

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Claines Kremer

**“QUEM É GRANDE É QUE SABE ALGUMA COISA, MAS QUEM É  
PEQUENO É QUE SABE COISA NOVA TODO DIA”:  
as versões das crianças sobre aprender na pré-escola**

Porto Alegre  
2019

Claines Kremer

**“QUEM É GRANDE É QUE SABE ALGUMA COISA, MAS QUEM É  
PEQUENO É QUE SABE COISA NOVA TODO DIA”:  
as versões das crianças sobre aprender na pré-escola**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientadora:** Maria Carmen Silveira Barbosa

**Linha de pesquisa:** Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre  
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Kremer, Claines

Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é  
pequeno é que sabe coisa nova todo dia: as versões das crianças  
sobre aprender na pré-escola /  
Claines Kremer. -- 2019. 149 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Aprendizagem. 2. Crianças Pequenas. 3. Culturas  
Infantis. 4. Pré-Escola. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira,  
orient. II. Título.

Claines Kremer

**“QUEM É GRANDE É QUE SABE ALGUMA COISA, MAS QUEM É  
PEQUENO É QUE SABE COISA NOVA TODO DIA”:  
as versões das crianças sobre aprender na pré-escola**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 29 de julho de 2019.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) – Orientadora

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)

---

Prof. Dr. Leandro Forell (UERGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Cristina Coll Delgado (UFPEL)

*Escuta! Tem passarinhos cantando. Se tentar fazer igual que eles, logo eles vêm conversar contigo. Quem aprende a assobiar vira amigo dos passarinhos (Kaio – 4 anos).*

*Dedico este trabalho às crianças, com as quais convivi durante o percurso da pesquisa, por tornarem visíveis os objetivos de aprendizagens mais improváveis em uma escola de Educação infantil.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas da vida acadêmica, pelo convívio, pelas trocas, pela solidariedade. Hoje, percebo a impossibilidade de realizar uma pesquisa sem ajuda e tenho a necessidade de agradecer as colaborações de todas as pessoas, quais generosamente, me estenderam a mão. Por isso, meus mais sinceros agradecimentos...

À Lica, minha orientadora, por me inspirar muito antes de me conhecer. Agradeço o seu acolhimento e a sua imensa generosidade em compartilhar os seus saberes, cuja intensidade é tocante e provocadora. Sou imensamente grata a cada encontro, cada gesto, cada sacudida. Obrigada pela oportunidade e confiabilidade, que me permitiram realizar um sonho grande. Lica, minha gratidão e admiração são intraduzíveis!

À professora Dra. Ana Cristina Coll Delgado, pela escrita que inspira e provoca. Obrigada pelo carinhoso aceite, pela imensa generosidade com que acolheu a pesquisa e pela disponibilidade de contribuir para a finalização deste estudo.

Ao professor Dr. Rodrigo, pela atenção e disponibilidade na avaliação do trabalho. Obrigada pelas contribuições diretas e indiretas. As que vieram na qualificação e as que a antecederam, em suas potentes e provocantes aulas durante o Mestrado.

Ao professor Dr. Leandro, pelo aceite em compor a banca e por todas as colaborações que foram propostas. Para além disso, sou imensamente grata por ter me ensinado a duvidar do óbvio, a tensionar conclusões até meu limite cognitivo, a encontrar respostas plurais ou resposta alguma e, ainda assim, me sentir confortável. Obrigada por acreditar em mim.

Às colegas do grupo de pesquisa, à Niqueli, à Sari, à Clarice, à Fabi, à Olivia, à Cris, pelas opiniões, discussões e acolhimento. Em especial, à Queila, por ter plantado as sementes das problematizações que faço hoje, à Vanessa, por dividir ideias e lamúrias do percurso do Mestrado, e à Carol, que por seis anos incansavelmente me orienta, me desafia e me ensina a ponderar na medida certa minhas ações de avanços e recuos, na escrita e na vida.

À instituição de Educação Infantil, que acolheu a mim e à pesquisa, e a todos os participantes, crianças e adultos, da investigação. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos meses de financiamento, e ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tornaram viáveis a conclusão desta Dissertação.

Gostaria de agradecer também às pessoas do meu convívio privado, cuja colaboração se fez no cotidiano de formas tão distintas e singulares. Meu muito obrigada...

À Maria Clara, minha sobrinha-afilhada, de 11 anos de idade, que talvez tenha sido uma das pessoas com quem mais discuti os dados da pesquisa. Clarinha, obrigada por toda a disponibilidade, escuta, questionamentos e provocações. E, sabe quando dissemos que você fala de demais? Pois tome isso como um elogio, e faz-te ouvir, sempre. Tenho um imenso orgulho dos teus posicionamentos e o mundo precisa te ouvir!

À Fernanda, com quem compartilho meu dia a dia, por sua incrível capacidade de equalizar nossas frequências mediante as ausências que a produção de uma Dissertação impõe. Agradeço-te pelas horas e horas de discussão política, de enfrentamentos teóricos, de provocações empíricas, de críticas à minha escrita, de exemplos humanos! Agradeço-te *na intenção de te fazer não esquecer* de toda nossa singularidade.

