alheias**, nas idéias de Benjamin, e de minhas próprias vivências, constituídas de seus inúmeros sentidos tecidos nessa densa trama que se faz nas rodas acolhedoras às tantas narrativas, que muitas vezes se iniciam individualmente e que se fazem numa força tamanha em narrações coletivas.

Exponho-me ao desafio de reler e visitar as narrativas coletivas, imersas na vida, ultrapassando as fronteiras do tempo e do espaço. Assim como o **viajante de terras distantes**, mas também como o **aldeão enraizado** em seu cotidiano, dialogo com os teóricos elencados à análise das mesmas. Agora, como narradora da profunda experiência vivida com eles.

Desdobro-me em mais uma narrativa a ser vivida e partilhada, que se desenha nesta dissertação. Não tenho por objetivo explicar, mas sim a reflexão

sobre as múltiplas formas da relação dinâmica das crianças para com tantos novos conhecimentos de si, do mundo, suas propostas e soluções expressas por elas. Vou além, busco refletir como essas narrativas participam na (re)direção das práticas pedagógicas.

2.3 O processo de seleção dos temas e episódios na pesquisa com crianças pequenas

Nesta pesquisa, organizei três eixos temáticos, constituídos cada um de narrativas articuladas entre si e registradas em dois Livros da Vida, construídos com duas turmas co-autoras da mesma EMEI, no período de 2004 e 2006, nas quais fui professora. São elas: a Turma do Leão²¹ (2004) e a Turma do Gato (2006), com 18 alunos cada uma delas, entre as idades de 4 a 6 anos incompletos, ou seja, salas de agrupamento III, como são denominadas na Rede Municipal de Educação.

Procurei, entre tantos assuntos discutidos com as turmas, selecionar as narrativas que revelam as narrativas das crianças sobre **as visões de si, do mundo e propostas de trabalho**, que foram sendo desenvolvidas e registradas, ao longo de dois anos por suas respectivas turmas.

As **visões de si e do mundo** encontram-se no foco que a criança desenvolve sobre si através das inúmeras relações e experiências com o outro e seu meio. Tais visões se fazem articuladas com as visões de mundo, ou seja, as elaborações que faz a partir de suas descobertas da organização social e de mundo.

²¹ Os nomes da turmas são escolhidos por votação entre eles, a partir de sugestões que eles trazem na rodas após um primeiro período de convivência, no início do ano.

Para as crianças, tais visões, não se encontram fragmentadas. Quando a criança fala de si, também fala do mundo em que vive e de suas experiências. Mas para a seleção das narrativas, priorizei textos do Livro da Vida, onde esses eixos estivessem presentes. Durante as narrativas em roda e os registros que fazemos no Livro, é possível também a captura de **propostas de trabalho**, explícitas ou não. Claro que meu olhar deve ser apurado, para que eu possa fazer das falas infantis propostas de trabalho e pesquisas. Algumas soluções encontradas para problemas vividos no cotidiano da turma foram registradas. Vejo que as propostas caminham juntas com as soluções. Muitas curiosidades das crianças, e mesmo as angústias, são registradas no Livro e amadurecidas em forma de propostas de trabalho, após algumas rodas.

Acompanham-me nesta dissertação algumas das narrativas desenvolvidas em nossas rodas e que foram escolhidas por mim, a partir dos três eixos temáticos. O critério da escolha se deu, também, pela força e impacto causado em minha visão de mundo e de minha ação docente. Também os desdobramentos pedagógicos que se fizeram presentes com as crianças auxiliaram-me nessa escolha.

Lembro que os três aspectos selecionados não são vistos fragmentados, nem por mim e nem pelas crianças, como proponho para análise. Na verdade, é nítido que tais aspectos dialogam, entrelaçam-se, imprimindo novos sentidos às falas infantis, que, no cotidiano dinâmico, poderiam passar despercebidos. **A visão de si e do mundo** permeia todos os diálogos infantis, bem como as propostas de trabalho pedagógico.

Enquanto falam de si, retratam seus mundos e suas impressões, que, por muitas vezes, pudemos transformar em trabalhos e projetos de trabalho, a partir de

seus interesses, negociados e mediados com a professora. Também, em tais propostas ficam implícitas muitas soluções que as crianças encontram nas rodas de conversa, diante de problemáticas em nosso cotidiano.

A forma que tratada neste estudo será por eixos temáticos constituídos de algumas narrativas coletivas e articuladas, desenvolvidas em rodas de conversa e registradas nos Livros.

Em cada eixo temático, apresento a turma e o ano da mesma. Os textos são registrados no coletivo com as crianças em rodas de conversa. As narrativas contém em alguns momentos a escrita das falas de algumas crianças, mas nem sempre consegui identificar qual foi a criança, então utilizei: (...). As narrativas selecionadas para a análise estão escritas em itálico, destacando-as no corpo textual desta dissertação. Algumas produções das crianças, como desenhos, são incluídas dentro desses eixos temáticos. Algumas páginas de álbuns coletivos (livros) confeccionados com eles a partir dos temas trabalhados, também fazem parte dos mesmos. Os nomes das crianças foram mudados, visando preservar a privacidade das mesmas.

Trata-se, portanto, de buscar novas formas de pesquisa com as crianças, legitimando-as como cidadãs, atores sociais do aqui e agora, ou seja, de seu tempo presente. Concordo com Kramer ao propor que:

[...] uma concepção que reconhece o que é específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só *a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto seu vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas..* (1999, p. 272)²²

²² Grifos meus.

As inúmeras possibilidades que podemos encontrar no cotidiano infantil do espaço educativo, para a escuta constante, criam impactos na própria visão do educador, transformando sua prática, seus olhares e intencionalidades. Sendo uma das possibilidades a própria postura investigativa do educador e o diálogo com suas inquietações a partir do campo em trabalho e estudo teórico, nesse percurso metodológico. Assim, busca-se

[...] compreender a sensibilidade e a imaginação como formas legítimas de conhecimento sobre as questões humanas e sociais nas pesquisas que focalizam as crianças e as suas culturas, a partir das vozes e ações dos grupos infantis, até agora marginalizados ou representados segundo nossas visões “adultocêntricas” das infâncias. (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 175)

Esta pesquisa encontra-se circunscrita no espaço educativo e público, numa ação e olhar investigativo baseados na interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos. A alteração da lógica formal da criança não significa um pensamento ilógico. (SARMENTO, 2005)

Ouso dizer que a própria concepção docente de infância e criança, sofre transformações, a partir dessa escuta e registro, e provoca em mim incessante busca de seus modos de ser e estar no mundo. Assim, aproximo-me mais delas, ressignificando minhas ações para com as crianças, a partir da investigação no cotidiano. Vejo que, como professora-pesquisadora e participante no cotidiano com as crianças, sujeitos da pesquisa, a relação de confiança se fez fundamental para a esta investigação e compreensão dos modos de se expressar dos pequenos.

Em metodologias de pesquisa diretamente com criança pequenas, uma área de investigação que se constrói, ainda estamos construindo os “faróis de

análise” que permitem a observação, registro, escuta e observação das vozes infantis em diferentes espaços sociais. (QUINTEIRO, 2002, p.156)

A construção desse caminho metodológico feito diretamente com a criança pequena, busca novas formas para a investigação em campo e aprofundamento, muitas vezes difícil na dimensão infantil.

Diante das possibilidades desses registros a partir da escuta no espaço da roda, levanto algumas inquietações que nortearão essa pesquisa. Quais práticas pedagógicas, convergentes com a escuta das vozes infantis, não estão tolhendo ou excluindo tamanha riqueza desse universo específico? Estaria a roda de conversa e o registro negociado com o grupo considerando de fato essas vozes e suas sinalizações de um universo e suas culturas infantis, de que nós adultos já fizemos parte? Quais as contribuições possíveis que o “espaço aberto” às culturas infantis podem gerar às crianças e à formação docente? O que podemos refletir a partir dos episódios selecionados e analisados nessa pesquisa?

Ao narrar tais experiências, nesses episódios, narro-me também. Talvez, aí se encontre meu maior desafio docente.

A seguir, apresento a organização das narrativas infantis, articuladas com os eixos temáticos e discussão teórica com base nas mesmas,

CAPÍTULO 3. O TRABALHO PEDAGÓGICO E O PROCESSO DE ESCUTA: O REGISTRO DAS VOZES INFANTIS

Esse capítulo é constituído por três grandes eixos temáticos, formados a partir de narrativas coletivas registradas no Livro e articulados em núcleos de discussão desenvolvidos com as duas turmas investigadas.

Em cada eixo temático, procuro discutir temáticas possíveis à reflexão teórica promovida pelos registros coletivos desenvolvidos com as crianças. A fim de enriquecer e ilustrar as temáticas e a experiência vivida, os desenhos das crianças acompanham tais narrativas, ampliando os sentidos construídos pelo grupo a partir de suas vozes e, inclusive, embelezando cada episódio.

Em todas as narrativas destaco as possibilidades do trabalho pedagógico ressaltando as crianças como co-autoras desse processo. Lembro que, na perspectiva benjaminiana, as narrativas têm como objetivo o intercâmbio das experiências vividas e as inúmeras possibilidades da compreensão dos vários sentidos a partir delas. Espero que, a partir das leituras das mesmas, seja possível ao leitor capturar outros sentidos, outras possibilidades de compreensão, e inclusive, maior visibilidade quantas às possibilidades nos encaminhamentos pedagógicos, é claro.

Procuro contextualizar ao máximo os momentos das narrativas. A força e a energia da troca das experiências vividas dos (dois) grupos que se formava ao longo dos meses, com base nas discussões feitas com as crianças nas rodas de conversa.

Busco atingir maior aproximação da ótica da visão das crianças, suas questões promovidas pela curiosidade, as formas de registro e a continuidade dos assuntos em narrativas futuras. Assim como, quando necessário, entrelaço essa contextualização com as vozes dos autores com quem estabeleço diálogo neste estudo.

Para melhor compreensão ao leitor, apresento no quadro a seguir como se compõe cada eixo temático mediante as narrativas selecionadas, assim como a data e o nome da turma em que foram produzidas.

EIXOS TEMÁTICOS	NARRATIVAS INFANTIS	DATA DO REGISTRO - LIVRO DA VIDA	TURMA
3.1 Os nomes das pessoas: o protagonismo infantil e a construção da identidade social	3.1.1 As mães também têm nomes	31 - 03 - 2004	TURMA DO LEÃO
	3.1.2 Por que sua mãe deu esse nome pra você?	25 - 05 -2004	
	3.1.3 As histórias dos nomes.	28 -05 -2004	
3.2 As infâncias vividas: o estudo sobre o cotidiano abre novas dimensões pedagógicas	3.2.1 O Ciro vai embora	12 - 09 - 2006	TURMA DO GATO
	3.2.2 O mapa - mundi e o lugar onde moramos	04 - 10 - 2006	
	3.2.3 Carta ao Ciro	13 - 12 - 2006	
3.3 A experiência amplia a conversa na roda e a compreensão da vida: atividades de culinária	3.3.1 O frango assado	09 - 08--2006 10 - 08 - 2006	TURMA DO GATO
	3.3.2 As histórias da água	25 - 10 – 2006	

Quadro 1 Organização dos eixos temáticos e narrativas

3.1 Os nomes das pessoas: o protagonismo infantil e a construção da identidade social

Este eixo temático é constituído por três narrativas que se desenham num mesmo núcleo - os nomes das pessoas nos espaços sociais da família e da EMEI. Reflito sobre o protagonismo e identidade social das crianças a partir de questões de suas próprias vidas, portanto de suas histórias e das dinâmicas interações que travam no cenário da escola da infância.

3.1.1 As mães também têm nomes

A Leila falou que a Sílvia chama as mães dos alunos de “mãe”. Então, eu tenho que saber o nome delas, porque elas não são mães da Sílvia. Vamos lá:

Alunos - Mãe

Evellyn - *Ana Paula*, Bianca L - *Sandra*

Stefany - *Marta*, Luís Henrique - *Ana e M^a das Graças*

Leila - *Vanilza (Branca)*, Daniel - *Isabel*

Joyce - *Mônica*, Miriam - *Vilma*

Daiane - *Darlene*, Letícia - *Dalvaneide*

Bibiana - *Sofia*, Sílvia - *Marici*

Era o primeiro dia de Luís Henrique na EMEI e todos se apresentavam, inclusive eu. Ele marcou sua mão em nosso Livro, como era costume da Turma do Leão.

Leila, percebendo que a cada criança nova que chegava na turma, eu me apresentava como professora ou pelo nome, deixando claro que eu não era tia deles, como as famílias costumam se referir às professoras, e logo conclui que eu também deveria saber os nomes das mães, não lhes chamando inadequadamente por “mãe”, pois *elas não são minhas mães*. Todos na roda, foram unânimes em aceitar a proposta. Logo estávamos registrando os nomes das mães de todos, o que tornou possível a análise da escrita desses nomes, quanto ao número de letras, sílabas, letras iniciais, comparações com seus próprios nomes, entre outros aspectos. Como afirma Paulo Freire (1993, 1996), a visão de mundo precede a visão da palavra. Nossos registros coletivos trabalham os sentidos que os pequenos trazem do mundo vivido e imaginado e as formas possíveis de organizar pela escrita tais experiências. As crianças demonstram grande interesse sobre a escrita quando percebem a função social da mesma, ao registrarmos o nome das mães, seus nomes, ampliando o sentido da experiência entre o grupo. Muitos escrevem no Livro espontaneamente, em roda ou nos ateliês, e lêem com descontração seus pensamentos. O desenho tem demonstrado a mesma função da livre expressão²³ e da comunicação.

A professora-escriva costuma escrever (-se) na terceira pessoa, inclusive quando a turma fala dela. Mas é comum, no registro dinâmico, **ao vivo, misturar-se** na primeira pessoa, pois estou **no grupo** e **com o grupo**. Como leio a frase: - *Então, eu tenho que saber o nome delas, porque elas não são mães da Sílvia*. Na escrita dinâmica do Livro, vejo que rompo formas padrões de escrita, devido ao contato direto das narrativas constituídas pela oralidade, além de outras linguagens gestuais e sonoras.

²³ Expressão utilizada por C. Freinet em sua pedagogia.

Nessa conversa, pudemos acolher a sugestão de Leila, e inclusive em relação às crianças que são cuidadas por outras pessoas, como o caso do Luís, que cita Ana (a mãe) e M^a das Graças (a avó). Ele sabe quem é a mãe biológica, mas, reconhecendo a função materna, denomina a avó, como outra mãe, pois, de fato, era ela quem cuidava do menino. Portanto, Luís sempre afirmava que tinha *duas mães*. Questões sobre o nome verdadeiro e apelido foram discutidas com a turma, ainda que não apareçam nesse registro. É o caso da mãe de Leila, chamada de Branca, mas cujo nome era Vanilza, o que Leila nos deixa claro, fazendo questão dos dois nomes para o registro. Fica claro que o grupo apoiava a mudança de minha conduta, pois, se eu insistia em ser chamada pelo meu nome ou por professora, por que não fazer o mesmo com suas mães?

Essa narrativa causou-me um impacto muito forte, pois jamais imaginaria que pudesse ocorrer tal proposta de Leila. Compreendi, apesar de minha surpresa, a elaboração que ela fazia. Pois eu mesma estava insistindo em ser chamada por professora ou Sílvia. Eu dizia com freqüência: - *Meus pais escolheram esse nome pra mim. - Tia é irmã de seu pai ou de sua mãe*. Como afirma Freire (1993) quanto à denominação adequada da *professora* e não ao chamamento artificial de parentesco da *tia*, visando estear a prática democrática e política da própria profissão, exercendo a cidadania com as crianças;

A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma *inocente* armadilha ideológica em que, tentando - se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *camisados* e contra os *descamisados*, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos. (p. 25)²⁴

²⁴ Grifos do autor

Insistir em ser chamada por professora ou meu nome próprio estabelece com as crianças minha identidade profissional, social e política no espaço educativo.

Mas Leila denuncia que a denominação correta deve servir para mim também, ao chamar as mães de cada colega, conduzindo-me a levantar e registrar os nomes de todas as mães das crianças da turma.

Durante essa conversa e seu registro, produziam formas peculiares na compreensão sobre suas realidades sociais com beleza e sabedoria. Como Luís, que declara ter duas mães, ou mesmo Leila, que diz que sua mãe tem dois nomes. Simbolizavam seus contextos familiares, aqui no caso as denominações em relação às mães.

Não nego que, diante da imprevisibilidade dos assuntos e interesses do grupo nas rodas, eu poderia minar os novos conhecimentos, dizendo a Luís que mãe é apenas uma, negando a diversidade dos agrupamentos familiares. Ou mesmo, eu poderia declarar à Leila que havia muitas mães na turma para eu memorizar seus nomes e que continuaria chamando-lhes de *mães*, estabelecendo tal tarefa como impossível e, assim, finalizando a conversa.

Mas destaco que, nesta proposta, a **escola da infância** acolhe as crianças como protagonistas de seu saber, sua história, legitimando as múltiplas formas de simbolizar a cultura, expressada por elas. Elas se relacionam com os significados sociais construídos, mas imprimem marcas singulares próprias da dimensão infantil, expressando seus contextos sociais. Com isso, nada mais coerente do que partir dos questionamentos e propostas delas.