Ao Rafa, à Cris, à Duda, à Clara, à Bruna, à Carol, à Dete, ao Si, ao Nego e à Zaira, família de sangue e de laço, que me ensinaram muito sobre as crianças e sobre a incondicionalidade do amor. Obrigada por suportarem minha distância sem nunca se distanciarem de mim.

À Dienifer, minha sobrinha amada, por toda a sua ajuda na pesquisa, pelas leituras e apontamentos, mas, principalmente, por teus enfrentamentos desconfortantes. À Jane, pela amizade, pela torcida, pelos telefonemas, pelas guloseimas.

Por fim, agradeço à minha mãe, que sempre alimentou os meus porquês e inscreveu em mim o desejo de descobrir e redescobrir as coisas do mundo. Obrigada, mãe, por adocicar minhas memórias de infância e tornar incríveis minhas experiências de criança. Lembro como se fosse a duas horas atrás o dia em que cheguei alegre da escola para te mostrar que, juntando as sílabas, eu conseguia ler algumas palavras. A senhora abriu o jornal e me pediu para ler o seu signo, o que acabou se tornando um hábito diário nosso. Tua escuta orgulhosa e paciente de minhas leituras gaguejadas provocou em mim o desejo de ler sempre mais, e isso foi fundamental para que as oportunidades posteriores pudessem ser agarradas. Portanto, mãe, hoje te agradeço por me abrir o jornal e dedico, a conquista do Mestrado, a todo teu esforço.

Se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si (Tim Ingold, 2015, p. 21).



## RESUMO

Esta pesquisa, de caráter interpretativo, discute as aprendizagens das crianças em sua última etapa da Educação Infantil e tem, como objetivo, compreender como as crianças da pré-escola constroem e compartilham sentidos às suas aprendizagens. Nos preceitos teóricos que fundamentaram esta investigação, buscou-se um diálogo entre o campo de estudos da Pedagogia da Infância e da Antropologia interpretativa, especialmente a Antropologia da Criança. No debate conceitual sobre as aprendizagens das crianças, também se fez uma interlocução com a perspectiva Sociocultural e com a Teoria da Aprendizagem Situada. O percurso metodológico orientou-se nos pressupostos da Pesquisa com Crianças Etnográfica. A construção de dados empíricos foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil no Litoral Norte gaúcho, com um grupo de dez crianças de Pré-escola. O estudo tem como primeiro indicativo que, do ponto de vista das crianças, o elemento central de suas aprendizagens é a dimensão prática. Partindo desse indicativo, interpretou-se que, na construção de seus saberes, as meninas e os meninos se envolvem em diferentes percursos, sendo os mais evidentes os trajetos participativos, os trajetos orientados e os trajetos inesperados de aprendizagens na pré-escola. Além disso, as análises sugerem que as culturas infantis são intimamente relacionadas às aprendizagens das crianças, posto que é, por meio da reprodução interpretativa, que elas constroem sentidos e compartilham significados sobre as suas experiências de aprendizagem. Depreende-se que as concepções das crianças, sobre os seus saberes e os seus fazeres, devem ser consideradas na discussão de processos educativos, ao passo que podem contribuir na reconfiguração de ações pedagógicas comprometidas com as aprendizagens das crianças na pré-escola.

**Palavras-chave: Aprendizagem. Crianças Pequenas. Culturas Infantis. Pré-Escola.**

## ABSTRACT

This research, of an interpretative nature, discusses the learning of children in their last stage of Early Childhood Education and aims to understand how preschool children construct and share meanings to their learning. In the theoretical precepts that underpinned this investigation, a dialogue was sought between the field of studies of Childhood Pedagogy and Interpretive Anthropology, especially the Anthropology of the Child. In the conceptual debate on the learning of children, there was also a dialogue with the Sociocultural perspective and with the Theory of Learning Located. The methodological course was guided by the presuppositions of Ethnographic Research with Children. The construction of empirical data was carried out in a public institution of Early Childhood Education in the north coast of the state of Rio Grande do Sul, with a group of ten Preschool children. The study has as an indication that, from the point of view of children, the central element of their learning is the practical dimension. Based on this indicative, it was interpreted that, in the construction of their knowledge, the girls and boys engage in different paths, the most obvious being the participatory paths, the guided paths and the unexpected paths of learning in the preschool. In addition, the analyzes suggest that children's cultures are closely related to children's learning, since it is, through interpretive reproduction, that they construct meanings and share meanings about their learning experiences. It is understood that the conceptions of the children, their knowledge and their actions, should be considered in the discussion of educational processes, while they may contribute to the reconfiguration of pedagogical actions committed to the learning of preschool children.