Elas, assim como a professora, compõem a identidade social desse espaço e de seus sujeitos, desenvolvendo sua própria identidade nas dinâmicas interações promovidas no cotidiano.

O que eu estaria perdendo caso já tivesse previamente organizado o tempo, o tema e o espaço educativo, inclusive das rodas de conversa? Como eu poderia favorecer a constituição de suas identidades bem como a legitimação de suas formas de ver e agir no mundo, caso não escutasse tal proposta, considerando-a ***coisas de crianças?***

As falas infantis revelam os sentidos e suas formas de organizar os novos conhecimentos ao seu redor, constituindo-se nesse movimento dialético.

Delgado e Müller (2005) afirmam

A capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. A identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos. (p.164)

As crianças não são passivas na apropriação da cultura historicamente construída, mas reinterpreta-na com saberes peculiares e próprios, como podemos ver nas explicações de Leila e Luís. Tais formas de compreensão e organização de conhecimentos devem ser acolhidos no espaço educativo, a fim de expandir novos conhecimentos (não negá-los) cada vez mais.

O registro comprometia-me também nessa mudança; saber o nome de cada uma delas e assim chamá-las. O nome da minha mãe também foi inserido pois a *Sílvia também tem mãe!*, como eles observavam.

A partir daí, as crianças começaram a querer saber quem era cada um dos sujeitos da EMEI: o guarda, a vice-diretora e diretora, a cozinheira....todos eram chamados pelo nome. A questão sobre o nome das mães aparece em outras páginas do Livro, em outros contextos. Mas já estava fundado, as pessoas fora do contexto familiar (tios, pais, avós...) eram chamadas pelo nome ou mesmo pela sua função social: o guarda, a professora...

Freinet (1977, 1988) nos diz que a educação deve se aproximar o máximo à vida concreta das crianças, evitando conhecimentos desconexos com a realidade delas ou mesmo passividade no espaço educativo. Mesmo ele ainda não citando sobre o termo protagonismo infantil, sua pedagogia propõe-nos a mudança de paradigma, pois só é possível uma educação ativa, baseada no trabalho, cooperação e afetividade, se for concebida por sujeitos ativos e cidadãos. Falo sobre sujeitos reais, anunciadores de suas realidades sociais e culturais. Sujeitos que demonstram participação social nas decisões com os adultos, produzem formas diferenciadas de expressão, contribuem para mudanças de rotas educativas e alargam o raio de nosso fazer pedagógico.

Para isso, a escuta das falas infantis é fundamental, para que possamos desvendar e desvelar seus mundos sociais e culturais, que vão além e transcendem os espaços das rodas de conversa.

A competência que as crianças demonstram quanto às suas compreensões da sociedade, dos outros, de si e de tudo que as rodeia, inclusive de seus sentimentos e pensamentos, de maneira peculiar (SARMENTO, 2005), é explícita na rotina do espaço educativo. Utilizam-na com maestria durante nossas conversas em

roda (e fora dela, também) e apropriam-se de conhecimentos novos, pelos dinâmicos intercâmbios da experiência partilhada por todos.

Registrar os olhares das crianças e suas inúmeras pistas e soluções aos conflitos e conhecimentos que construímos com o grupo constitui a busca constante de estabelecer, através da relação dialógica, a escola da infância como espaço democrático.

As crianças são atores sociais, expressam seus mundos sociais e exigem que nos descentremos de nossos olhares únicos de adultos, sobre elas, para que possamos perseguir e compreender suas formas de pensar, elaborar, produzir e reproduzir culturas, nas quais podemos travar análises da relação entre a infância e a educação, percebendo a criança de fato como é, a partir de suas falas, e não como imaginamos que ela seja. (QUINTEIRO, 2005)

Abaixo, vemos duas narrativas que demonstram a continuidade do assunto sobre os nomes das crianças.

3.1.2 Por que sua mãe deu esse nome pra você?

Hoje chegou mais uma amiga - a Tainá. É o mesmo nome da Índia Tainá do filme!

A Bibiana perguntou pra Tainá: - Por que sua mãe deu esse nome pra você?

Conversamos sobre o porquê do nome da gente. Ninguém sabe por que a mãe ou o pai deu esse nome pra gente. Então vamos conversar com a mãe e a família pra saber sobre a história de nossos nomes.

3.1.3 As histórias dos nomes

DIVA - *Os pais queriam um menino e deram o nome de Renan. Mas quando viram que era menina, ficou Diva que começa com a letra da mãe.*

BRANCA - *Foi o pai dela quem escolheu esse nome.*

DANIEL - *Ele se chamaria Lucas. Mas o seu pai escolheu Daniel porque é o nome do irmão de seu pai. Ele já morreu (o tio).*

TAINÁ - *É muito bonito. É nome bonito de índio, e se parece com ela, que é linda.*

BIANCA - *A irmã quem escolheu esse nome. A mãe gostou porque dá pra chamá-la de Bia.*

LEILA - *A mãe viu esse nome no final do letreiro do Telecurso 2000, na TV. Ela gostou e queria um nome diferente*

FÁBIO - *Foi a avó dele (Dirce).quem escolheu esse nome. Ela conheceu um rapaz médico e bonito que se chamava Fábio e ela gostou muito.*

BIBIANA - *A mãe acha esse nome muito bonito.*

Mais uma vez, as crianças da Turma do Leão, estavam envolvidas com a questão dos nomes e de suas próprias histórias. Uma nova proposta de trabalho surgia para/com a turma, agora promovida pela chegada de mais uma amiga ao grupo.

Estavam muito envolvidas com a história assistida do filme nacional “Tainá - uma aventura na Amazônia”, que por alguns meses acompanhou o trabalho e interesse da turma, generalizando para outras histórias infantis sobre os indígenas brasileiros. A personagem era uma mascote da turma.

Com a chegada de mais uma criança no espaço social, a menina Tainá, avançávamos para outro tema, a origem de nossos nomes!

Bibiana estava intrigadíssima com o nome da nova criança. Parecia-me que para ela só a personagem do filme poderia ser chamada assim. Sua pergunta foi decisiva para que nós tecêssemos mais um fio dessa grossa rede de conhecimentos.

Cada criança pesquisou com os pais ou responsáveis a história de seu nome e de sua fase de bebê. Alargavam o conhecimento de si e da própria história familiar e suas organizações sociais. Muitas crianças foram nomeadas por parentes. Havia um belo manto de sentidos para cada nome.

A expectativa era grande quanto aos dias subseqüentes - as crianças traziam suas histórias, para nossas rodas, sendo muitas delas escritas pelos familiares. Preocupei-me com os pais que não escreviam. Nesse caso, a criança trazia oralmente sua história.

O interesse sobre a fase de bebês veio à tona. Fomos ao berçário da CEMEI e ficamos por quase uma hora com os bebês. Perceberam o tamanho dos

corpos deles, o incômodo do choro de alguns e as outras linguagens expressadas por eles. Muitos brincaram com os pequenininhos. Todos demonstravam extrema preocupação e delicadeza para com eles. Davam a mão para eles ficarem em pé. Ajoelhavam-se e conversavam com eles. Andavam bem devagar na sala com receio de derrubá-los. Carregaram os bebês. Perguntavam-me se eles entendiam o que eles lhes falavam e pediam. O mais belo foi ver, entre tantas peculiaridades infantis, o orgulho que demonstravam em não ser mais bebê e um certo espanto em saber que já foram um deles. Perguntaram-me se eu também havia sido um e se meus filhos eram bebês. A solidariedade para com os pequenininhos foi algo muito relevante ao meu olhar. Mais uma experiência concreta era vivida pela turma. Agora, em outro espaço social. Foi possível se (re) ver como sujeito em construção que todos somos. O Livro possui os registros das impressões infantis, como poderá ser visto adiante.

A papinha dos bebês, observada por eles na visita ao berçário, também promoveu uma culinária da **sopa do neném**, na qual partilhamos, por vários dias, a música “Sopa do Neném”, do grupo musical Palavra Cantada.

Este trabalho resultou num rico álbum - o Livro do Bebê - feito pela turma com fotos xerocadas de suas infâncias. a receita da culinária que fizemos da sopa do neném, a partir da música e fotos originais e suas impressões por desenhos e falas quanto ao preparo da sopa.²⁵ Esse álbum é muito folheado e querido pelas turmas vindouras. Ele encontra-se em nossa biblioteca e muitas vezes fica em nosso ateliê de leitura por meses! Eis algumas das páginas do Livro do bebê, no qual foi

²⁵ O álbum é mais uma ferramenta da Pedagogia Freinet.

possível fazer xerocópias das fotos das crianças da época em que eram bebês. A seguir, vemos desenhos feitos por elas, após a execução da culinária da sopa do neném:

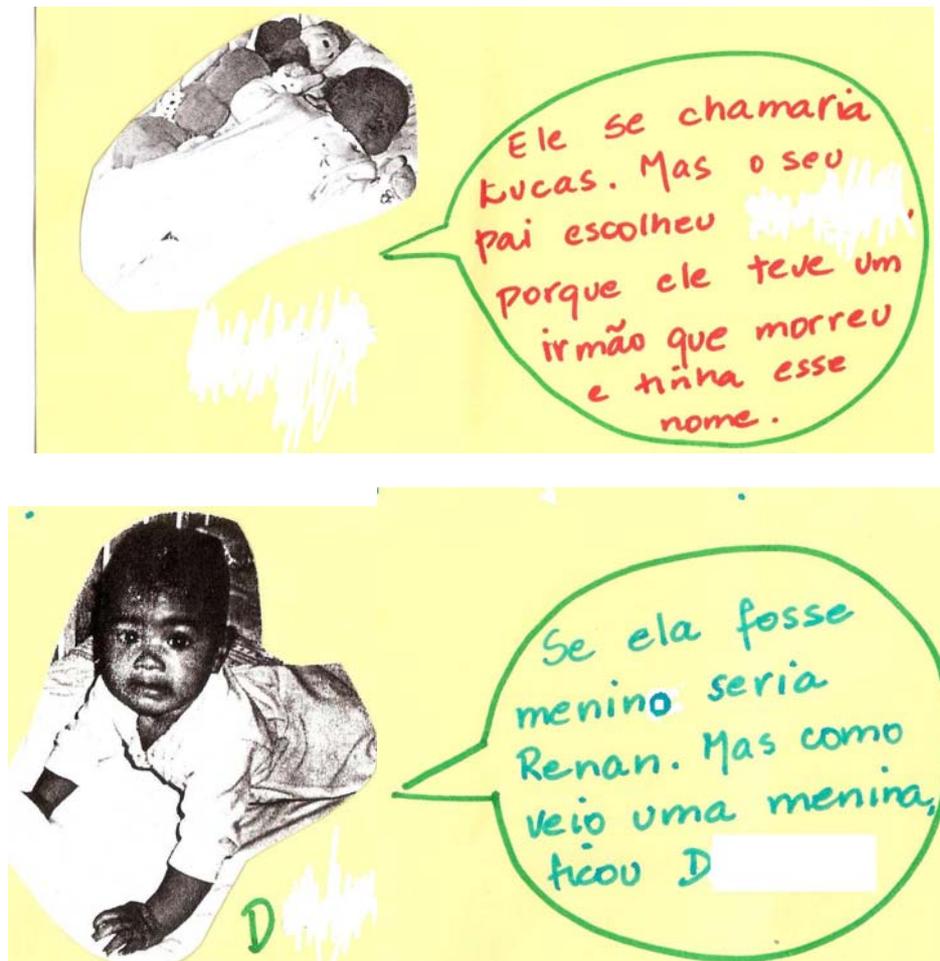


Figura 1 Fotos de bebês



Figura 2 Culinária da sopa do neném

Relêem o mundo a partir de suas histórias e dos colegas, apropriando-se da cultura historicamente construída pelos homens, mas transformando-a e sendo transformadas por ela, também.

Vejo o quanto perdemos ricas oportunidades em aprofundar em seus mundos e suas culturas, muitas vezes por não compreendermos que as crianças trazem novas visões e soluções, tão diferentes daquelas veiculadas pelos adultos, e elaborados num planejamento fixo em estratégias e conteúdos seqüenciais. Com o

aproveitamento de tais oportunidades, podemos ir além da concepção de apenas viverem em etapas de desenvolvimento e da cronologia.

É a partir do reconhecimento das falas infantis que os educadores podem promover, em relação ao protagonismo infantil, o diálogo com a heterogeneidade dos contextos sociais e culturais das crianças, trazendo outros sentidos à própria prática, fundando novo(s) território(s) à educação infantil.

As crianças não são sujeitos passivos que se fazem apenas circunscritos no enunciado e na interpretação do adulto. As crianças são protagonistas de sua história e de sua educação. São participantes ativas de seus diferentes contextos sociais e não somente na escola da infância. Tomam decisões frente às questões do cotidiano em que estão inseridas e negociam com o adulto nas tomadas de decisões. Opinam, expressam-se livremente, negociam entre eles e com o adulto também, trazendo temas até então imprevistos pela professora, que pode trazer o mundo já instituído aos pequenos.

Vejo o protagonismo infantil como possibilitando a prática social tecida por cada um, adulto e crianças, e levando-os a dialogar e tomar decisões no coletivo, no espaço social e educativo, trocando pontos de vistas e ações em prol de um mesmo projeto pedagógico - a construção de novos conhecimentos.

As temáticas abertas nessas narrativas favorecem a cada leitura que faço a apropriação de múltiplos sentidos da experiência trazida, pelo grupo das crianças, ao invés de apenas planejar atividades fechadas em meu ponto de vista, que elencariam de antemão, antes das rodas, o trabalho a ser proposto, traçando uma rota de ação às suas experiências, sem dialogar com elas. Nessa via de mão única, eu estaria desconsiderando o protagonismo das crianças na escola da infância.

Assim, poderia fazer uso das rodas de conversa apenas à enunciação da rotina do dia, já planejada por mim.

Isso nos faz pensar em novas formas de se ver a criança e as diferentes infâncias vividas. Com certeza tais reflexões têm muito a contribuir com a educação infantil.

Tomás (2006) nos fala quanto à perspectiva do exercício da cidadania, a partir de novos olhares sobre as infâncias vividas, redefinindo novos papéis, tempos e espaços e vozes que dialogam com elas. Assim, podemos rever, em defesa de seus direitos, as formas impositivas dos espaços, valores e atitudes em relação às crianças, aumentando a visibilidade da heterogeneidade dos mundos sociais e culturais em que elas vivem.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) declaram que, quando utilizamos teorias que descrevem o desenvolvimento infantil, desenvolvemos uma realidade abstrata da infância passando a tratá-la a partir de **mapas abstratos da infância**, como modelos verdadeiros a serem cumpridos quanto à sua formação.

Traçando e confiando nos mapas abstratos das vidas das crianças e, assim, descontextualizando a criança, perdemos a visão delas e de suas vidas: suas experiências concretas, suas habilidades reais, suas teorias, seus sentimentos e suas esperanças. (p.54)

Mas, nessas narrativas, vejo crianças reais, anunciando seus mundos sociais e culturais. Ávidas em saber sobre a organização social de seu meio. A partir das questões que foram refinando, evoluindo a partir das interações constantes do grupo. Elas, como protagonistas, são narradoras das histórias familiares, apropriam-se das narrativas dos colegas, constituindo-se a si próprias. Assim aconteceu comigo, também.

Em vez de descrições concretas e de reflexões sobre as ações e sobre o pensamento das crianças, sobre suas hipóteses e suas teorias do mundo, facilmente terminamos com simples mapeamentos das vidas das crianças, classificações gerais da criança do tipo que “ as crianças de tal e de tal idade são assim”. Os mapas, as classificações e as categorias já prontas terminam substituindo a riqueza da vida experienciada por elas e a inevitável complexidade da experiência concreta. (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.54)

Vejo que essas narrativas vão expandindo os diversos interesses infantis, no fio condutor das histórias de suas vidas. Os pequenos revelam os seus mundos vividos, onde eles próprios se narravam. Demonstravam competência em dizer os fatos vividos pelos familiares no passado em seu tempo presente. Mesmo quando ainda não eram nascidos, constituindo também o sentimento de pertença familiar.

A própria história de si e do outro constitui suas impressões e identidade pessoal, que se faz nos diferentes contextos sociais. O espaço aberto das rodas, legitimado pelo grupo, promove a todos nós a busca de novos conhecimentos, seja da região em que moram ou moravam e as culturas herdadas, pois muitas crianças vêm de famílias migrantes, de suas comunidades.

Penso que a escola da infância pode acolher as crianças e suas múltiplas expressões, desenvolvendo o valor humano da experiência. Falo da escola infantil onde **caibam** as infâncias reais, que busca distanciar-se da homogeneização da infância e da ação centralizadora (e não mediadora e de co-autora) da professora. A escola é aberta às diversidades humanas constituídas nas diferentes infâncias vividas que carregam a heterogeneidade sócio-cultural e a expressam nesse espaço.

Rosemberg (1976, 1996) afirma o quanto o adulto é o centro das relações sociais e educativas para com as crianças, pois têm a dominância sobre a vida infantil, impondo seus pontos de vista e poder sobre elas. De maneira geral,

desconsidera-a como ser em construção, e suas especificidades sociais e culturais. Nessa perspectiva, a vontade e interpretação do adulto, sobre a criança sempre prevalecem nos encaminhamentos pedagógicos, negando a criança como ator social, sujeito ativo e possível de negociar com a professora sua educação.

Porém, não defendo de modo algum o *infantocentrismo*, no qual todas as vontades das crianças prevaleçam sobre o adulto, o que poderia colocar sua segurança nos mais variados aspectos em risco, é claro. Mas proponho a negociação, ou seja, o diálogo na construção do espaço pedagógico e dos percursos variados no campo pedagógico. Digo que sem a escuta, sem a ótica das próprias crianças frente às temáticas dos mais variados matizes, de nada valerão as conversas e os registros em roda, pois isso seria mera concessão às vozes infantis. Busquei, com base nos registros, o desafio de encaminhar muitas narrativas coletivas ao trabalho pedagógico.

A partir daí, é possível redesenhar a escola da infância, assumindo o protagonismo infantil e suas inúmeras linguagens. Reitero, mais uma vez, a necessidade do diálogo e escuta para com meninos e meninas pequenos, como sujeitos co-autores de um espaço educativo possível. Sem a voz infantil no processo diário da educação infantil, creio não ser possível potencializar nossas ações no campo educativo e pedagógico.

Torna-se evidente, com essas narrativas, que a qualificação das crianças como os atores sociais, geram impactos no próprio espaço social e em minha formação, também.

E foi a partir das próprias indagações infantis que se fizeram no espaço aberto a elas - a roda de conversa - que pudemos mergulhar em novos

conhecimentos, a partir das diferentes vivências que elas nos traziam e os impactos gerados na constituição do grupo, no qual também me incluo.

Nessa narrativa, foi possível observar a criança apropriando-se mais uma vez de sua história, por meio das narrativas de seus familiares, sobre a história de seus nomes.

Com o resgate dos objetos e fotos de bebês e posterior exposição a todos os sujeitos da EMEI, inclusive os funcionários, chegamos à concretude dos fragmentos históricos e fundantes de suas vidas. O intercâmbio se fizera uma constante - *Minha mãe disse que eu comia papinha e me sujava todo! - Eu adorava esse brinquedo, quando era bebê!*

Narravam com propriedade sobre os objetos que traziam - chupetas, mamadeiras, fraldas, bonequinhos - descrevendo como utilizavam tais artefatos. Ao falarem de uma época de suas vidas, já com certo distanciamento, havia uma tomada de consciência no grupo - as crianças já não eram mais bebês. Eu percebia que sentiam certo orgulho e o reconhecimento da **nova fase de vida**, que se encontravam em nossa EMEI.

Começavam a perceber que o próprio núcleo familiar é fonte histórica e social de si, conforme os interesses iam se socializando nas rodas de conversa e eram registrados no Livro.

Muitos falavam diante da necessidade do conhecimento do passado de suas vidas - *Temos que perguntar pra mãe! A minha vó sabe sobre isso, vou perguntar pra ela!* - Legitimar a busca da própria história pelas narrativas dos familiares traz à escola da infância os mundos sociais em que nossas crianças

pequenas se fazem, se desenvolvem. Vejo o quanto que as famílias foram co-autoras desse processo, também, ao narrar as histórias aos filhos, ao descrever, pelos objetos infantis, como eles interagiam quando eram bebês.

O que nos fica claro é que a compreensão de si e do mundo já é iniciada. Percebem pelas narrativas dos familiares que, antes de seus nascimentos, já havia uma história que os constitui e os reconta como pessoas protagonistas sociais e culturais, em processo constante de construção, assim como em qualquer fase da vida humana.

Apropriaram-se das histórias dos amigos da turma, comentavam e elaboravam novos conhecimentos a partir dos dados que iam aparecendo em nossas rodas de conversa.

Os próprios relatos das crianças fundam suas impressões e abrem frente com propostas de trabalho, a partir dessas capturas e **escuta compreensiva** (OSTETTO, 2004) da professora, que, numa ação reflexiva constante, busca com eles, pela recolha de suas vozes, formas de conhecer e explorar o mundo, no registro do Livro da Vida.

Para Ostetto (2004), o ponto de partida é sabermos quais são as preocupações e perguntas das crianças, investigando suas curiosidades. É necessário olhar e enxergar, de fato, as inúmeras linguagens que os pequenos nos expressam. E para isso a escuta “é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a nos dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática pedagógica.” (p.194)

[...] é escuta das cem linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, sabemos, não é só registro mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e o ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca. (RINALDI apud OSTETTO, 2004, p. 194)

Dessa forma, é possível constituir uma **escola da infância** tendo como eixo não só a formação das crianças pequenas, mas também a dos adultos educadores. Pois escutar os pequenos e expor-se às novas experiências parece-me tarefa nova, uma vez que descentraliza o professor do trabalho e passa a contar com eles para o encaminhamento pedagógico mais significativo na escola da infância.

As crianças são protagonistas e co-autoras da construção da escola da infância e da nossa própria formação docente. Vejo isso quando resgatamos nossa própria infância, ressignificamos o trabalho pedagógico, o que nos leva, juntamente com eles, a legitimar o espaço educativo, antes de mais nada, como território da infância que promova espaços de trocas culturais, sociais e afetivas.

3.2 As infâncias vividas: o estudo sobre o cotidiano abre novas dimensões pedagógicas

Este eixo temático, constituído por três narrativas, analisa nossos olhares frente à criança real, anunciadora de suas condições concretas de vida, as formas com que se apropriam dos elementos sociais e culturais das mesmas e a confiabilidade de suas narrativas como eixo principal para reflexão sobre as infâncias vividas.

Refletir a partir do teor social de vida que seus atores nos trazem à roda é uma das formas de legitimação da escola da infância como lugar de acolhida às diferentes infâncias. Falo das infâncias reais que caibam nesse espaço para o diálogo e reflexão constantes com a prática pedagógica e os possíveis encaminhamentos a partir das narrativas infantis, com base em suas condições de existência.

3.2.1 O Ciro vai embora

Estamos falando sobre a bebida. Faz mal pra saúde. O Ciro falou que vai voltar para Pernambuco, porque o pai dele não pára de beber.

A turma diz que tem pessoas na família que bebem.

Conversamos que têm as pessoas que bebem e conseguem parar. E têm aquelas que não conseguem parar. Não se controlam e ficam bêbados.

Têm adultos que oferecem a bebida pra criança.

A bebida deixa tonto, vomita, bate na mulher, grita...

A cachaça, o vinho, a pinga deixam bêbado.

Criança não pode beber!!!!

Tem criança, aqui na Turma do Gato, que disse que bebe pinga e cerveja. Não pode!!!

Pode tomar esses líquidos:

- refrigerante

- água

- suco

- leite (do peito ou da vaca) - do peito, só o bebê!

- Eu não sei pra que têm cachaça no mundo?! - Laís

- Só devia ter refrigerante! - Ana Cristina

A Viviane também disse que vai pra Pernambuco, porque o pai também bebe.

Lembro-me que nesse dia, que mal se iniciava, Ciro estava demasiadamente angustiado e não quis entrar na roda, sentando-se muito quieto, num canto da sala. Nossa roda se iniciou e, após eu tê-lo chamado algumas vezes, ele se sentou com a turma. Ciro fala sobre a possibilidade de ir embora para sua terra natal. Estava consternado com aquilo, pois havia pouco tempo que chegara de Pernambuco e estava totalmente inserido em nossa turma. Falava que o pai não parava de beber e que sua mãe ia deixá-lo para trás, voltando com Ciro e a irmã para sua terra natal.

Naquele momento, muitos começaram a falar também de situações semelhantes em relação à bebida e os constrangimentos que ela gera no meio familiar. Todos falavam ao mesmo tempo. Organizei com eles que cada um falaria na sua vez. O assunto inquietava a todos, inclusive a mim.

Fiquei receosa. Qual seria a melhor maneira de registrar em nosso Livro aquela conversa tão densa? O Livro era o testemunho do que as crianças viviam e falavam. Retratavam seus mundos sociais, suas experiências e as relações e impressões sobre o mundo adulto.

Abramowicz (2003) fala-nos sobre a roda de conversa com crianças pequenas e as dificuldades que temos em ouvir e confiar no que elas nos dizem, e na diversidade que cada um demonstra nesse movimento:

A fala da criança é legítima tanto quanto qualquer outra voz pertencente às ordens discursivas e, quando achamos que, de fato, as crianças têm o que dizer e de que suas falas não são infantis temos que agüentar a voz e o desejo delas. O outro fala coisas de que muitas vezes não gostamos, e as crianças, muitas vezes falam coisas e interesses com que não concordamos e que não gostaríamos que tivessem, mas deixar o outro falar é isso. Agüentar a fala destoante da nossa é o mais difícil. (p.20)

As crianças retratam a diversidade de seus mundos sociais e culturais. Nem sempre o mesmo mundo que a professora vive, principalmente nas escolas da periferia. Ou mesmo, elas nos confrontam um modelo padrão de criança, geralmente vista com neutralidade em relação ao meio em que está inserida, que promove práticas educativo-pedagógicas homogêneas. Essa já foi uma grande dificuldade para mim, que poderia gerar imenso descompasso e distanciamento entre mim e eles. E se elas expressam seus mundos, a partir de condições dadas à vivência das infâncias possíveis, é claro que as representações de seus mundos sociais ecoam nas rodas e em todo o espaço educativo, impactando a minha ação docente.

Questões relacionadas ao desemprego, às mudanças constantes de moradia ou mesmo de empregos, o alcoolismo e à falta constante de dinheiro revelavam-me a criança real que eu escutava, registrava, observava, **educavacuidava** nessa roda. Não nego que essa narrativa foi muito impactante para mim. O movimento das falas e dos corpos, a força do tema tão familiar para eles, o sofrimento expresso, eram para mim desconhecidos. Mesmo sabendo que o alcoolismo é indistinto da pertença social, não imaginava até então que eles tinham tamanha aproximação quanto ao tema.

Bastava um deles iniciar o assunto vivido, que muitos compartilhavam suas experiências também, como suas impressões.

As crianças das camadas sociais desfavorecidas, que freqüentam nossa EMEI e que registrava sua história em nosso Livro, deflagram suas representações, elaborações e condições sociais, ou seja, as suas condições de existência. Condições essas muitas vezes baseadas no fio cortante da exclusão social, do assistencialismo, da migração constante, da provisoriedade de suas vidas quanto à própria sobrevivência de suas famílias.

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro de sua prole de sua classe, e não no seio da família. Desde o início ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ele deve tornar-se não é determinada por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação da classe. Esta situação penetra desde o primeiro Instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçar desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se então em consciência de classe. (BENJAMIN, 1984, p. 90)

O eco de suas condições de vida e de suas inquietações amplifica-se nas rodas de conversa e em outros momentos do cotidiano educativo. Serão mesmo ouvidas nossas crianças? Ou suas angústias ficarão apenas como ruído

intermitente nesse espaço? O que fazemos com as queixas infantis? Como as crianças lidam com tais questões? Como se constituem nelas e com elas? Até onde querem saber e falar sobre assuntos?

No diálogo do grupo quanto às bebidas existentes: - *A cachaça, o vinho, a pinga deixam bêbado.* - *o deixam bêbado* indicava tais bebidas como proibidas e **perigosas**. As crianças sabiam sobre isso, pois viviam em situações familiares os constrangimentos que as mesmas causavam.

Quando perguntei quais são os líquidos²⁶ liberados a elas, logo falam do refrigerante, água e suco. Lembram que o leite pode ser de dois tipos: - *leite, do peito ou da vaca.* Outra criança pontua com veemência: - *do peito, só o bebê!* - anunciando que já eram crescidos e que não beberiam mais leite do peito, mas só o da vaca.

Eles sabiam do que falavam. Mostravam com mímicas como os adultos faziam quando estavam alcoolizados ou mesmo nas brincadeiras. Ora o pai empurrando ou batendo na mãe. Ora o tio cambaleando e a mãe tentando segurá-lo para não cair. Faziam com as mãos o movimento de beber no gargalo da garrafa ou no copo.

Eu percebia muito angustiada que a roda podia proporcionar melhor organização de todas aquelas falas e sentimentos, nas tramas de suas vivências. O texto coletivo no Livro ajudava-nos nisso. Inclusive a mim.

²⁶ Trabalhámos com líquidos após algumas culinárias feitas no primeiro semestre. Essa palavra estava sendo muito utilizada por nós. Mais adiante, em outra narrativa, discutirei sobre isso.

O próprio espaço aberto da roda propiciava tais vivências e elaborações da própria angústia vivida na infância. Percebia que os pequenos legitimavam aquela roda como acolhedora realmente à escuta e construção de novos conhecimentos. Sabiam que a roda daria conta de acolher tais falas. Confiaram nela - o círculo seguro de apropriação dos modos de vida social e cultural em suas infâncias. Provavelmente, era um espaço lúdico e confortável para elaborar suas visões de mundo e de si. Ouviam, esperavam a vez de falar. Havia um clima de respeito pela fala do colega. Eram solidários com a dor de Círo e, provavelmente, identificavam-se com ele. Praticamente todos tinham suas histórias semelhantes a contar, ou mesmo a pensar sobre elas.

Como crianças tão pequenas elaboram tais situações, com sentimentos autênticos de medos, ansiedade e insegurança? Como constroem em meio a tantas turbulências sociais a visão de si e do mundo? Qual o local da escola da infância, além do reconhecimento de suas histórias?

As crianças são atores sociais, articulam conhecimentos da cultura do mundo adulto e de seu grupo social, e não podemos silenciá-las quanto a isso, tornando invisíveis as infâncias vividas no espaço educativo. Considerando-as como atores sociais podemos garantir a **identificação** e **caracterização** de suas condições reais de vida, e a indagação sobre as problemáticas de seus mundos sociais. (QUINTEIRO, 2001)

As crianças narravam seus mundos sociais. Mundos registrados por mim. Até onde eu poderia ir com esses registros e com minha escuta cada vez mais apurada? Eu? Nós!!! O que eu poderia fazer a partir da captura dessas falas?

Imbuída pela visão das diferentes infâncias vividas pelas crianças, registrei, ouvi, refleti, senti, mediei tais falas. Vi que as próprias crianças, em suas múltiplas linguagens, trabalhavam questões entre elas, tão difíceis para mim. A roda os sustentava como um círculo seguro para tais elaborações. Num dado momento, quase ao final da roda, **guardei-me** num certo momento num silêncio solidário (e impotente) diante da tragicidade e constrangimentos por quais nossas crianças passavam.

Atentei-me aos momentos de minha angústia e inconformismo diante de suas narrações, nos sentidos que as crianças imprimiam nisso, nas elaborações que faziam, nas falas de solidariedade ao colega.

A infância que se apresenta como categoria social²⁷ (SARMENTO, 2005) busca dissociar uma visão abstrata e única de infância, constituída de crianças homogêneas. Reconhecer as crianças como heterogêneas nos modos de vida social e cultural em diferentes grupos infantis vai contra qualquer conceito de infância homogênea. Assim, podemos justamente nos aproximar de seus mundos singulares e potentes de expressão, em diferentes espaços sociais. No caso desta pesquisa, falo do espaço público e educativo. Como também podemos defender seus direitos, dando maior visibilidade às diferenças e possíveis desigualdades e injustiças que elas possam viver. Não se trata de normalizar situações de constrangimentos como diferenças sociais e culturais, mas justamente reconhecer seus mundos sociais e seus possíveis riscos, em defesa de seus direitos, da segurança e proteção que devemos para com elas.

²⁷ Categoria social do tipo *geracional* com variações intrageracionais que ela possui quanto "aos fatores sociais à posição de classes, ao gênero, à etnia, à raça, ao espaço geográfico de residência." (SARMENTO, 2005, p.371). Na amplitude da homogeneização todas as crianças não participam das decisões políticas do governo, não têm direito ao voto, são obrigadas a frequentar a escola, não sobrevivem sozinhas nos primeiros anos de vida, etc.

Legitimar a história e impressões da **criança real, sujeito concreto** em que se encontrava comigo. Sem mascará-la, sem idealizá-la ou mesmo negar seus testemunhos. Torná-la visível ao meu olhar. Ouvi-la. Legitimar sua história é legitimá-la em si, sua própria identidade, imersa nos conflitos sociais de um sistema neoliberal totalmente excludente. Entender a criança como mensageira de seu tempo presente e não um vir a ser. Pois carregam suas queixas, angústias, medos e imaginação do tempo vivido nessa fase de vida.