**Keywords: Learning. Small Children. Children's Cultures. Pre School.**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gráfico de distribuição de trabalhos sobre ou com crianças por RBA .....	21
Figura 2 – Esquema de organização das unidades analíticas .....	85
Figura 3 – Diagrama de Saberes e fazeres x Aprendizagem na pré-escola.....	90
Figura 4 – Esquema de mudanças de engajamento dos sujeitos nas práticas em que participam .....	92
Figura 5 – Desenho da Maria Antônia com o nome do Yuri .....	96
Tabela 1 – Dados do número absoluto de crianças de 0 a 5 anos e percentual de atendimento da Educação Infantil do município de Osório.....	65
Quadro 1 – Reunião 26 - Ano 2008.....	140
Quadro 2 – Reunião 27 - Ano 2010.....	141
Quadro 3 – Reunião 28 - Ano 2012.....	143
Quadro 4 – Reunião 29 - Ano 2014.....	144
Quadro 5 – Reunião 30 - Ano 2016.....	145

## **LISTA DE SIGLAS**

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COP – Comunidades Práticas

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

GT – Grupo de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PPL – Participação Periférica Legitimada

PPP – Projeto Político Pedagógico

RBA – Reunião Brasileira de Antropologia

SEB – Secretaria da Educação Básica

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

	<b>ENCONTROS PROÊMIOS: AS INQUIETAÇÕES E OS CONTORNOS DA PESQUISA</b> .....	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>QUE LUGAR É ESSE? AS CRIANÇAS NAS PESQUISAS ANTROPOLÓGICAS</b> .....	<b>19</b>
1.1	DELINEAMENTOS GERAIS DAS INVESTIGAÇÕES .....	20
1.2	AS CRIANÇAS COMO INTERLOCUTORAS NA ANTROPOLOGIA: ALGUMAS VARIAÇÕES NAS PESQUISAS .....	24
<b>2</b>	<b>QUAIS TEORIAS COM T GRANDE PARA PENSAR SOBRE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?</b> .....	<b>30</b>
2.1	CONVERSAR COM A ANTROPOLOGIA PARA QUÊ?.....	30
2.2	A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS .....	35
2.3	O QUE É APRENDIZAGEM? ALGUNS LIAMES, OUTROS DIÁLOGOS E MAIS UM PONTO DE VISTA .....	41
<b>3</b>	<b>AS TRAMAS E OS DRAMAS DE UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	<b>48</b>
3.1	A PESQUISA COM CRIANÇAS E A ETNOGRAFIA.....	49
<b>3.1.1</b>	<b>Escolhas e adequações de instrumentos e estratégias</b> .....	<b>54</b>
<b>3.1.2</b>	<b>A especificidade ética de uma pesquisa com crianças</b> .....	<b>56</b>
3.2	PÔR NA TRAMA O CONTEXTO: UM ENFOQUE AOS BASTIDORES DE ENTRAR, SITUAR, ESTAR E DEIXAR O CAMPO .....	60
<b>3.2.1</b>	<b>Para entrar: as escolhas e negociações</b> .....	<b>61</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Para situar: a cidade, o bairro, a escola, os adultos e as crianças</b> .....	<b>64</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Estar e deixar o campo: uma breve nota sobre a experiência</b> .....	<b>77</b>
3.3	DA EMPIRIA AO TEXTO: OS ENCONTROS DE TS GRANDES E TS PEQUENOS .....	82
<b>3.3.1</b>	<b>A construção das unidades de análises: os desfazer e refazer do caminho</b> .....	<b>82</b>
<b>4</b>	<b>A DIMENSÃO PRÁTICA DAS TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS NA PRÉ-ESCOLA</b> .....	<b>87</b>
4.1	“YURI! FAZ TUA LETRA AQUI PARA A GENTE VER”: OS TRAJETOS PARTICIPATIVOS DAS APRENDIZAGENS NA PRÉ-ESCOLA .....	88
4.2	“SE TU ME DER [A MASSINHA] EU TE ENSINO A FAZER UM PENICO”: OS TRAJETOS ORIENTADOS DAS APRENDIZAGENS NA PRÉ-ESCOLA.....	97
4.3	“TRÊS SORVETES POR 15 REAIS É MEIO CARO NÉ?”: OS TRAJETOS IMPREVISÍVEIS DAS APRENDIZAGENS NA PRÉ-ESCOLA .....	102
<b>5</b>	<b>AS CULTURAS INFANTIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA AS APRENDIZAGENS DA PRÉ-ESCOLA</b> .....	<b>109</b>
5.1	“QUANDO TU APRENDER A VIRAR [ESTRELINHA] TU VAI SER DA EQUIPE”: APRENDER PARA BRINCAR .....	111
5.2	“MAS TU SABE ESCREVER O NOME DE TODOS OS COLEGAS?”: APRENDER PARA RELACIONAR-SE .....	116

5.3	“TEM QUE ESPERAR CRESCER MAIS UM POUQUINHO, MAS SE SABER ESCREVER DAÍ PRECISA CRESCER MESMO”: APRENDER PARA CRESCER E CRESCER PARA APRENDER .....	120
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE A – Reunião 26 - Ano 2008 .....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE B – Reunião 27 - Ano 2010 .....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE C – Reunião 28 - Ano 2012 .....</b>	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE D – Reunião 29 - Ano 2014 .....</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICE E – Reunião 30 - Ano 2016 .....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE F – Termo de Consentimento Informado dos pais ou responsáveis..</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE G – Termo de Consentimento Informado das professoras .....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE H – Termo de Consentimento Informado da direção .....</b>	<b>149</b>