Vemos Laís demonstrar sua inconformidade com a frase, já imersa de sentidos - *Eu não sei pra que tem cachaça nesse mundo!?!* Aqui, vejo que as questões ultrapassam o campo psicológico e pedagógico, mas adentram-se frontalmente em questões sociológicas, merecendo atenção na ótica das crianças pequenas. As condições de vida em que se encontram e a qualidade de educação no espaço educativo são pontos para profundas reflexões. O que de fato podemos fazer? Assim,

[...] evidencia-se a necessidade de se compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas da sua condição social numa perspectiva histórica permitindo entender a infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não materiais de vida e de existência. (QUINTEIRO, 2001, p.144)

Diante de meu incômodo, que em nenhum momento levou-me a conceber-me como imparcial nas inúmeras narrativas em roda, pergunto-lhes se criança pode beber álcool, visto que a maior parte delas, demonstrava grande intimidade com a bebida alcoólica, dizendo sobre a livre oferta que os adultos em seu entorno lhes faziam. Alguns logo dizem: - *Criança não pode beber!* e *Então vemos que a bebida faz mal pra pessoa. Deixa as pessoas muito tristes.* Tais frases foram negociadas diretamente comigo. Minha responsabilidade educativa não poderia ficar incólume. Mesmo o meu choque expresso

em alguns momentos, expresso numa linguagem corporal, pode ter influenciado o encaminhamento da narrativa. Somos todos co-autores nesses registros.

FARIA (2003), quanto às organizações e possibilidades dos espaços educativos e infantis, afirma:

Os centros de educação infantil não têm o poder de resolver os problemas sociais e não devem ser vistos como a panacéia da educação. No entanto, podem possibilitar, se adequarem estruturados, melhores condições de vida para as crianças (de novo: pobres e ricas, procurando superar a 'dupla alienação da infância') e dos adultos neles envolvidos.(p. 80)

A autora continua:

A organização do espaço vai favorecer e vai ser favorecida por uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da escuta, uma pedagogia da animação, garantindo a melhoria das condições de vida pelo direito à educação das crianças de 0 a 6 anos. (FARIA, 2003, p. 80)

Entendo que eu mediava as interações entre as crianças, permitindo as falas dos conflitos que viviam e as formas inúmeras que encontravam para construir suas visões de si e do mundo.

Alargamos o tema migração, iniciado com a narrativa sobre a bebida, e viagens para as origens das crianças com base nos mapas do Brasil e Múndi. Pesquisaram com os familiares sobre as brincadeiras de infância, em que puderam ter o testemunho deles em relação aos locais de origem e seus diversos contextos.



AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA
DOS PAIS. - Turma do Gato

Futebol - bola - ☒	Γ	8	
BONECA - ☒	6		
Burquinha - □	3		Pipa - □ 3
Bets -	1		Rouba-Bandeira - 1
Balançar - Γ	2		
Bambolé -	1		
Bicicleta -	1		
casinha - □	3		
corda - ☒	1	7	
cobra-cega -	1		
Carrinho Γ	2		
ciranda □	4		
esconde-esconde Γ	2		
pega-pega	1	1	
Peteca □	3		
Passa anel	1	1	

Figura 3 Brincadeiras dos pais quando eram crianças

Acima, vemos que a partir das brincadeiras de infância dos pais, pesquisadas pelas crianças e registradas no Livro, pudemos confeccionar um cartaz para quantificação diária das escolhas dessas brincadeiras.

Abaixo, uma das narrativas escritas pela mãe de Weber, sobre sua infância.

Na minha família eu brincava de boneca de sabugo de milho, porque a gente não tinha boneca, nós éramos muito pobres e éramos em 9 filhos. Meu pai trabalhava na roça para poder dar pra gente o que comer. Brincávamos de pique - esconde, de roda - roda, de contar histórias, de pular amarelinha, de peteca, pega - pega. Brincava de fazendeiro. Pegava as frutas dos pés de São Caetano e dizia que eram nossos bois. Fazia um cercado de paus e colocava todos dentro. Brincava também de passar anel. A gente não estudava, porque não tinha escola. A gente começava trabalhar muito cedo. Com 7 anos já ia para a enxada carpir e plantar.

Quadro 2 Narrativa da infância

Eva, a ajudante de limpeza da EMEI, ao ver o envolvimento das crianças em saber a origem dos pais e suas **brincadeiras do passado**, ofereceu-nos um rico e emocionante relato sobre sua infância na roça. Ela identificou-se com as brincadeiras e origens dos familiares. Quando ela podia, ficava ouvindo nossas conversas em roda. O anúncio da volta de Ciro a Pernambuco a havia tocado, como a todos da turma. Planejei com ela o melhor dia para sua visita. Ela também nos ensinou a fazer bonequinhos de legumes, como ela fazia quando era criança. Registramos esses novos conhecimentos no Livro da Vida, é claro. Conhecimentos de mais uma infância difícil, na zona rural, de um adulto de nossa EMEI. Espaço, migração, afetividade, família e registro constituíam o movimento daquelas rodas, abrindo muitas possibilidades para o trabalho pedagógico e organização de tantas vivências infantis.

A Eva quando nasceu ficou no campo, no sítio. Lá, era uma vida muito difícil. Bem diferente da cidade.

Não tinha luz elétrica, água encanada. Ela acendia a lamparina. Era uma lata com fio com querosene e punha fogo. A água vinha do poço, num balde. Pra lava roupa, fazer comida, tomar banho...

Não compravam quase nada fora do sítio; só açúcar, óleo, sal, café. O resto plantava e fazia no sítio. A lingüiça - matava o porco. A galinha - botava o ovo.

A vida lá era difícil. Tomava banho na bacia. Esquentava a água no fogão à lenha. Depois não ia à escola, porque tinha que trabalhar na roça. Até os 12 anos eu fiquei no sítio. Eu repetia muito na escola. Não tinha tempo pra estudar. Eu era desnutrida. Eu também fazia bonequinhos com espigas de milho, brincava de boneca e andava a cavalo.

Quadro 3 Narrativa da infância de Eva



Figura 4 Bonequinhos de legumes

Bonequinhos de legumes feitos com Eva.

3.2.2 O mapa-mundi e o lugar onde moramos

Vimos o mapa-mundi.

O Brasil fica no mundo. Tem outro mapa só pra ele.

Vamos ver onde estamos.

São Paulo - Campinas (sempre apontando com os dedos, como se fossem rotas de caminhos)

O Ciro foi pra Pernambuco - Salgueiro.

Demora 3 dias pra chegar.

A Laís foi para o Ceará - Catolé. (o pai dela mora lá). Demora 4 dias.

No mapa parece pequeno, mas na verdade é beeeeeemmmm grandão.

Na nossa maquete do bairro, também é bem pequena. Mas de verdade tem que andar um montão. Olha só! (Alguém mostra com os dedos andando pela maquete)

De avião vai mais rápido.

- Caiu um avião da gol. Eu vi na televisão - fala a Joelma- no céu, à noite.

- Morreu todo mundo! - diz a Thalita.

- Eles estão procurando a caixa preta. - fala a Gisela

- Minha mãe não sabe o que é a caixa preta. - diz a Viviane.

Com a Turma do Gato (2006), fazíamos um grande projeto de visita às casa dos amigos, que havia partido da proposta de algumas crianças, e que teve a duração do ano

todo. As representações individuais e coletivas desses percursos estavam em franco processo. Comparavam com os dedinhos no Mapa-Mundi ou do Brasil as distâncias do Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Paraná²⁸ até o município estudado. Faziam o mesmo no mapa com a região que o avião da Gol saiu até onde ocorreu o acidente. Ou mesmo, andavam com os dedos pela maquete de nossa sala, que representava as casas visitadas dos amigos pelo bairro da EMEI.

O Atlas já era conhecido pelas crianças, pois havíamos trabalhado com ele durante o período da Copa do mundo-2006, no qual foi possível pesquisamos as bandeiras e seus países que jogariam com o Brasil. Esse trabalho foi concluído num outro álbum: o Livro da Copa.

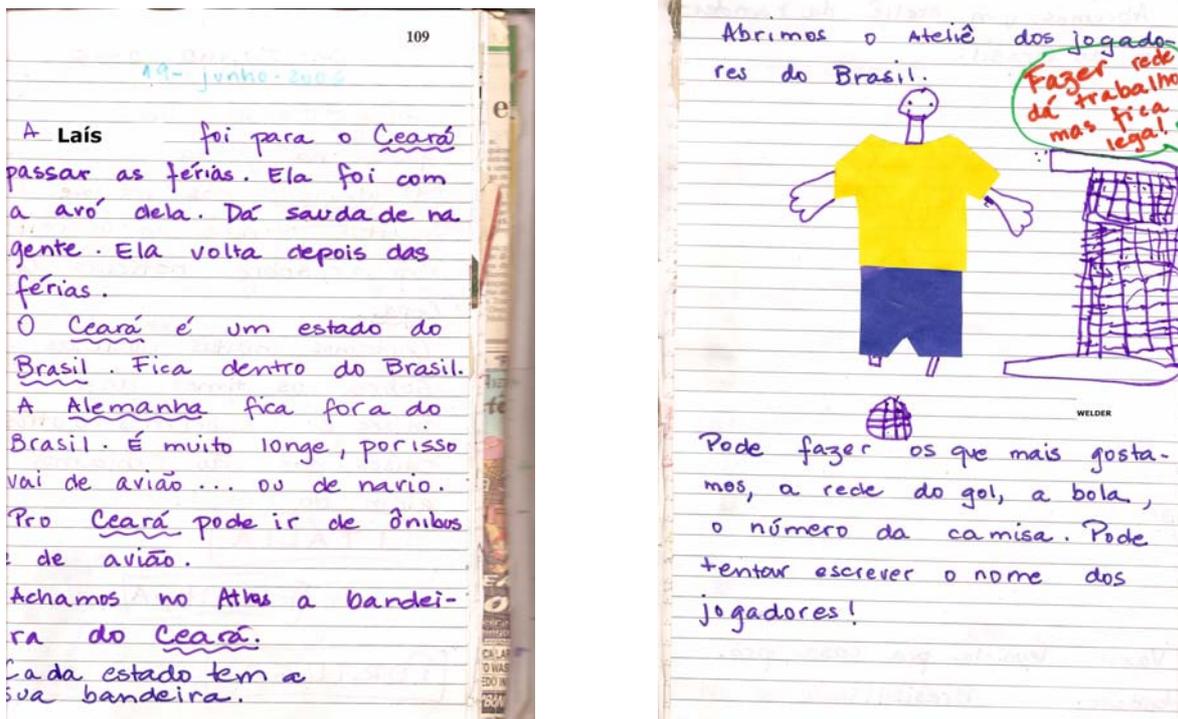


Figura 5 Conversa sobre os países e estados

²⁸ Estados de origem de algumas crianças e de alguns familiares, também.

Esse tema foi um dos inícios à exploração do mapa-mundi. A página à esquerda é uma conversa sobre a viagem de Laís articulada com a Alemanha, país sede da Copa - 2006.

Sobre as localidades próximas, representávamos os caminhos que fazíamos às casas dos amigos do bairro da EMEI, em grandes folhas, que chamávamos de **mapas**, além dos registros feitos no Livro da Vida, como apresento abaixo:

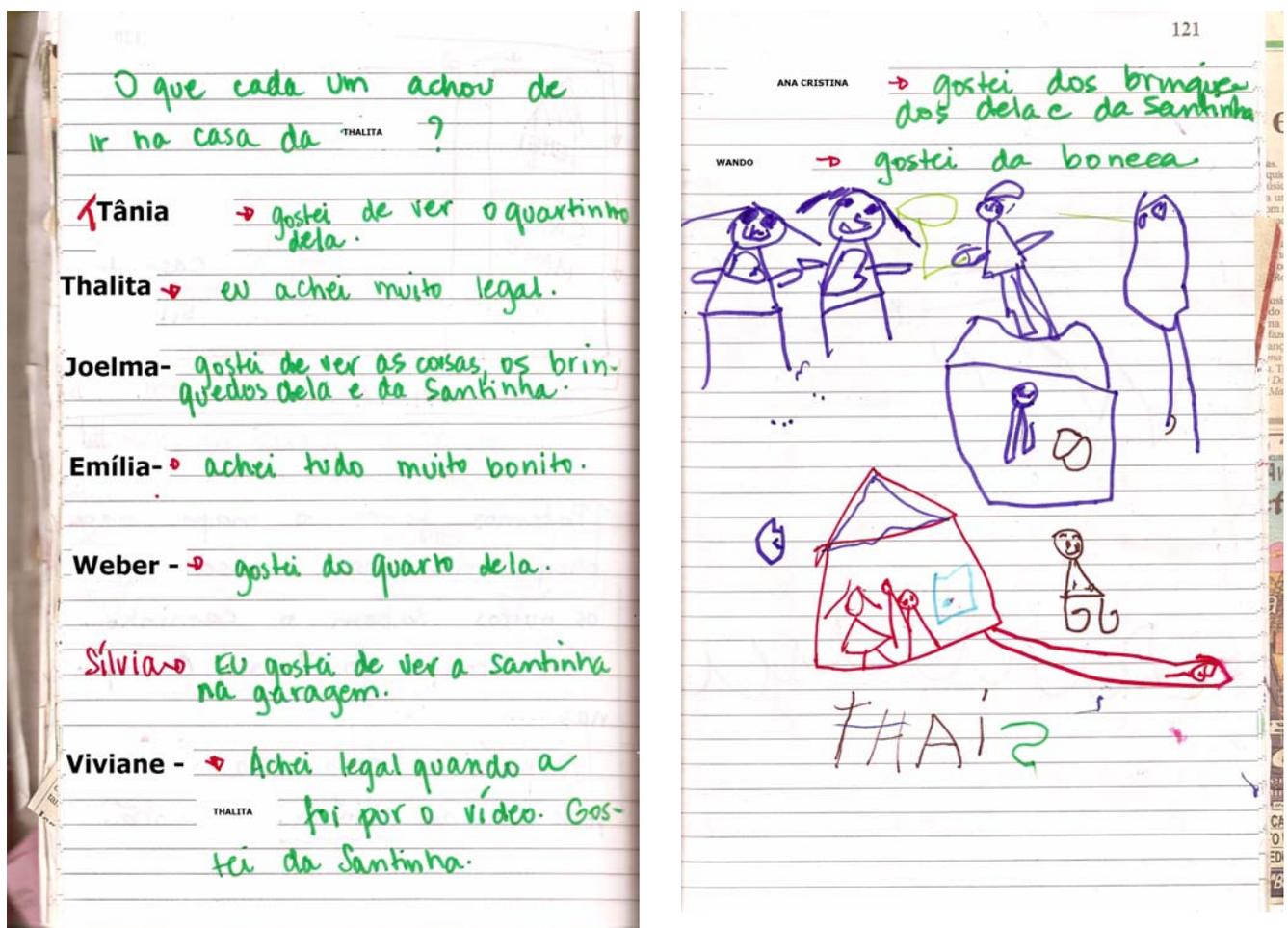


Figura 6 Visita e caminho à casa da Thalita

Os caminhos percorridos pelo bairro da EMEI às visitas da casa dos amigos eram registrados e comentados em rodas de conversa.

Compreender que agora nosso amigo Ciro estava num percurso muito mais longe e longo não me pareceu difícil para eles, apesar dos sentimentos que percorriam cada um e todos. Mesmo sem termos, é claro, que falar em quilômetros ou em horas, ficava claro ao grupo sobre o quanto era longe seu destino e que não o veríamos mais. Laís havia viajado nas férias de julho (recesso) ao Ceará, onde deixara os parentes e seu pai (segundo ela por motivo da bebida também), falou-nos o quanto demorava pra chegar lá. Víamos no mapa que Pernambuco era tão longe para o qual Laís viajara. Mas, dessa vez, nosso amigo não voltaria mais.

Era claro que as novas percepções de sentimentos e valores de vida se faziam no grupo. Pequenos iniciantes nesses percursos, que poderiam ser vistos com indiferenças, como *inconveniências* do acaso, pois não é algo previsível no planejamento de uma instituição educativa.

[...] o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida. (OSTETTO, 2000, p. 190)

Portanto, segundo a autora a dificuldade em planejar não se encontra nas formas e modelos de planejamentos, mas encontra-se no olhar a criança real, “para conhecê-la e traçar projetos” (OSTETTO, 2000, p. 194)

As múltiplas falas das crianças pequenas denunciam sua condição de existência, a (re) produção de culturas e possíveis rotas para a ação educativa e pedagógica. As narrações constituídas de seus sofrimentos buscam sua legitimidade na escola da infância para que possam elaborar, reconstruir os inúmeros sentidos de suas experiências vividas. Elas não absorvem passivamente suas realidades sociais e culturais. Imprimem novos sentidos, reelaborando e

dialogando aos pares e com os adultos, criam novas formas e sentidos para a realidade, ou seja, elas recriam o mundo. “Não se trata de adaptação ou interiorização das regras, hábitos e valores do mundo adulto; elas atribuem significados ao mundo que as rodeia.” (DELGADO E MÜLLER, 2005)

Tomás (2006) ressalta sobre os constrangimentos das diferentes infâncias nos diversos contextos sociais e culturais, para o abastecimento do mercado de consumo. Fala-nos sobre as crianças indianas presas aos teares e dos casamentos nas infâncias, crianças filipinas e tailandesas exploradas sexualmente, crianças paquistanesas que costuram bolas para campeonatos oficiais de futebol, crianças mexicanas catadoras de lixo, assim como as crianças dos países latino-americanos. Não posso negar nesta pesquisa, ao trabalhar com a narrativa promovida ao grupo, a partir das queixas de Ciro, a situação caótica das infâncias no Brasil, talvez não tão diferentes na questão da exploração, como as citadas pela autora.