## ENCONTROS PROÊMIOS: AS INQUIETAÇÕES E OS CONTORNOS DA PESQUISA

A tarefa de definir com exatidão a origem do meu desejo em investigar as aprendizagens das crianças na pré-escola é complexa. As inquietações profissionais, acadêmicas e pessoais que me moveram, foram sendo transpostas umas sobre as outras, de modo que passaram a ter mais sentido, reunidas. No trabalho de torná-las inteligíveis ao leitor, a fim de justificar a relevância da temática desta pesquisa, corro o risco de transfigurar todo o meu colorido em preto e branco. Não gosto de preto e branco, não gosto do assim ou assado. Prefiro os plurais, os avessos e as surpresas. Talvez seja isso que me motivou a realizar uma investigação caracterizada como uma **Pesquisa com Crianças** (CORSARO, 2005; ALDERSON, 2005) **Etnográfica** (FONSECA, 1998; GEERTZ, 1989), pois, a rigorosidade teórico-metodológica imposta para assegurar a cientificidade do método, não me retira a possibilidade de estar aberta ao imprevisível e deixar maravilhar-me no cotidiano das e com as crianças.

A preocupação com as aprendizagens de bebês e de crianças pequenas, em contextos institucionais, não é nova no debate acadêmico e tampouco o é na legislação. Do ponto de vista legal, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em que todas as crianças passaram a ser consideradas como sujeitos de direito, emergiram os primeiros desafios. Eles foram ampliados e intensificados quando a Educação Infantil (EI) passou a integrar o sistema educacional brasileiro, como primeira etapa da Educação Básica, por meio da Lei nº 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

No cenário acadêmico, a Pedagogia da Infância, campo particular do conhecimento pedagógico, desde a década de 1990, tem enfatizado a problemática. Para esse campo, os currículos padronizados e uniformizadores do Ensino Fundamental não são capazes de sustentar as especificidades da Educação Infantil. Uma das provocações da Pedagogia da Infância é a consolidação de perspectivas pedagógicas, em projetos educativos para essa etapa, que ultrapassem a noção de aprendizagem voltada especificadamente a conteúdos escolares. O arcabouço teórico da área orienta que as aprendizagens devem ser tomadas como consequência das relações que os bebês e as crianças pequenas, de modo particular, estabelecem diante das realidades socioculturais que lhes são ofertadas (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016).

Esses pressupostos da Pedagogia da Infância foram constituintes de meus primeiros desassossegos sobre as aprendizagens das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. Pensava porque, as escolas, na condição de espaços institucionais, reconhecidos social e culturalmente como um lugar para aprender, não poderiam repensar sobre os

significados que historicamente têm-se construído sobre as aprendizagens das crianças. Contudo, o próprio campo da Pedagogia da Infância declara que isso é, ainda hoje, um desafio, pois reconhece as dificuldades para traduzir seus princípios no interior das escolas de Educação Infantil (CARVALHO; FOCHI, 2017; CAMPOS, 2012).

Em minha pesquisa de graduação, no Curso de Pedagogia, o desconforto sobre o conceito de aprendizagem ampliou-se. O foco da investigação, naquele momento, foi o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Entretanto, naquele cotidiano da pesquisa, vivido com aquelas meninas e meninos, reconheci o quanto as próprias crianças poderiam contribuir para as reflexões dos adultos sobre as aprendizagens que experimentavam na escola. Identifiquei que, nos discursos infantis, a palavra aprender era tão presente em seus cotidianos quanto a palavra brincadeira. As aprendizagens que as crianças indicavam eram, em sua maioria, vinculadas aos saberes práticos e úteis para suas vidas, tais como aprender a assuar o nariz, aprender a fazer amigos, aprender a limpar-se e vestir-se, aprender a dividir.

A referida investigação impulsionou meu desejo por compreender mais sobre o ponto de vista das crianças acerca de suas aprendizagens na pré-escola. Intensifiquei leituras no campo da Pedagogia da Infância e me aproximei da Antropologia (GEERTZ, 1989; FONSECA, 1998), especialmente da Antropologia da criança (COHN, 2005; PIRES, 2007; 2008; TASSINARI, 2007; 2015). Nessas leituras, fui aos poucos construindo diálogos e subsídios teóricos que me permitissem um olhar para as crianças a partir de seus próprios termos.

No término da graduação, eu atuava como coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil privada no município de Tramandaí/RS. Entre as demandas que me foram atribuídas, estava o desafio de reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola junto com as demais professoras. Li e reli o documento por diversas vezes e não encontrei nenhuma aproximação com aquelas aprendizagens que as crianças haviam elencado em meu Trabalho de Conclusão de Curso. Obviamente, eu não esperava encontrar na lista de conteúdos (porque havia uma lista de conteúdos) as palavras dividir ou limpar-se. Mas estava otimista que localizaria, ao menos na lista de objetivos (que também existia), os populares verbos no infinitivo indicando ações que se aproximariam daquelas aprendizagens.