A autora (2006) afirma que, apesar de nos últimos 50 anos, a situação social infantil ter melhorado, ainda é um dos grupos sociais mais excluídos e com grandes dificuldades de inclusão. Penso nas condições educativo-pedagógicas dadas, em todos os níveis, às crianças e jovens, no Brasil e no mundo.

A escola da infância pode ser de grande valia para potencializar as elaborações infantis, construções de novos conhecimentos e suas culturas, a partir de suas constantes interações com o mundo instituído. Todos os sujeitos desse espaço podem contribuir, com o domínio de quem conhece seus sujeitos (re)produtores culturais e dialoga com eles, ao debate sobre seus direitos de vida e preservação plena dessa fase de vida - a infância.

Em pouco mais de um mês, nosso amigo se foi. Nosso amigo que, quando chegou em nossa EMEI chorou nos primeiros dias. Nosso amigo que sempre se apresentava assim aos colegas de toda a EMEI: - *Oi, eu sou Ciro. Eu vim lá do Salgueiro. Cidade que possuía um valor especial à turma, quando a procurávamos no mapa do Brasil a cidade de Ciro.* Amigo que sempre em nossas rodas dizia que no Salgueiro também tinha macaxeira, cavalo, poço, roça. Amigo que promoveu tantos novos conhecimentos e fundou novos mundos na turma. Amigo que se foi, sem vontade própria, mas para seguir o rumo da difícil vida de seus pais.

[...] as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais. (CORSARO, 2002, p. 114)

Pudemos preparar um momento acolhedor para nossa despedida - uma roda bem apertada entre nós, num canto da sala, onde cada um entregava-lhe um desenho. Fizemos um pequeno álbum de fotos impressas dele com a turma. Pudemos fazer uma carta a ele, no final de ano.

A carta levou dentro dela um envelope selado e com endereço da EMEI, mas não obtivemos retorno. Eu havia combinado com ele e sua mãe, quanto ao envio de notícias nossas.

Welder diz a ele: - *Tomara que seu pai pare de beber e que você encontre a sereia na praia.*²⁹

²⁹ Não foi possível registrar esse belo momento no Livro. Fiz isso, posteriormente, no diário de campo. Eu também estava muito tocada com a saída dele. Quanto à sereia, Welder referia-se sobre a lenda que lemos sobre a Sereia no livro original " O saci", de Monteiro Lobato a que Ciro não pode estar presente até o final da leitura, em roda, que durou mais de dois meses.

3.2.3 Carta ao Ciro

Bom dia Ciro! Como vai?

Você está bem?

Sua viagem foi boa?

Aconteceram muitas coisas legais aqui na nossa escola. Já tem gente que vai para a primeira série: Laryssa, Wendler, Thaynara, Lucas, Victória, Thaís, Gabriela, Ana Cláudia e Nicole. Eles irão em 2007. Já está chegando perto...

Fomos ao teatro no bosque ver a peça “Boi de mamão” (Boi Falô) e lá tinha um museu de animais. Vimos: aranha caranguejeira, cobra, tubarão-lixo, cavalo-marinho, estrela-do-mar, lagarto.

Outro dia fomos ao clube nadar em duas piscinas: uma rasa e outra média.

Lá brincamos de futebol de lama, fizemos um buracão na lama.

Fomos ao parquinho e nadamos na piscina. Brincamos de tubarão, sereia e golfinho.

Estamos lendo na roda o livro do “Saci”, do Monteiro Lobato. Ele que inventou a Dona benta, o Pedrinho, a Narizinho, o Tio Barnabé, a Emília, o Visconde e o Sítio do Pica-Pau-Amarelo.

Hoje o Papai Noel vai vir aqui. Ele anda no céu. Vamos pedir (para ele) um presente pra você, também.

O Natal está chegando. Faltam 11 dias para chegar o Natal.

*Você está na escola? Já arrumou bastante amigos? Sua cidade tem praia?
Você nada bastante? Você está gostando de morar aí?*

*Visitamos nos meses passados as casas dos amigos da Turma do Gato.
Tomamos lanche lá. (nas casas dos colegas) Foi legal.*

Fizemos um livro sobre o nosso trabalho da água.

Ciro, um abraço para você. Nós gostamos muito de você!!!!

Tchau

Esta carta partiu da motivação da turma em saber como *Ciro* estava em sua terra natal. Conversei com os pequenos que seria interessante esperarmos um pouco mais para escrever-lhe, pois teríamos mais novidades para contar-lhe.

Mandei a carta nas férias de dezembro com envelope anexo endereçado e selado para a EMEI. Não obtivemos resposta.

Esse registro foi revelador, pois pude avaliar as experiências marcantes que ocorreram com o grupo. O curioso foi ver que em nenhum momento falam de suas experiências fora da EMEI, mas sim as construídas com a turma, como vemos na frase *Aconteceram muitas coisas legais aqui na nossa escola*. As crianças reconheciam o espaço educativo como local por excelência para *as coisas legais*, ou seja, os novos conhecimentos e espaço que tiveram para suas elaborações, reconstruções e novas apropriações culturais.

As crianças também indicam a passagem de alguns da turma para a primeira série como algo revelador de crescimento, mudanças à vista.

Eu me surpreendia com os assuntos que iam surgindo no percurso de suas falas e os sentidos impressos nelas. A alegria em imaginar o amigo de tão longe, lendo suas experiências. Narravam a carta com alegria. Talvez fosse uma forma de senti-lo próximo de nós.

As experiências narradas como a leitura do Monteiro Lobato e seus personagens, a ida à casa dos amigos, já tinham sido iniciadas com Ciro. Fica claro que as crianças fazem o testemunho ao amigo dessa continuidade, lembrando que ele estava presente no início desses projetos de trabalho. A história do livro “O saci” foi de grande interesse para o colega, principalmente com a atração que demonstrou com o personagem Pedrinho, que na verdade era o menino com direito à infância. Ele nos dizia que em Salgueiro (PE), sua cidade natal, também havia campo, natureza e cavalo, como nas cenas que Pedrinho vivia nas histórias.

A frase - *O Natal está chegando. Faltam 11 dias para chegar o Natal.* indica-nos não só a expectativa por uma data estabelecida socialmente como importante da cultura, mas o cálculo que fazíamos no calendário, para datas marcantes de seus aniversários, saídas e passeios, culinárias ou mesmo os finais de semana.

Portanto, já estava apropriada tal contagem pela maioria do grupo. Além da espera, podemos contar quantos dias faltam, tendo certo domínio sobre o tempo que se aproxima, ou *demora pra chegar* - como costumavam dizer.

Entendo que o Livro da Vida também é um instrumento pertinente para a própria avaliação do progresso da turma e de nossa própria prática pedagógica.

As crianças narraram-se. E vejo na carta ao Ciro a síntese de tantas experiências da turma, num outro espaço social que não o da família - o espaço

educativo. Vivências impressas nas páginas de nosso Livro que testemunhava o crescimento delas.

Esses registros, apresentados nessa seção, demonstram as capturas possíveis das elaborações de conhecimentos que as crianças fizeram no cotidiano educativo da EMEI, quanto aos territórios, migração, viagens e sentimentos impressos nesses percursos. As páginas do Livro são consultadas por eles com frequência ao longo do ano. Acredito que tais registros, atuam de modo a fundar as possibilidades dialógicas que construímos no tempo em que a turma esteve unida, buscando conservar a vivência em grupo.

3.3 As atividades de culinária: a experiência amplia a conversa na roda, os significados e a compreensão da vida

Este eixo temático é constituído por duas narrativas, sendo que uma delas foi elaborada em dois encontros (09 e 10 de agosto) nas rodas, e outra duas pequenas narrativas, que compilei em apenas uma narrativa, pois se fizeram num mesmo momento da roda de conversa.

Neste eixo discuto sobre a formação dos sentidos e significados pelas experiências e múltiplas interações sociais, no espaço educativo. Abordarei os sentidos da cultura e o processo de (re) apropriação da mesma na infância.

3.3.1 O frango assado

Hoje temperamos 2 frangos.

- O frango é pesado. - Weber

- Ele é amarelo. - Ciro

- Ele é meio branco. - Sílvia

- Ele está gelado. (...)

- Ele estava na geladeira, se não a carne estraga. - Sílvia

- Meu pai matou uma galinha pra gente comer.- Thalita

- Minha mãe matou uma galinha e eu comi.- Weber

- O frango era uma galinha ou um galo. A galinha bota ovo, dá pintinho. -

Ciro

- Na carne tem sangue. É vermelha.- Gisela

A carne do nosso corpo é vermelha, tem sangue. Ela aparece quando a gente se corta. A gente tem osso no corpo, na mão, nos dedos. O osso é duro. A carne do corpo é mole.

No dia seguinte relemos o texto e a conversa continua:

- E o sangue? - Sílvia

- Ele parece água! - Ciro

- *Então é líqüido! - o que mais é líqüido? - Sílvia*

Leite, água, suco, laranja - o caldo, caldo do limão, da cana, do tomate...

sopa.(Todos falam ao mesmo tempo)

- *E no corpo?..... Na nossa boca? - Sílvia*

- *Tem cuspe! - todos*

- *Ahhhh...é a saliva. - Sílvia*

- *O choro sai água! - Ciro*

- *No vinagre.- Nina*

- *Na manga. - Ciro*

- *Como tem água no mundo! No mar, rio, nas comidas...- Sílvia*

- *Na tromba do elefante. - Ciro - abacaxi, abacate.*

- *O óleo, também. - Nina*

- *Gelo - Wando e Emilia*

- *Refrigerantes - Ciro e Viviane*

- *Podemos saber mais sobre esse assunto. O que acham?- Sílvia*

- *Podemos fazer nos ateliês! - Gisela*

Desde o início do ano já estávamos em trabalho constante quanto aos alimentos servidos na hora do almoço da EMEI. Por conter certa variedade de legumes, verduras, grãos e alguns tipos de carnes, as crianças demonstram

estranhamento. Muitas não querem tais alimentos, preferindo comer apenas arroz. Ou mesmo, nem comer. Percebo que o hábito alimentar deles é muito diferente do que se propõe no cardápio da EMEI. Sempre estimulo a conversa sobre quais são os alimentos ali servidos. Muitos dos alimentos oferecidos são desconhecidos para as crianças. Muitos ousam, provam e gostam. Claro que reitero aqui quanto às condições econômicas das camadas desfavorecidas, que muitas vezes mal possui o que comer tendo o arroz e feijão como prato principal. Isso se reflete nas escolhas das crianças, quando negam certos alimentos como a carne ou legumes, pois nem sempre eles têm a oportunidade de experimentar esses alimentos. Mesmo assim, a ação educativa pode intervir, ampliando a experiência da degustação que nos leva aos diferentes gostos, cores e sensações palatáveis e do valor nutritivo dos alimentos. Assim como abordamos nesse espaço as questões de higiene, o uso do garfo e faca, a postura à mesa, a quantidade, evitando o desperdício, a de comida ao se servir e, assim, evitar o desperdício. Almoçar ou lanchar na EMEI torna-se um evento. Gostam de alimentar-se em grupo, conversam sobre os alimentos, perguntam às cozinheiras qual é o prato do dia, o que tem naquela *salada verde*. Os gostos da cebola, do tomate, salsinha, muitas vezes negados no ambiente doméstico, acabam por serem aceitos quando se está em grupo.

Pois bem, a partir das observações diárias nessa rotina, fomos denominando os alimentos que o cardápio nos apresentava: os grãos, as carnes, os vegetais: as folhas, os legumes..... Poucos sabiam, é claro, sobre tais classificações. Mas o interesse foi aumentando, até que combinamos em fazer algumas culinárias com eles. Mais uma vez trabalhei a música da **Sopa do**

neném³⁰, por apresentar vários tipos de alimentos de forma lúdica, pois também há aqueles que não poderiam fazer parte de uma sopa, ou seja, de nenhuma alimentação, como caminhão, chulé, minhoca... Combinamos em fazer a sopa doce e a sopa salgada num mesmo dia. Eles trouxeram os alimentos possíveis de casa, após um minucioso planejamento com eles e com a cozinheira da EMEI, pois precisaríamos dela e desse espaço para cozinhar os alimentos. Depois de tudo feito, tomamos a sopa salgada e deixamos por último, como sobremesa, a sopa doce. Ao tomá-la no copo, logo percebem que é a **vitamina** já conhecida por muitos deles!

Começamos a confeccionar um **Livro da culinária** onde registramos nossas descobertas em relação aos alimentos. Durante nossas rodas, começamos a falar sobre as carnes e muitos não sabiam suas origens. Então fomos levantando e registrando as carnes que conheciam e gostavam e pudemos fazer um pequeno gráfico num cartaz fixado à parede, no qual quantificamos esses **gostos** e a origem animal de cada uma deles.

³⁰ A Turma do Gato não demonstrou interesse algum em trabalhar a questão da fase dos bebês, como foi a experiência com a Turma do Leão, em 2004. O que me deixa claro o protagonismo infantil em relação à sua educação. O que queriam conhecer realmente era sobre os alimentos.

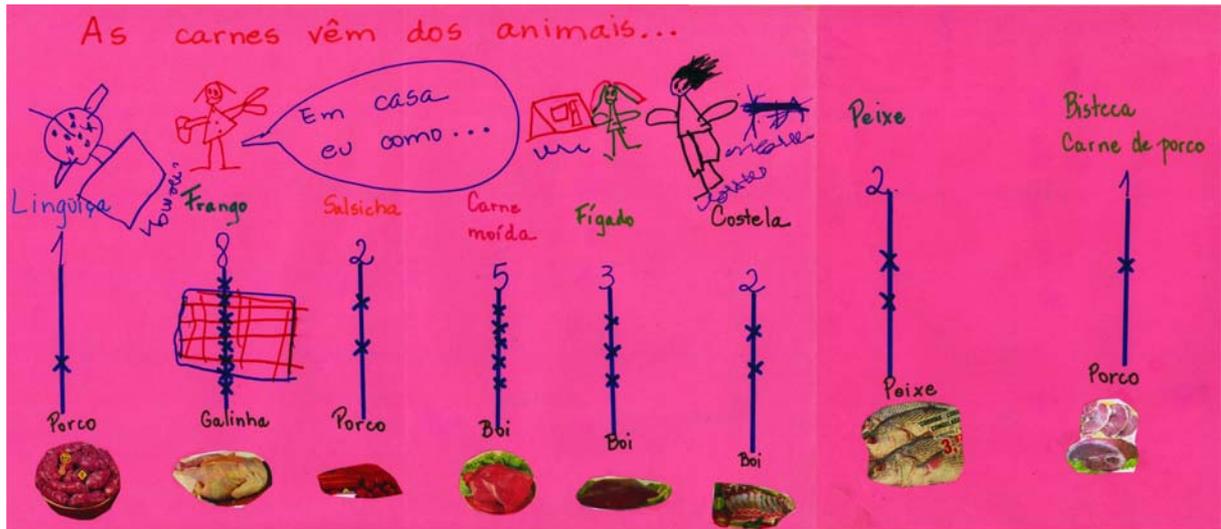


Figura 7 Gráfico das carnes e suas origens

Nessa quantificação, o frango ganhou. Em segundo lugar ficou a carne moída. Muito provável pelo fato de serem carnes de preço mais acessíveis às camadas populares. Então, mais uma vez, tomamos a decisão em outra roda de fazermos mais uma culinária: o frango assado.

A narrativa surgiu a partir da culinária do frango assado, após alguns dias de planejamento, que fazíamos para recheiar a torta para o dia das mães. A curiosidade quanto ao corpo do frango estava entre o grupo. Colocaram várias vezes as mãos nas carnes resfriadas. Levantavam a ave para colocá-la de pé e visualizá-la como se estivesse viva. Riam muito e cheiravam os temperos “fortes”, como o vinagre, que eu havia trazido para temperá-los. Conforme os frangos resfriavam, percebiam a grande quantidade de água que perdiam.

Depois que levamos para assá-los na cozinha da EMEI, pudemos sentar em roda para conversar. Até então, todo líquido que viam diziam que era água. A partir dessa roda,

apropriam-se do conceito líquido, pois em inúmeros momentos do cotidiano passaram a denominar a tinta, a própria água da torneira, da chuva com a ***nova palavra***.



Figura 8 Culinária do frango

O valor da experiência que as crianças vivenciavam na culinária promovia uma gama de conhecimentos e sentidos, através das múltiplas interações que a experiência promovia.

Para Larrosa, a experiência

[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (2004, p. 116)

As dinâmicas interações sociais promovidas pela atividade, instigavam novos sentidos, promovendo saberes que vinham da experiência coletiva. A experiência ligada à vida, ao fluxo que emana no coletivo infantil e encontra na escola da infância um ambiente potencial para suas elaborações das realidades.

O autor (2004) fala-nos sobre o ***sujeito da experiência***, o que me leva a pensar que os sujeitos do espaço educativo - as crianças e adultos - são sujeitos que se expõem nessa ação. Não é o sujeito da informação (BENJAMIN, 1985). Informação essa que mata a experiência e a narração. Mas é o sujeito sensível, sujeito aberto à paixão, à atenção, à disponibilidade ao novo, ao outro, aos riscos e à vulnerabilidade que a própria experiência nos oferece. Portanto, é incapaz de experiência, segundo Larrosa, “aquele que se põe, se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe.” (2004, p.122)

Explorar a carne do frango, prepará-lo, transformá-lo e depois comê-lo, imprime novos sentidos que se fazem no coletivo com marcas singulares. Como vejo nas primeiras impressões das propriedades da carne, durante o preparo: *Ele é pesado, Ele é amarelo.*

Gisela é a primeira em falar do sangue da carne e de sua cor- *Na carne tem sangue. É vermelha.* - na qual associamos ao corpo humano e seus líquidos, sendo esse último tema explorado pelo grupo por um longo tempo (aproximadamente três meses), levando-nos às inúmeras experiências com a água. A conversa proporcionava uma proposta de trabalho sobre os líquidos e a água, muito significativa ao grupo. Vimos que o conceito de líquido é rapidamente apropriado pelos pequenos, e passam a considerá-lo nos elementos familiares, como *a manga, o cuspe, leite, vinagre, a tromba do elefante* que contém água, entre outros.

Para Vygotsky (1989, 1991), o signo é o meio de contato e interação social de que a criança se apropria para afetar os outros. Torna-se um meio de afetar a si mesmo, primeiramente no campo das funções sociais, para depois se transformarem em funções psicológicas. Portanto, as palavras, entre outros signos,

não se fazem no vazio, mas estão imbricadas no contexto social e imersas de sentidos culturais. O desenvolvimento cultural das crianças se faz no plano das relações interpessoais/ plano social, para depois se constituir como categoria intrapsicológica/ plano psicológico. (PINO, 2005)

É com o Outro que a criança (re) apropria-se da cultura de seu mundo. O Outro é o mediador entre as coisas e seus sentidos sociais do mundo. Passam a construir significações para a criança. O Outro a guia nas construções de seus mundos simbólicos, nos quais ela se apropria pelas constantes interações sociais em seu mundo social e cultural. Mesmo sendo a criança agente desse processo, o Outro é quem detém a significação, para que ela possa construir sua existência simbólica.

O conceito do líquido surge a partir das relações sociais desenvolvidas na experiência. Até então, para as crianças o sentido de líquido era a **água - palavra generalizante**, como diz Vygotsky (1991). Utilizavam-na para todos os elementos líquidos do ambiente. Essa experiência coletiva, trouxe-lhes o conceito do líquido para os exemplos que eles traziam sobre a água do frango. Observo que ao longo dos meses adentram - se com esse novo signo para outras experiências vividas, principalmente nos momentos do almoço. Diziam sobre o caldo do feijão, da salada, do suco e do leite.

Vygotsky declara que a palavra que se faz sem sentido social é palavra morta. “[...] uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz parte da fala humana”. (1991, p. 4).

As diferentes linguagens e sentidos que as crianças nos trazem durante as experiências ressaltam o potencial da apropriação que demonstram em seu grupo

social, dialogando com a professora e abrindo rotas dialógicas e de expansão da própria língua.

Retomo o valor das práticas sociais, da experiência, do trabalho-jogo como situações potenciais de novos sentidos que se fazem no caldo da cultura e de sua apropriação.

Freinet (1988) ressalta o valor dos **tateios experimentais** em que a criança descobre o mundo em seu entorno, tocando, experimentando, testando suas hipóteses, respeitando seu ritmo, indo de encontro aos seus interesses. Para o autor, as crianças aprendem, muito antes dos conhecimentos científicos serem trabalhados, pois a própria ciência contida na vida é explorada pelos pequenos, no ambiente e seus elementos.

Deixe a criança tatear, alongar seus tentáculos, experimentar e cavar, inquirir e comparar, folhear livros e fichas, mergulhar a curiosidade nas profundezas caprichosas do conhecimento, numa busca, às vezes árdua [...] (p.105)

Ressalto, nessa narração, justamente o espaço aberto na escola da infância para as interações sociais, os tateios que o grupo faz diante de seus interesses e a construção de novos conhecimentos, nessas interações e elaborações no campo afetivo, cultural e social.

Eis a experiência nos tocando, modificando nossos olhares e potencializando nossas ações. Articulam em grupo suas vivências prévias, demonstrando a identidade de seus grupos sociais, muitos pais das crianças são migrantes da zona rural: - *Meu pai matou uma galinha pra gente comer.*- Thalita. - *Minha mãe matou uma galinha e eu comi.*- Weber, visto que algumas delas possuem galinheiros (e hortas) no fundo do quintal. Retratam a origem dos pais que

herdam costumes da vida rural, como criar animais para alimentação. A questão econômica é clara, também, nos grupos sociais menos favorecidos, quanto à própria provisão alimentar.

No movimento das subjetividades, há ingredientes básicos - o imprevisto e provisoriedade das falas e criações dos pequenos, entre o mundo dito real e o da imaginação, o vivido e o não vivido. Imprimem sentidos singulares nas apropriações feitas no coletivo, na trama das interações sociais. Formas legítimas das crianças apropriarem-se da cultura, (re) produzindo e consumindo-a, também.

Interações sociais que poderiam ser passadas no cotidiano, sem a devida escuta e oportunidades de redirecionamentos da ação docente, muitas vezes centralizadora.

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher a sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação de outra curiosidade. [...] O bom clima pedagógico - democrático é o que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade e sua liberdade devem estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. (FREIRE, 1996, p. 95)

Se a própria professora não exercita com suas crianças a curiosidade num clima potencial e acolhedor para que elas ocorram, abrindo espaços para as interações sociais, nega-se assim, o alargamento das possibilidades de novos conhecimentos de si e do mundo, e o intercâmbio das experiências.

Freinet, com beleza, fala-nos sobre o trabalho articulado entre o adulto e as crianças. O que elas esperam da escola (da infância) e da ação do adulto;

[...] necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior. (1988, p.104)

Daí, os registros em nosso Livro da Vida, como tentativa da conservação do saber da experiência, do que fazemos com nossas curiosidades frente ao mundo, dialogando entre nós, adultos e crianças, **sujeitos da experiência** e seu prolongamento no tempo presente da infância.

As marcas do humano se fazem através de suas experiências de vida, não se faz num vazio de sentidos. Propor um espaço potencial e criativo ao trabalho e a cooperação (FREINET, 1977, 1988) às crianças pequenas, creio ser um dos princípios da educação infantil, e de outros níveis da educação. Para Freinet o trabalho para a criança é encarado e vivenciado como trabalho-jogo, pois

Diferencia-o de brincadeira, afirmando que, por envolver o prazer de criar, construir, dominar a natureza, ele é natural, responde diretamente à necessidade humana de criar, diferentemente do jogo, simulação da ação de trabalhar. Considera que a criança não brinca, gratuitamente e o que aparenta ser uma atividade puramente lúdica é, na realidade, um trabalho, e dos mais sérios. Se o trabalho, para Freinet, é uma necessidade natural do ser humano, o trabalho-jogo visa resgatar essa necessidade que a vida contemporânea impediu. (ELIAS, 1997, p. 52)

Para o educador francês, o conhecimento que provém da curiosidade infantil e de sua livre-expressão sobre ele, gera complexos de interesses que se articulam no trabalho-jogo, podendo ser trabalhados diversas formas de pesquisa, projetos em ateliês, organizados e negociados por crianças e adultos.

Trabalho este, que se articula no desenvolvimento e construção de novos conhecimentos das crianças pequenas. Fazem-no no tecido da força da vida e de

seus problemas reais, no tempo presente e não por situações artificiais, que visam apenas o preparo futuro das crianças e suas competências ao trabalho do mundo adulto. “A vida se prepara pela vida.” (FREINET, 1988)

E pelo trabalho os pequenos constroem os sentidos de suas ações e apropriam-se da cultura. Dão novos contornos à cultura, com especificidades dessa fase de vida. Vejo propriedades delas nas falas e registros das crianças pequenas nos Livros da Vida, como a imaginação, a brincadeira e a provisoriedade de seus pensamentos e histórias. Abaixo, apresento mais duas narrativas criadas por Thaís e Laís, com base no trabalho sobre a água e os líquidos.

3.3.2 As histórias sobre a água

Era uma vez uma tempestade que vinha vindo. Aí, teve uma festa que estourou uma bexiga cheia de água. Aí, a gota de água fez: toc, toc, toc...quem está aí? Mas na tinha ninguém aí. - Como a gente vai parar no céu? (falou a gota) Ninguém vai ajudar. Depois, ela ficou suja de tanto usar. Thaís

O mapa estava lá no céu. Vinha vindo três balõesinhos. O menino jogou o prego na bexiga e estourou a bexiga. Tinha um monte de bolinhas que foi caindo, caindo.... E tinha um caminhão (eu não fiz o caminhão não, mas depois eu faço...) lá na pista e ele estourou as duas bolas. Laís

O trabalho que fizemos sobre a água a partir da culinária do frango, pode ser desdobrado em histórias sobre o tema, representações em mapas na cor azul,

observação do córrego poluído do bairro, culinárias, experiências com objetos na bacia que afundam e bóiam, outras duas culinárias com gelinho com suco de frutas e gelatina.

Mas houve um ateliê aberto para escrita de histórias que as duas meninas propuseram em roda e denominaram essa atividade como ***Histórias da água***. Outras crianças da turma, durante o mês as acompanharam, também. No fim desse trabalho, liam suas histórias, escritas espontaneamente em pequenos livrinhos, em nossas rodas e eu as anotava no Livro da Vida.

Vemos suas impressões sobre o tema, a ficção com elementos da vida real. A bola que estoura, a água que fica suja (a poluição e desperdício foi algo marcante à Turma do Gato durante esse projeto sobre a água), os fenômenos da natureza, como a tempestade. Era nítido que muitos trechos da história foram reinventados, como o momento que ela diz que depois desenha o caminhão na pista. Pois esse elemento não existia, até então em sua história.

As histórias criadas pelas meninas são contadas e ouvidas por todos, como as histórias dos livros impressos. A seriedade na narração delas e na escuta da turma é grande. A diferença está na própria autoria, ou mesmo na invenção e espontaneidade ocorridas pelas narradoras na roda tão freqüentes na primeira infância. Enquanto as meninas narram suas histórias, criam elementos novos, cheios de imaginação e fantasia, e reelaboram conhecimentos da cultura.

As crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. A constante atividade das crianças, as apropriações dos elementos do meio sociocultural de origem só confirmam o que os/as sociólogos/as da infância enfatizam, principalmente, no que diz respeito à lógica peculiar das crianças, a qual é diferente da lógica dos adultos e que caracteriza suas culturas de pares. (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 163)

Não se trata de uma cisão entre o mundo adulto e infantil, mas em propriedades específicas referentes à infância de ser e estar no mundo, a partir dos elementos culturais dos adultos. A criança não é um sujeito neutro aberto à absorção da cultura veiculada pelos adultos, mas em profícua elaboração com ele, imprimindo sentidos ao mundo em sua volta.

Fernandes afirma que “Existe uma cultura infantil³¹ - uma cultura construída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual.” (1979, p.171)

O autor continua

[...] um grupo infantil no seio do qual a criança interage e também, o processo da formação da cultura infantil³², pondo em evidência que esta é constituída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos. Esses elementos existem no grupo quando os imaturos tentam a sua integração e, por isso, é possível a análise do processo de sociedade da criança dentro de seus próprios grupos. (p. 176)

As culturas infantis não se fazem no vazio social, nem são pré-existentes às crianças, pois se faz dinamicamente a partir das múltiplas experiências sociais que as crianças fazem entre elas, com o mundo e seu patrimônio de significados, e de acordo com as condições sócio-históricas determinadas.

³² Florestan Fernandes, em seu livro “Folclore e mudança social na cidade de São Paulo” aborda a cultura infantil no singular. Mas os estudos atuais, baseados na sociologia da infância, admitem a pluralidade nas culturas infantis e, suas inúmeras linguagens expressivas.

Delgado e Müller (2005, p. 163) afirmam que a cultura de pares é “[...] como um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com as crianças.”

As crianças desenvolvem no coletivo, formas próprias e meios de se relacionar, pelo brincar e imaginação, entre outras linguagens, compartilhando significações, gestos, formas de falar, regras e valores. Como vejo Thaís e Laís, que ao inventar a história reinventam outros percursos ao contá-la aos amigos. Mas elas mantinham o teor da proposta: (re) contar a história da água. As crianças interagem com os elementos da realidade, pela brincadeira, pelo faz de conta, jogos e recriam o mundo dos adultos.

Entendo que o espaço educativo infantil, não se constitui sem o reconhecimento das manifestações culturais dos pequenos e suas diversidades. Em relação a isto, pergunto: As crianças têm tido oportunidade de tomar decisões, reelaborar livremente a cultura, apropriando-a e modificando-a? O espaço educativo tem se configurado realmente como um local (re) produtor de cultura, a partir de seus sujeitos?

Acompanhando a evolução histórica do conceito sobre cultura, CHAUI (2006) declara que, na Antigüidade, cultura e natureza eram elementos inseparáveis. A natureza estava ligada às necessidades humanas, que buscam no mundo natural, elementos para sua sobrevivência, sendo a cultura, uma segunda natureza, “... que a educação e os costumes acrescentam à primeira natureza adquirida, que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza inata de cada um.” (p.107)

Assim, a natureza dizia respeito ao reino da repetição, e a cultura se apresenta como reino da vontade, finalidade e liberdade, que se exprimem na ética, política, artes, ciências e filosofia.

Na contemporaneidade, a partir do século XIX,

a cultura passa a ser entendida como criação coletiva da linguagem, da religião, dos instrumentos de trabalho, das formas de habitação, vestuário e culinária, das manifestações do lazer, da música, da dança, da pintura e da cultura, dos valores e das regras de conduta, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco e as relações de poder. (CHAUÍ, 2006, p.131)

Assim, segundo a autora, a cultura é compreendida entre os sujeitos e a natureza de uma comunidade que estabelecem sentidos entre ao elaborar símbolos e signos, práticas e valores que promovam formas simbólicas, de acordo com as condições históricas determinadas. O conceito cultura passa a ser vista como **direito**, no bojo da cidadania cultural. (CHAUÍ, 2006)

E é pelo trabalho que o homem imprime sentidos no mundo, transformando-o e sendo transformado por ele. O trabalho é a **transformação do existente em algo novo**. Assim, a possibilidade de um resultado cultural, leva a diferentes interpretações e relações com os **sujeitos sociais** transformando-os e levando-os a outras criações culturais. (CHAUÍ, 2006)

Reitero que a escola da infância e suas práticas educativo-pedagógicas contribuem à (re) apropriação cultural dos pequenos, alargando espaços para suas manifestações culturais. Enfim, promover condições às crianças pequenas o direito ao acesso da cultura.

É na investigação das ações infantis que a sensibilidade do olhar docente ao novo, ao que está muito próximo e tão longe dele que o inquieta, desequilibra,

possibilita a busca de novos fazeres no cotidiano com as crianças pequenas. As crianças, protagonistas de sua história, reelaboram a cultura do adulto. Imprimem marcas singulares aos códigos e realidades sociais. Não são meras **absorvedoras** de conhecimentos.

Algeibale (2005) aponta-nos

para o fato de a criança estar sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único. A criança denuncia o novo contexto do sempre igual. Ela conhece o mundo enquanto o cria. Ao criar, a criança nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. (p.129)

Durante o trabalho pedagógico apresentado nesta seção, foi possível registrar formas singulares de registro e falas que os pequenos expressaram, (re) apropriando-se dos elementos culturais, além das narrativas registradas no Livro da Vida, como já vimos.

A seguir, apresento alguns desses registros que resultaram em dois álbuns:

o ***Livro da água*** e o ***Livro da Culinária***.

Livro da água:



Olha como o mundo tá bonito!



Olha como ele vai ficar se gastar muita água!

Figura 9 Desenhos do mundo

As páginas acima são do *Livro da água*. Esses desenhos foram desenvolvidos com base na discussão sobre a poluição e desperdício da água em nosso ambiente, inclusive na EMEI. As frases são de Thaís, que após desenhar espontaneamente os planetas com água limpa e poluída, explica seus registros.

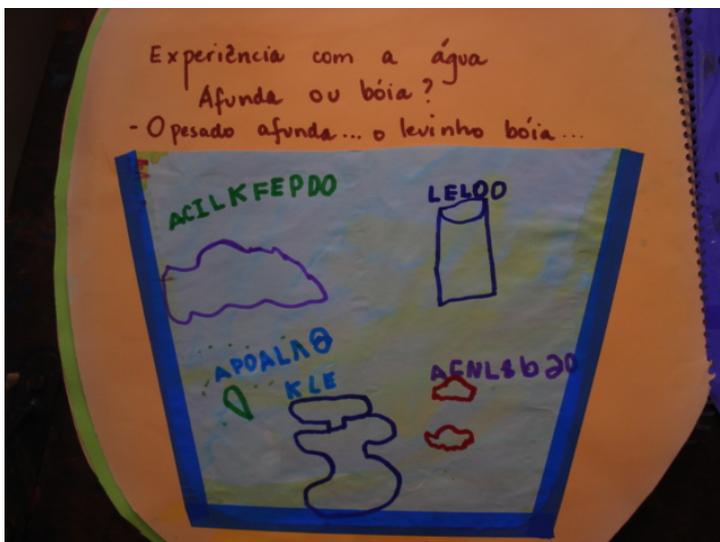


Figura 10 Experiência com a água

O registro acima apresenta a experiência feitas por dias em ateliê, na qual as crianças mergulhavam objetos na bacia cheia d'água e constatavam quais os objetos que afundam e bóiam.