A ausência dos saberes práticos das crianças e a legitimidade conferida às aprendizagens formais, em um currículo para a Educação Infantil, ditavam-me a necessidade de aprofundar os estudos que tematizassem a aprendizagem na pré-escola, de modo a colaborar nos debates contemporâneos. Diante do exposto, nesse percurso de estudos e de experiências, identifiquei a problemática que residia na distância entre os discursos dos



adultos e os discursos e as ações infantis sobre a aprendizagem. Em decorrência desse afastamento de pontos de vista entre crianças e adultos, elaborei o problema desta pesquisa: **o que nos dizem as crianças pequenas sobre suas aprendizagens na Educação Infantil?**

Contudo, encontrar um lugar nesse campo temático, em que permeiam grandes teorias, demasiadamente reconhecidas sobre aprendizagem, algumas das quais serão abordadas no capítulo teórico desta Dissertação, é um imenso desafio. O que é profícuo, e ainda nos falta, é que, ao reconhecer o mérito dessas teorias assentidas, reconheçamos também as teorias das crianças. Penso que, se nós, pesquisadores e professores adultos, atentos e preocupados com as crianças, estamos a todo momento nos mobilizando a refletir sobre as dimensões da aprendizagem na Educação Infantil, nada mais justo, necessário e urgente, do que trazer ao debate o que as crianças consideram importante sobre suas aprendizagens.

É imprescindível tornar visível o que as meninas e os meninos aprendem, como aprendem, com quem aprendem, a partir daquilo que elas nos mostram e nos dizem em seus cotidianos. Isto significa reconhecer que as crianças, na interação com os adultos e com os seus pares, constroem e compartilham uma série de redes de significados sobre as suas aprendizagens (CORSARO, 2005; COHN, 2005). Com isso, presumindo que elas possam nos trazer outros indicativos que devem ser considerados na discussão de seus processos educativos, formulei o objetivo geral deste estudo: **compreender como as crianças da pré-escola constroem e compartilham sentidos às suas aprendizagens**. Esse objetivo desencadeou as seguintes questões, que nortearam a investigação:

- Em quais momentos, do cotidiano na pré-escola, as crianças consideram que estão aprendendo?
- No ponto de vista das crianças, que lugares ocupam os saberes práticos e formais na pré-escola?
- Quais aprendizagens são centrais em seus cotidianos na pré-escola?
- Como essas aprendizagens são construídas?

Orientada pelas questões explicitadas acima, realizei a investigação empírica com um grupo de dez crianças de uma turma de pré-escola, em uma instituição de Educação Infantil pública no município de Osório/RS. A construção dos dados em campo teve início em meados de agosto de 2018 e foi concluída em dezembro de 2018. Os encontros com as crianças foram realizados dois dias por semana, no turno da manhã, nos quais pude acompanhar os percursos de aprendizagens e compartilhar com elas as suas vivências diárias no espaço escolar. A intenção é que este trabalho contribua, nos debates acadêmicos sobre

aprendizagens na EI, com novos elementos e perspectivas, por meio de subsídios mais contextuais à especificidade da docência com crianças pequenas no cotidiano educacional.

Ao propor esses encontros, diálogos e debates sobre aprendizagem na pré-escola, a presente Dissertação de Mestrado está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresento uma revisão bibliográfica de pesquisas antropológicas que reconheciam as crianças como sujeitos/objetos de estudo. Nessa revisão, são problematizados os delineamentos gerais das investigações da área, bem como os consensos e os dissensos nos discursos antropológicos quando tratam de crianças.

No segundo capítulo, cujo título é *Quais teorias com t grande para pensar sobre aprendizagem na educação infantil*, inicio os diálogos teóricos deste estudo. São apresentados, na primeira seção, alguns princípios e contribuições da Teoria antropológica, especialmente da Antropologia da Criança. Na segunda seção, situo o campo da Pedagogia da Infância evidenciando seus aportes e desafios e, por último, trago algumas provocações sobre concepções de aprendizagem, discutindo conceitos do campo da Pedagogia, da abordagem Sociocultural e da Teoria da Aprendizagem Situada.

O capítulo três tem por objetivo caracterizar metodologicamente o estudo, apresentar as escolhas e as adequações dos instrumentos e das estratégias utilizados, trazer os princípios éticos da investigação e situar o contexto empírico e os sujeitos participantes da pesquisa. Ademais, é exibido nesse espaço o percurso da investigação e o modo como foram organizadas as unidades analíticas.

No quarto capítulo, é abordada a dimensão prática das aprendizagens das crianças na pré-escola. A ênfase analítica, parte da dimensão prática e versa sobre os percursos das meninas e dos meninos ao aprenderem. Nesse espaço, são discutidos três modos pelos quais as crianças aprendem, mas reconhecendo que seguramente existem outros. Esses modos ou caminhos percorridos para aprender são nomeados, neste estudo, como os trajetos participativos, os trajetos orientados e os trajetos imprevisíveis de aprendizagem na pré-escola.

As culturas infantis e os significados das aprendizagens das crianças são debatidos no capítulo cinco. Na primeira seção, trago alguns contrapontos entre adultos e crianças no que tange à noção da relação entre as brincadeiras e as aprendizagens. Na seção dois, problematizo os usos que as crianças fazem quanto a determinadas aprendizagens da pré-escola, ou seja, o ponto de vista das meninas e dos meninos sobre para que aprendem certos saberes. Na seção três, aduzo ao debate a noção de crescimento, apresentada pelas crianças como elemento vinculado às possibilidades de aprender.

Por fim, são tecidas as considerações que emergiram da pesquisa. Procuo, no epílogo, retomar, de maneira sistematizada, as discussões das duas unidades analíticas e propor que as ações e reivindicações das crianças possam ser indicativos potentes para qualificar o debate sobre aprendizagem na Educação Infantil.

## 1 QUE LUGAR É ESSE? AS CRIANÇAS NAS PESQUISAS ANTROPOLÓGICAS

A intenção deste capítulo é apresentar uma revisão da literatura dos trabalhos, sobre ou com as crianças, publicados nos encontros bianuais da Associação Brasileira de Antropologia – ABA, nos últimos dez anos. Noronha e Ferreira (2000, p. 191) definem os trabalhos de revisão como “[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo”. Os autores, ao defenderem a indispensabilidade dessa tarefa em qualquer produção científica, argumentam que, retomar as informações produzidas em um campo, fornece, além de uma visão geral sobre um tópico específico, um ponto de partida para investigações posteriores. São esses estudos preliminares que permitem ao pesquisador reconhecer o estado atual das pesquisas e, a partir de pontos já explorados por outros autores, avançar na construção do conhecimento (LAKATOS; MARCONI, 2003).

O movimento de revisão de literatura, nesta pesquisa, objetiva compreender o lugar que as crianças têm ocupado nas pesquisas antropológicas atualmente, quais os pormenores que os antropólogos estão explorando em estudos com crianças e quais as contribuições que esse campo pode conceder para investigações na área da Educação. Reconheço que o interesse por questões que envolvem as crianças, especialmente referentes às suas aprendizagens, inserem-se, notadamente, no campo educacional e que, como minha formação inicial é em Pedagogia, seria habitual que esse mapeamento fosse realizado em fóruns de referência de pesquisas na área de educação. Entretanto, o interesse em realizá-lo na Antropologia é proveniente de algumas características das pesquisas antropológicas que podem colaborar na área da Educação, tais como: a valorização do ponto de vista do Outro; a intrínseca relação entre a teoria e o método; a aproximação empírica para a produção de dados; e o reconhecimento da alteridade dos sujeitos.

Sublinho que, como pedagoga que se encoraja a transitar fora de sua zona de conforto, para realizar um breve mapeamento de investigações antropológicas, não busco ditar verdades universais de como essa ciência social debruça-se nos estudos das crianças e infâncias no contexto brasileiro. Tampouco tenho a pretensão de realizar um “estado da arte” em Antropologia sobre as crianças. Antropólogos contemporâneos, inclusive, já o fizeram<sup>1</sup>. Minha incursão no campo ocorre reconhecendo o lugar de onde falo, mas pressupondo a fundamentalidade interdisciplinar para a construção do conhecimento, especialmente sobre e com as crianças.

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento, ver Cohn (2013). Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/>>.

Para tanto, permito-me ordenar e analisar certo conjunto de informações produzidas e situadas academicamente na área antropológica, partindo de algumas interrogações que me inquietam: quais abordagens conceituais e metodológicas apresentam as pesquisas antropológicas quando tratam das crianças? Em quais temáticas discutidas na Antropologia as crianças estão mais e menos presentes? Em que regiões brasileiras mais se discute e por quê? Como tem se apresentado o debate das culturas infantis nessas pesquisas? Quais autores servem de aporte na Antropologia para discutir questões relacionadas às crianças? Apresento, nas duas seções que seguem, o caminho percorrido ao encontro dessas interrogações e os apontamentos analíticos construídos.

### 1.1 DELINEAMENTOS GERAIS DAS INVESTIGAÇÕES

Para a elaboração desta revisão de literatura, busquei apoio na base de dados da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), cujo objetivo é reunir especialistas que contribuam para a troca de ideias, debates e na defesa de interesses comuns para a área antropológica. A ABA foi fundada na década de 1950 e é a associação científica mais antiga no País na área das ciências sociais. A associação ocupa, atualmente, um papel de destaque nos debates “relacionados às políticas públicas referentes à educação, à ação social e à defesa dos direitos humanos”<sup>2</sup>. Seu principal evento, a Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), é bianual e ocorre em diferentes regiões do País, sempre em anos pares. As pesquisas são apresentadas nas modalidades de comunicação oral e pôster, estruturadas por Grupos de Trabalho (GTs) e organizadas por diferentes temáticas.