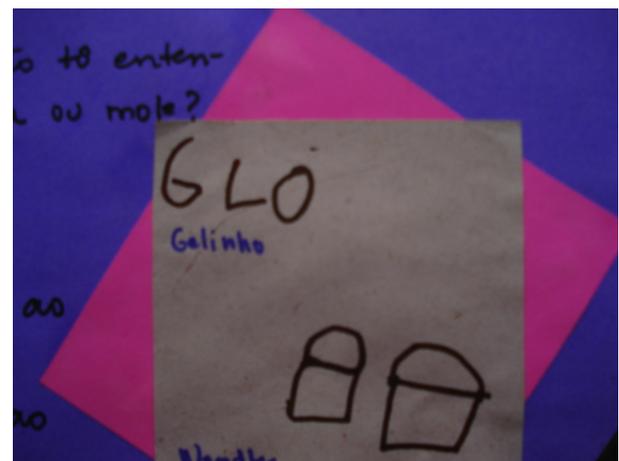
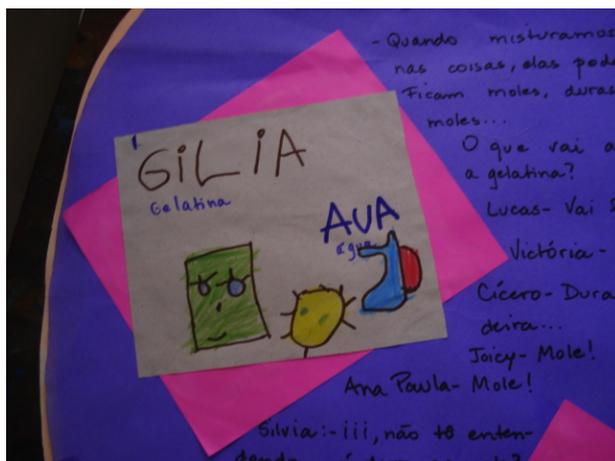


Figura 11 Culinárias da gelatina e do gelinho

Acima, vemos o registro da culinária da gelatina - na qual constatamos a mudança do estado da substância líquida. As crianças falaram: *Ela fica dura e mole... mole e dura.*

Fizemos, também, a culinária do gelinho feito com suco de frutas. Nesse trabalho, as crianças constataam que o resfriamento deixa o líquido *muito duro*.

Livro da culinária:



Figura 12 Propriedades dos alimentos

Acima, algumas impressões a partir das culinárias feitas com o grupo:
Quando os alimentos duros vão à água quente, eles ficam molinhos. Que nem o macarrão, o chuchu, a cenoura....

Abaixo, duas páginas do Livro da Vida apresentando as conversas sobre as propriedades dos alimentos trazidos para a culinária da sopa e os tipos de carnes que as crianças conheciam.

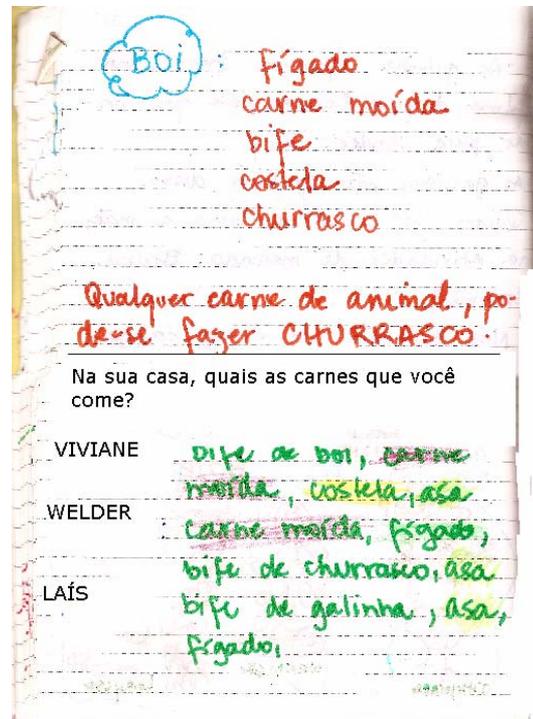
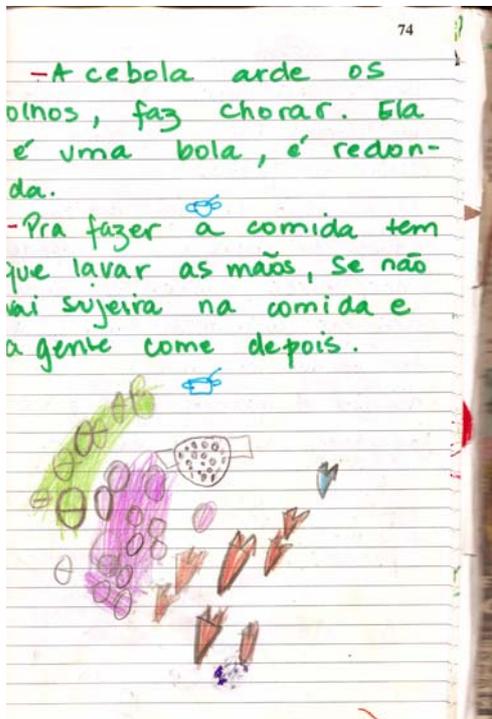


Figura 13 Páginas do Livro da Vida

As duas páginas acima apresentam conversas feitas em roda sobre os alimentos. A primeira página sobre a culinária da sopa salgada e doce. A segunda página trata dos alimentos de origem animal - as crianças diziam quais as carnes conhecidas em sua alimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. A RODA FINAL DESSA CONVERSA COM A VISITA DA DAFNÉ

Retomo o objetivo deste trabalho que é analisar os registros produzidos a partir da escuta das vozes infantis e refletir sobre como essas vozes, *confiáveis* e protagonistas, participam da (re) direção das práticas pedagógicas.

Durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, busquei o apoio das narrativas infantis desenvolvidas nas rodas de conversa, e que contribuíram para a discussão teórica a que me propus, com base nos eixos temáticos, que as mesmas promoveram.

A fim de desenvolver minhas considerações finais, nesta seção da pesquisa, mais uma vez, trago uma última narrativa registrada no Livro da Vida - quando Dafné nos visitou na EMEI, em nossa roda de conversa e nos convida a pensar sobre suas impressões, agora, como aluna do primeiro ano do ensino fundamental 1.

Visita de Dafné em nossa escola. Ela foi da Turma da Sereia, no ano passado - 2005.

(Iniciei uma breve apresentação na roda de conversa sobre a nossa visitante. Quando perguntei-lhe sobre sua nova escola, ela rapidamente inicia sua

resposta. Não consegui fazer uma introdução desse momento no Livro da Vida. Minha escrita, praticamente se inicia com a fala de Dafné.)

Dafné - *Primeiro a gente fazia umas folhinhas. Depois o prefeito deu o caderno. A cadeira é alta e a mesa também. Agora eu também vou passar de ano. Vou para a segunda série. No caderno, você vai ver “3 não terminou”. Mas foi porque eu tava na educação física e ela (a professora) apagou a lousa quando eu cheguei. Agora eu não quero mais ir à educação física.*

Laís - *Você ficou com saudade da Sílvia?*

Dafné - *Fiquei.*

(...) - *Como era lá?*

Dafné - *Muito grande, lá.*

(...) - *Como você faz todo dia essa lição?*

Dafné - *Minha professora manda fazer no caderno e eu termino na frente de todo mundo.*

(...) - *Onde você guarda suas coisas?*

Dafné - *Na mochila atrás da cadeira. Mas tem um menino que rouba as coisas.*

Laís - *Como é o lanche?*

Dafné - *Tem mesa. Numa mesa tem a minha turma: bolinho, chocolate, bolacha doce e salgada, arroz com carne, salada e feijão. A merendeira que serve a gente.*

(...)- *Aqui a gente é que se serve.*

Dafné - *Tem só o café da manhã. Quem vai à tarde, almoça.*

Sílvia - *Qual é o uniforme?*

Dafné - *Meia, calça, dois shorts, uma blusa, duas camisetas e um tênis.*

Sílvia - *A hora de recreio e brincar, como é?*

Dafné - *Lá não tinha brinquedo. Agora colocaram um escorregador e um gira-gira.*

Sílvia - *Quando não tinha brinquedos, como era?*

Dafné - *Era um monte de mesinhas. Brincava de polícia e ladrão, corria, pega- baixo, pega- alto.....*

(...)- *Alguma coisa você achou muito difícil?*

Dafné - *A matemática, porque ela dava muita continha na lousa. Numerais de um a cem. Agora eu já sei!*

Welder - *Podia ser pouca, né? (quanto às continhas)*

Como é de costume, chamo para passar um dia em nossa EMEI, algumas crianças que foram aos 6 anos para o primeiro ano (antiga primeira série) e se encontram na EMEF ou escola estadual do bairro.

Os convites são feitos de maneira informal. Muitas vezes encontro com familiares da criança nas ruas do bairro, em nossos passeios com a turma. Outras vezes, vejo-as no portão da EMEI, para virem buscar irmãos mais novos ou mesmo

matar a saudade. Daí agendamos um encontro com a turma, que muitas vezes não conhece aquela criança “nova”, mais “velha”, sujeito que fez parte da história de nossa escola. Exceto poucas crianças que fizeram parte da Turma da Sereia, reconhecem Dafné. Com o agendamento³³, fica claro às crianças da turma que será uma visita importante e que podemos perguntar curiosidades sobre a primeira série que se aproxima para uma parte da turma.

Na verdade, conhecem pela história do outro a nova experiência com que muitos deles se depararão - o ensino fundamental e a ida mais cedo para ele. Agora, institucionalmente com a idade de 6 anos.

Em sua narrativa, Dafné logo se sente à vontade, percebendo sua importância em relação aos menores. Estes ficam surpresos em saber que ela já foi de nossa escola infantil.

Nesses encontros, as turmas costumam deparar-se com algo não vivido e talvez não imaginado, até então - o passado da EMEI, carregado nas lembranças e vivências de outra criança, agora na condição de visitante.

Dafné logo pede para ver o Livro da Vida de sua turma passada³⁴. Folheou-o e diz que lá não faziam mais esse livro. Agora o lê sozinha, sem depender de mim.

Conforme íamos perguntando sobre a EMEF em que ela estava matriculada, a menina deixa-nos claro as grandes diferenças encontradas nesse espaço. Não só no aspecto físico, mas nas práticas pedagógicas. Ela comenta - nos

³³ Essas vistas são agendadas no segundo semestre, quando se inicia o período de matrícula para a primeira série das crianças com 6 anos, ou que estarão com essa idade no próximo ano.

³⁴ Dafné fez parte da Turma do Leão (2204) aos 4 anos e da Turma da Sereia (2005) aos 5 anos. Sua maior referência estava na Turma da Sereia.

sobre a altura do mobiliário, o tempo escasso para execução das tarefas, o servimento feito pela merendeira em detrimento do auto - servimento que já fazia com a EMEI, desde pequenina. A mágoa que vejo em Dafné anuncia-me os descompassos da passagem da educação infantil ao ensino fundamental. Ela diz: - *No caderno³⁵, você vai ver “3 não terminou”. Mas foi porque eu tava na educação física e ela (a professora) apagou a lousa quando eu cheguei. Agora eu não quero mais ir à educação física.*

É nítida a frustração que Dafné sentia, mesmo depois de tanto tempo, pois, segundo ela, isso foi no começo do ano³⁶. Agora ela já havia entendido o funcionamento da engrenagem da primeira série para não se atrasar nas tarefas. Suas percepções já estavam **formadas**. Basta executar, acelerar a execução da lição, não ir à Educação Física, que talvez seja colocada como premiação ou como hora de brincar.

- *Agora eu não quero mais ir à educação física.* O mérito em terminar na frente dos outros, a rapidez fica claro, quando ela diz:

- *Minha professora manda fazer no caderno e eu termino na frente de todo mundo.*

O que vejo, segundo sua narrativa, é o trabalho pedagógico não como uma proposta, uma negociação construída com a criança e que tem como objetivo o significado da experiência do aprendizado, do conhecimento, da vivência do novo e da partilha em grupo. Mais me parece uma execução por fazer, previamente

³⁵ Ela havia levado seu caderno escolar à visita na EMEI.

³⁶ Nem tudo é possível escrever no Livro da Vida, devido à dinâmica das rodas e das conversas. O Livro é feito simultaneamente nas rodas de conversa. Mas lembro-me que Dafné falava desse episódio, ressaltando-nos que ele já fazia tempo, como quem diz: - Agora já sei o que devo fazer, antes eu nada sabia.

planejados pela professora, sem significado para a menina, que destaca sua rapidez em executar ordens, pois a professora manda fazer. Seu caderno, passado na roda, indica exercícios copiados da lousa para preenchimento de sílabas, seqüenciação de numerais, listas de contas. Não vi nenhuma marca pessoal de Dafné ou de seu grupo. Ausência de textos livres ou coletivos, frases singulares, desenhos próprios, projetos e temas em andamento. Gobbi (2007) afirma, quanto às diferentes linguagens de expressão das crianças, que demonstram a **riqueza do mundo infantil** e acredito que podem compor a escola da infância, trazendo-nos novos olhares;

Desenho, brincadeira, todas as formas de expressão das crianças tornam-se grandes, e agigantam-se, proporcionando que o prazer das descobertas, das elaborações, torne -se alegria e se constituam como um currículo que não engesse a todos, adultos e crianças, ao transformarem seu cotidiano em antecipação da escolarização, gradeado por muros invisíveis que se tornam tão claros quando percebemos o conhecimento fragmentar -se em áreas que pouco ou nada dialogam entre si. As marcas do amanhã encontram - se presentes quando, no dia - a - dia das crianças pequenas somente há espaço para o desenvolvimento de atividades já preparadas - ou pré - preparadas? [...] (p.129)

Com base na narrativa de Dafné, busco refletir como tem sido a garantia da escola da infância, não só na educação infantil, mas no ensino fundamental. Aqui, o problema não se limita apenas à educação Infantil, mas alarga-se ao ensino fundamental.

Atualmente, a proposta do ensino de nove anos parte da análise dos indicadores nacionais (BRASIL, 2004), com o propósito de, em relação às crianças, ampliar o acesso escolar, estabelecendo o ensino de nove anos. Almeja-se com isso, beneficiar as classes desfavorecidas, que terão acesso ao sistema educacional, de fato, com o ingresso da criança na primeira série.

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. (BRASIL, 2004, p.17)

Mesmo sendo instituídos os objetivos de maior acessibilidade ao sistema educacional público às crianças com 6 anos, pode-se ver em algumas falas de Dafné que a qualidade desse acesso ainda não se encontra garantida.

Vejo pela fala da pequena que esse ingresso antecipado à cultura escolar fica-lhe sem sentido. Em nenhum momento ela demonstra um assunto de interesse em estudo e pesquisa desenvolvido em sua escola. Seja uma nova brincadeira, algo que lhe tenha ficado como experiência. Mas uma seqüência de fazeres, a cópia, o cuidado com tempo, o excesso de cópias das continhas, a troca de uma disciplina como a Educação Física em favor do cumprimento do fazer escolar.

Apesar do caderno do MEC (BRASIL, 2004) reconhecer a ludicidade, a imaginação, a criatividade, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender em sua proposta educacional, vejo que em nenhum momento Dafné declara algo semelhante. Ainda que a proposta do MEC seja

[...] assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (BRASIL, 2004, p.22)

Ainda há muito por refletir e fazer sobre essa transição, que também pode excluir a criança pela precipitação escolar e o risco do encurtamento da infância.

Mello (2005) propõe uma inversão - ao invés da educação infantil contaminar - se com as práticas e conteúdos programados do ensino fundamental, fazemos o contrário: as atividades e práticas da educação infantil adentrarem - se no ensino fundamental. A autora diz quanto ao desenho, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala, que são vistos como atividades improdutivas, mas

[...] essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo. (p.24).

Penso que tais ações ampliariam o sentido da escola da infância, além da educação infantil.

A pesquisa e o interesse por parte do adulto pelas vozes infantis e sua livre expressão muito podem contribuir para que compreendamos a passagem das crianças da educação infantil ao ensino fundamental.

Pouco saberemos o que elas têm a nos dizer, quanto às condições que elas se encontram em relação à Educação, se não abriremos em nossa prática espaços para o diálogo permanente com eles.

Concordo com Demartini, quanto à importância em ouvirmos as falas infantis:

[...] não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens - até que pontos estamos *escutando* sua vozes, muitas vezes caladas? Considero necessário não apenas conhecê-los enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas... escutá-los para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira nos coloca. (2005, p. 2)

A promoção do diálogo, que não se faz sem a escuta, é uma das ações docentes que pode contribuir para a transformação no campo educacional. Embora não seja o bastante, se ampliarmos a discussão às condições políticas, sociais e econômicas em que estamos inseridos. Mas é um dos caminhos para o estabelecimento de uma escola possível, possibilidade esta, aberta à infância e sua livre - expressão. A escola da infância deveria estar aberta à avaliação permanente desse espaço e da própria ação e formação dos educadores que a constituem.