Os trabalhos mapeados nesta pesquisa foram publicados nas últimas cinco reuniões, ocorridas em Porto Seguro (2008), Belém (2010), São Paulo (2012), Natal (2014) e João Pessoa (2016). Esse recorte temporal justifica-se pela aspiração de compreender os delineamentos mais recentes apresentados nos encontros. Como critério de escolha, na primeira busca estabeleci que os trabalhos deveriam apresentar em seu título e/ou nas palavras-chave os descritores criança, infância ou aprendizagem.

No agrupamento do material coletado no banco de dados da ABA, encontrei 87 trabalhos, distribuídos em diferentes GTs, com os descritores criança ou infância. No entanto, não identifiquei pesquisas com o descritor aprendizagem que se relacionasse às crianças. Em vista disto, realizei uma segunda busca com o descritor escola, mas também com insucesso. A

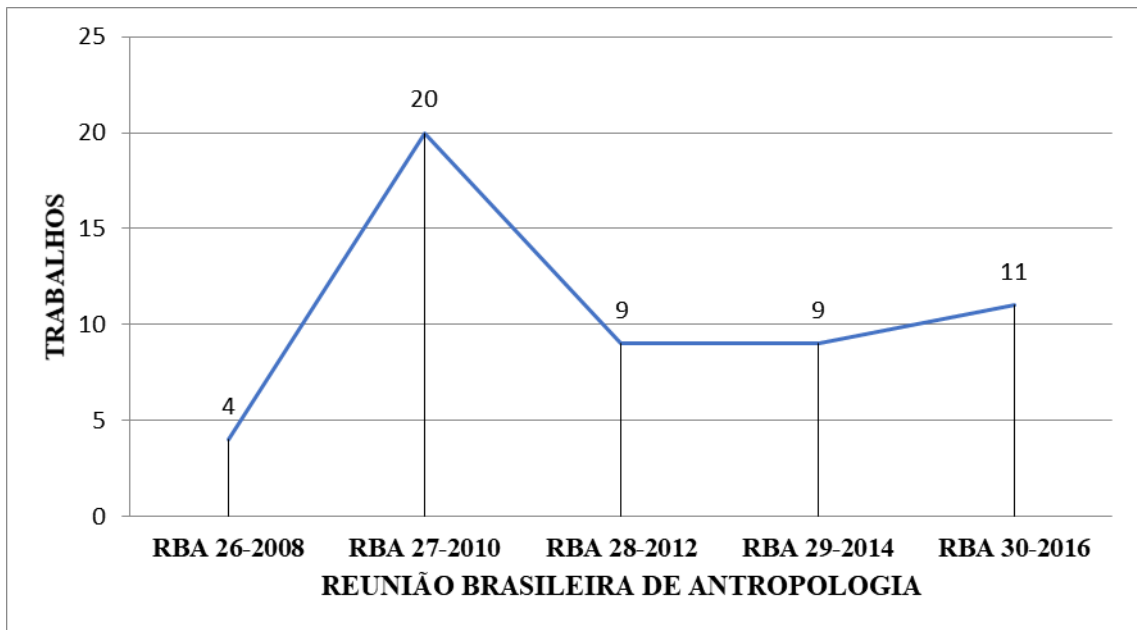
---

<sup>2</sup> Informações retiradas do site oficial da ABA: <<http://www.portal.abant.org.br>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

ausência de discussões sobre a aprendizagem na ABA foi o primeiro dado que emergiu na revisão, suscitando novos questionamentos e outras buscas teóricas. Contudo, os trabalhos localizados nessa plataforma apresentaram importantes elementos para análise, que, embora não específicos, se relacionam com as aprendizagens das crianças.

Nos apêndices deste trabalho podem ser acessadas as tabelas de cada reunião, nas quais são apresentados os títulos dos trabalhos mapeados, seus respectivos autores, os GTs em que estão situados e a universidade/estado de origem. Na primeira leitura do conjunto de pesquisas, identifiquei 53 artigos publicados na íntegra e 34 resumos. No entanto, a leitura das publicações dos resumos mostrou-se insuficiente para responder às perguntas que motivaram esta revisão. Para não correr o risco de uma classificação equivocada, julguei ser mais adequado excluí-los. Dediquei-me, portanto, à análise dos 53 artigos publicados na íntegra. Para uma sistematização, por meio do gráfico abaixo podemos identificar a distribuição dos trabalhos sobre ou com crianças em cada RBA.

Figura 1 – Gráfico de distribuição de trabalhos sobre ou com crianças por RBA



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Observa-se, no gráfico acima, que as RBAs analisadas são caracterizadas por oscilações quanto ao número de produção antropológica que tiveram as crianças como objeto/sujeitos de estudos. Verifica-se um número pouco expressivo de trabalhos nas reuniões, 26, 28 e 29. No sentido contrário, destaca-se a RBA 27, com um crescimento de 675% em relação à RBA anterior. Esse cenário sinaliza o ano de 2010 como o de maior

concentração científica sobre ou com as crianças nos últimos dez anos, seguida timidamente da 30ª RBA, ocorrida em João Pessoa, em 2016.