Vejo no cotidiano educativo que a escuta tem sido o grande norteador de minhas prática pedagógica com as crianças pequenas. Elas nos dão o **recado**, imprimem suas marcas em nós - educadores, trazem-nos novas formas de ver o mundo, elaborá-lo e (re) produzir suas culturas, levando-nos a novos olhares e fazeres do **sempre igual**, baseado na supremacia do adulto.

Trabalhar com crianças pequenas, entre 4 a 6 anos, no espaço educativo público e infantil, requer deparar-se a todo momento, no cotidiano desse espaço, com novos olhares docentes, dimensionando as constantes perseguições e traduções das manifestações imaginárias infantis: seus desejos, interesses, elaborações próprias, fantasias, experimentações e seus tateios no mundo.

O estudo aqui discutido busca trazer nova identidade ao espaço educativo, como o registro, o valor da experiência, as crianças como atores sociais e protagonistas de sua educação e história. Os pequenos têm a força de dialogar sobre as condições vividas nos espaços educativos e suas práticas pedagógicas que o afetam diretamente nos caminhos de novos conhecimentos.

A professora desequilibra-se a partir da escuta constante, em perceber formas tão peculiar de apreender o mundo já pronto. Mundo este concebido por

aqueles que já foram crianças e que, tudo indica-nos, esqueceram-se desse período já vivido, cedendo lugar aos fazeres e saberes de **gente grande**, absorvido pela velocidade e tirania da demanda capitalista, num mundo globalizado.

Compreender o que as crianças têm a nos dizer sobre o que querem, fazem, observam, exploram e elaboram sobre o mundo, requer persistência, sensibilidade e investigação constante por parte do educador.

Mas não pretendo esgotar a discussão, mas antes, instigar outros educadores a investigar seu cotidiano, sua própria prática e as diferentes crianças e infâncias que acolhemos a cada ano na educação infantil.

Vejo que a consideração dos testemunhos infantis como confiáveis foram o grande núcleo para o desenvolvimento desse trabalho.

O estabelecimento constante de “abertura” de espaços levam meninos e meninas a ter voz no espaço educativo, gerando “matéria prima” constante à reflexão docente, a partir de suas propostas e pistas multifacetadas, à prática pedagógica e construção de novos conhecimentos com a turma no cotidiano.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever - se em suas posições; em que procura envolver -se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram antes percebidas pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade - razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade - o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. (FREIRE, 1993, p. 27 - 28)

Seria possível exercer a docência com crianças pequenas sem a recolha de suas vozes, na busca constante de novos sentidos no/do cotidiano, ultrapassando a mera repetição das ações, seja dos pequenos ou da professora pesquisadora?

Conceber, como professora-pesquisadora, novas ações a partir dos olhares e falas infantis é redimensionar a própria prática, potencializando novas formas de condução ao conhecimento **com eles**, e não **para e sobre eles**. (FREIRE, 1993; 1996). Recrio minha ação com eles, pois são co-autores de minha prática, que não se faz solitariamente ou previamente, antes de conhecê-los, o que seria o **para e sobre eles**.

O espaço educativo é uma das possibilidades de diálogo dinâmico entre o grupo de crianças e a professora. A escuta compreensiva, que acolhe a livre-expressão infantil, denunciando suas visões de mundo, opera no sentido de efetivar as possibilidades de mudanças do espaço educativo.

É possível verificar que desde o início do processo educativo das crianças pequenas, **fora da família**, a não consideração do universo infantil já ocorre nos currículos e suas práticas. Discutimos sobre currículos, estratégias, conteúdos, mas não perguntamos o que as crianças querem saber, aprender, o que dizem de seus mundos sociais e da própria escola.

[...] o professor-educador ignora as vantagens de tomar, a cada dia, o banho de mundo infantil que revela a pulsação da comunidade escolar, que o faz participar dessas trocas espontâneas onde não se pára de dar e receber, porque são tecidas nos próprios circuitos de uma vida sem fronteiras. (FREINET, E. 1979, p. 84)

Na escola infantil ainda são privilegiadas questões que dicotomizam o brincar do aprender, o cuidar do educar, a mente do corpo, o trabalho da

brincadeira, o silêncio do barulho infantil, levando à exclusão dos pequenos, vendo-os como sujeitos passivos, um vir a ser constante, meramente consumidor de um mundo já pronto, inclusive de suas rígidas regras. Muitas vezes tão bem reproduzidas na educação infantil.

O tempo da infância, não é o tempo do capitalismo (BÚFALO, 1997). Sua livre expressão não se dá de forma fragmentada, separada. A criança articula na mesma dimensão o trabalho e a brincadeira, a mente e o corpo, o adulto que cuida e educa. Processo e produto entrelaçam-se.

Não é dada a palavra à criança e às suas **múltiplas linguagens**, solapando, assim, suas reinvenções em nome de conteúdos escolares e antecipatórios que esfacelam o potencial das experiências infantis, em detrimento da escuta e captura das vozes e seus sinais nas tramas do cotidiano.

Enfim, as queixas de Dafné ajudam-me a sustentar o que quero dizer, quanto ao respeito dessa fase de vida e suas especificidades.

[...] pensar a criança de uma maneira diferente das usuais: o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de uma cultura infantil, justamente através dessas(s) especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem falta, incompletude, são exatamente a infância. (FARIA, 1999, p. 77)

Privilegiando as crianças pequenas como co-autores nas ações coletivas - educativas, bem como a família e os sujeitos da comunidade, anuncia-se um caminho possível às nossas ações docentes, revestidas de novos sentidos, e ao repensar sobre a ordem já estabelecida. Faria, afirma-nos quanto à função do educador no espaço educativo:

[...] deve-se observar uma valorização da cultura, da palavra e da ação infantis; o que não significa negar o papel do adulto como mediador, organizador do cotidiano - muito pelo contrário! O educador é convocado a favorecer as condições de ação das crianças; ter sensibilidade e disponibilidade; ser companheiro de brincadeiras; estabelecer *cumplicidade*...a ludicidade, a continuidade e diversificação das experiências garantem a produção de significados, fundamental na estruturação das aprendizagens, na relação com o mundo externo, na socialização. O adulto é um facilitador das relações e capaz de propiciar crescimento. (FARIA, 1999, p. 5)³⁷

O direito de voz, de ser e fazer das crianças pequenas, que elaboram o mundo à sua volta através de suas inúmeras linguagens na dimensão do brincar, dos registros e de sua livre expressão, abarcada pela totalidade (indissociável) do corpo-mente, trazem-nos novos contornos à educação infantil. Seria uma grande contribuição se houvesse uma ponte entre esse dois níveis de educação - infantil e fundamental - evitando grande ruptura e distanciamento nas formas da construção do novo espaço que os pequenos freqüentarão.

O espaço educativo infantil e público pode contribuir com resgate da dignidade da infância, o direito de seus sujeitos e suas produções culturais. A acolhida de suas falas, a compreensão de suas expressões, a confiança em suas propostas que enriquecem e orientam a ação pedagógica é legitimar as culturas infantis como mola propulsora e fio condutor de conhecimento e socialização no espaço educativo, legitimando a criança como protagonista de sua história. Não só Dafné, mas muitas outras crianças.

Acredito que seja possível desenvolvermos novos olhares e propostas de mudanças à educação infantil, a partir das capturas de pistas e sinais de meninos e meninas pequenos, marcados no cotidiano educativo.

³⁷ Grifo da autora.

A partir disso, imprimir novos sentidos às práticas pedagógicas, distanciando-as cada vez mais da escolarização precoce e da mera transmissão - recepção de um mundo já construído a um **adulto vir a ser**.

Com certeza, as crianças pequenas têm muito a nos dizer e nos ensinar. Digo que durante esta pesquisa fica-me indissociável a docência da escuta, das falas infantis e o registro que as conservam para leitura reflexiva no presente e futuro.

As possibilidades de reinvenções pelas práticas pedagógicas, que não substituem as urgentes mudanças do campo político-econômico-social em que a escola se situa, são o reconhecimento das inúmeras linguagens infantis e seus percursos imaginários, que constituem a tessitura do cotidiano educativo, como ponto de partida e fio condutor aos novos saberes e compreensões de si e do mundo, contribuindo para um novo olhar no/ do trabalho educativo e pedagógico e construção das culturas infantis.

Novos sentidos podem surgir, pelas práticas sociais, nas tramas da intersubjetividade das crianças pequenas e suas compreensões/ expressões múltiplas do mundo.

Costa (2007) afirma que não se trata de prescrever qual a formação que deve ser dada aos profissionais da Educação, mas de apontar considerações importantes sobre vínculos com a cultura, pavimentando uma sólida formação cultural e científica desse profissional da Educação.

Um pedagogo da infância é um estudioso da cultura da infância e da cultura infantil, de suas manifestações, da música, das letras, da poesia, das imagens, enfim das múltiplas linguagens. Exige - se um profissional comprometido com os desafios de seu tempo: a superação da discriminação, da exclusão e da exploração; comprometido com a emancipação de seu povo e a construção de

sua humanidade. É fundamental um profissional aberto às manifestações culturais dos movimentos sociais, da comunidade onde a unidade educacional está inserida e ousar para novas formas e novas relações com os pais, as comunidades, outras crianças, de outras idades. Espera-se que este profissional esteja vinculado às lutas de sua categoria dos educadores da infância e dos movimentos teóricos da área. (p.47 - 48)

A escola da infância é um espaço social por excelência na formação continuada dos profissionais da educação infantil. Espaço para as trocas produtivas das hipóteses e conhecimentos infantis, potencializando suas produções culturais. Desenvolvendo caminhos para o saber com impressões singulares das crianças e indissociáveis das experiências vividas. Fazer-se compreendido como cidadão dialógico com o mundo exterior e interior torna-se ação fundamental na constituição desse espaço.

Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão. (GUATTARI, 1987, p. 54)

Sabemos que as práticas pedagógicas não serão salvadoras das condições precárias em que os espaços educativos ainda se encontram, e que refletem o descaso das autoridades frente à educação e formação, de maneira geral, do nosso povo. Mas podem ser um bom começo para pensarmos diferente. Para revermos o grau de nossas insatisfações no campo profissional. Para resistirmos aos pacotes educacionais que nos caem de forma verticalizada. Para atentarmos à escuta das falas infantis, de suas brincadeiras, de seus chamamentos à vida e denúncias das condições dadas a sua existência. E para isso, preciso colocar-me, situar-me nesse campo de lutas que é a Educação, sendo a minha prática pedagógica uma ferramenta de combate e resistência nas escolhas do ofício docente.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer seja e a favor de não importa o quê [...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominância econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fatura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. (FREIRE, 1996, p. 115 - 116)

Iniciei e defendi este trabalho com as narrativas das crianças pequenas, co-autoras também na minha própria formação docente. Fiz-me com elas. Dialoguei com elas, não só nas rodas, mas durante horas de escrita, por meses a fio. Não sei dizer se estava sozinha de fato, durante essas ações. Sinto-as comigo ao reler o Livro da Vida e desta dissertação. Colaram-me à pele. Penalizo-me ao lembrar tantas vivências que escaparam dos registros do Livro e dessa pesquisa. Mas não se distanciaram de mim. Jamais. Carrego-as comigo. Fiz-me professora-pesquisadora com todas elas.

Assim, não pude finalizar esse texto sozinha. A narrativa de Dafné chama-me à luta de ser professora e combater por uma educação possível. Seu testemunho acompanha-me na difícil missão de concluir esse trabalho. O que ela nos diz, abre-nos um leque caleidoscópico para outras pesquisas, outras indagações, outras interpretações e novos sentidos, para outras narrativas futuras.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p.102)

E foi no exercício da reflexão permanente da própria prática que já não me sinto só. Não me faço sozinha. Não exerço a docência solitariamente. Não estudo as bibliografias sem dialogar com o cotidiano infantil da EMEI. Levo os pequenos comigo. Dialogo com as crianças reais com quem há mais de 20 anos convivo, trabalho e me (re) formo.

Propus-me aqui a não trazer receitas, muito menos soluções e prescrições aos problemas enfrentados na educação infantil, e nem culpabilizar os professores das mazelas da educação. Mas discutir, pelas narrativas infantis, alguns caminhos pedagógicos possíveis para reflexão sobre a força que nossas crianças demonstram perante a vida e seus mundos sociais. O ponto de partida para a investigação foi a escuta e o diálogo com as crianças pequenas, a fim de saber sobre o que os mesmos têm a nos dizer... Mas bem sei... Estamos só no começo dessa roda de conversa.

- O livro acabou... - Sílvia

- Também a gente escreve tanta coisa nele, que tem que acabar, mesmo! - Laís

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições** "Dossiê - Educação infantil e gênero", Campinas, vol.14, nº 3 (42), p.13-39, Set/ Dez, 2003.

ALGEIBAILE, M.A.P. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I F.P. (orgs) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, Papyrus, 1996.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: As "Trocinhas" do Bom Retiro - Contribuição do estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. Campinas, **Pro - posições**, v. 15, nº 1 (43) – Jan/ Abr, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura - Obras escolhidas, vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** - Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal, Porto, 1991.

BRASIL, MEC - Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos** - orientações gerais. Jul./2004.

BUFALO, Joseane. **Creche: lugar de crianças, lugar de infância - um estudo sobre as práticas educativas em Cemei de Campinas.** Campinas, Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1997.

CHAMBOREDON, J. C e PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº59: p. 32-56, Nov., 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural - O direito à cultura.** São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2006.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, nº 17, p. 113-34, Maio/ Ago. 2002.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade - Sociologia da infância: Pesquisas com crianças.** Campinas, Vol. 26: p. 443-64, Maio/ Ago. 2005.

COSTA, Eliana Aparecida Pires da. O primeiro leitor e a formação das profissionais da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. **Territórios da Infância - linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** Araraquara, Junqueira e Marin, 2007.

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

DELGADO, Ana Cristina C. e MULER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 125, p.161-79, Maio/ Ago. 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito. Infância, Pesquisa e Relatos orais. In: FARIA. A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F. & PRADO, P. D. (orgs) **Por uma cultura da infância - metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, Autores Associados, 2005.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet - Uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis, Vozes, 1997.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A construção dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, nº 69, Dezembro, 99.

FARIA, A. L. G. **Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)**. Campinas, Tese de doutoramento, Faculdade de Educação, Unicamp, 1993.

FARIA, A.L.G. e PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, Ed. Associados, 2003.

FARIA. A. L. G., DEMARTINI, Z. B.F. & PRADO, P. D. (orgs) **Por uma cultura da infância - metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1979.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro - Contribuição do estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. Campinas, **Revista Pro - posições**, v. 15, nº 1 (43):85-92 – Jan/ Abr, 2004.

FREINET, Célestin. **O método Natural I - a aprendizagem da língua**. Estampa, Lisboa, 1977.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet - A livre expressão na pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um Quefazer neutro. **Educação e Sociedade - O educador precisa ser educado**, Campinas, vol.1, set-1978.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Unesp, 2000.

GOBBI, M. O fascínio indiscreto: crianças pequeninhas e a criação de desenhos. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. **Territórios da Infância - linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, Junqueira e Marin, 2007.

Groupe Maternel Liegeois. Éducation Populaire, **Professoras da pré-escola em ação**. Bruxelas-Bélgica, 1996 (tradução mimeo)

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsação políticas do desejo**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?** A criança de 0a 6 anos. São Paulo, Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil - A arte do disfarce.** São Paulo, Cortez, 1992.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al (org). **Infância e educação infantil.** São Paulo, Papirus, 1999.

KUHLMAN JR., Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G. e PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, Editores Associados, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In:

GERALDI, Corinta M^a et al (org). **Escola Viva - elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas, Mercado das Letras, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição de escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S.A. (ORGS). **Linguagens infantis - Outras formas de leitura.** Editores Associados, 2005.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, nº95, p.553-573, Maio-Ago. 2006.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (org) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, Papirus, 2000.

PINO, Angel. **As marcas do humano** - às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vygotsky. São Paulo, Cortez, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação na sociologia: Questões emergentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº112, p. 137-165. 2001.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, nº Especial, p.137-62, jul/dez. 2002.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil - um campo de estudos em construção. In: FARIA. A. L. G., DEMARTINI, Z. B.F. & PRADO, P. D. (orgs) **Por uma cultura da infância** - metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, Autores Associados, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? In: **Ciência e Cultura**, Campinas, nº28(12), p.1467-71, dezembro, 1976.

ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Proposições**, Campinas, vol.7, nº3(21), p. 17-23, nov., 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade** - Sociologia da infância: Pesquisas com crianças. Campinas, Vol. 26, nº 91, p. 361-78, Maio/ Ago. - 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In; SARMENTO, M. J. e VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara, Junqueira e Marins Editores, 2007.

TOMAS, Catarina. As crianças como prisioneiras de seu tempo-espaço. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. **Currículo sem fronteiras**. Ninho-Portugal, vol.6, nº1, p.41-55, jan-jun, 2006.

[HTTP://WWW.curriculosemfronteira.org](http://www.curriculosemfronteira.org) Último acesso 20/11/2007.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro** - uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.