Uma possível justificativa para esse maior acúmulo de pesquisas, nos anos de 2010 e 2016, é a inserção exclusiva do GT Antropologia da Criança nas reuniões bianuais da ABA nesses anos e sua ausência nos demais. Esse GT, cujo espaço tem por objetivo reunir a produção antropológica focada na criança como sujeito social, mostrou-se, nesta análise, como um importante espaço de discussão teórica e metodológica para pesquisadores de diferentes universidades brasileiras que pesquisam com e sobre crianças. A sua presença pode ser um indicativo importante para a ampliação e a visibilidade dos estudos sobre as infâncias e as crianças na Antropologia, visto que foram justamente os anos que contaram com o GT específico, aqueles com maior produção relacionada às crianças.

O número de trabalhos produzidos por região também foi mapeado. Das cinco regiões brasileiras, o Centro-Oeste apresentou o menor número de produções (5), correspondendo a apenas 10% das publicações brasileiras na área. A Região Sul apresentou 8 trabalhos e, a Região Norte, 9 publicações. O Nordeste e o Sudeste, ambas com 15 trabalhos apresentados nas RBAs, destacaram-se como as regiões que mais publicaram produções sobre ou com crianças. A produção dessas regiões representa o equivalente a 28% das publicações durante o período analisado. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em termos de distribuição geográfica, aproximadamente a metade das Instituições de Ensino Superior do Brasil (48,9%) estão localizadas na Região Sudeste. Esse dado pode justificar a maior predominância de produção científica na Região. No caso do Nordeste, que apresentou o mesmo índice de produção, cabe frisar que, das cinco RBAs analisadas, três foram realizadas na Região Nordeste, o que pode ter contribuído para o acesso dos pesquisadores.

Em relação às temáticas dos trabalhos, foi difícil chegar a um panorama dos principais campos de interesse da Antropologia que tenham a participação das crianças nas pesquisas. No momento presente, a Antropologia atua em uma diversidade de assuntos, se entrecruzando e se conectando com diversas áreas do conhecimento. Em meio à vasta heterogeneidade de temas que a Antropologia abrange, busquei organizar os assuntos por sua proximidade ou repetição. Neste arranjo, verifiquei que uma maior ocorrência das pesquisas se concentrou em torno de quatro grupos temáticos relacionados à organização social, contextos urbanos, políticas públicas e saúde.

Nas pesquisas realizadas sobre organização social, predominam análises sobre parentesco, identidade, socialização e família. Elas foram produzidas, em sua maioria, com

crianças indígenas. Ao contabilizar, verifiquei que 11 das 53 pesquisas enquadraram-se nesse grupo temático. Identifiquei também o destaque do uso dos conceitos antropológicos de *pessoa* e de *corpo* nesses trabalhos (MELO, 2010; CARIAGA, 2010; MAINARDI, 2010; SILVA, 2012; SANCHES, 2014; LEITE DE SOUSA, 2016). Para esses autores, a concepção de pessoa e de corpo é importante e até antecede a compreensão do que é ser criança em determinados contextos.

As políticas públicas foram tema de 8 trabalhos (PRADO, 2008; FREITAS, 2008; OLIVEIRA; BELTRÃO, 2010; SILVA; PIRES, 2012; JUNIOR DE ANDRADE, 2012; MENDES; STEELE, 2014; ALLEBRANDT et al., 2016; FERREIRA, 2014). Neles, os principais assuntos discutidos foram adoção de crianças e temáticas relacionada à proteção da infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi o documento mais citado nestas pesquisas, que problematizaram, sobretudo, as disposições do ECA relativas às peculiaridades socioculturais da diversidade de comunidades brasileiras.

Sobre contextos urbanos, encontrei 6 trabalhos (NORONHA PESSOA, 2012; SANTOS; LANDA, 2014; SARAIVA, 2008; MOTTA-MAUÉS et al., 2008; MANTOVANELLI DA SILVA, 2010; AGUIAR, 2016). Essas pesquisas versam sobre os modos de circulação das crianças em condomínios, parques e comunidades. De maneira geral, narram e analisam os modos de apropriação dos espaços e da cidade sob o ponto de vista das crianças. O último grupo temático totalizou 4 trabalhos, que ponderaram discussões em relação a doenças e transtornos do desenvolvimento humano. Os assuntos discutidos foram o autismo (CAMPOY, 2016), o vírus da imunodeficiência humana (HIV) (FRANCH, 2016), a microcefalia (PINHEIRO, 2016) e o câncer (NÓBREGA, 2014). Nesses trabalhos, foram privilegiadas as análises sobre o modo de ser criança ou ser mãe de criança tendo em vista as condições impostas por uma doença ou deficiência.

Esse mapeamento das pesquisas, organizadas em grupos temáticos, apresentados acima, possibilitou-me refletir sobre qual o lugar que as crianças têm ocupado nas investigações antropológicas. Se à primeira vista identifica-se um campo amplo, o trabalho de configurar as pesquisas dentro de 4 grupos revelou uma suposta preferência dos pesquisadores a determinados assuntos e pouca abordagem sobre as meninas e os meninos em uma variedade de outros temas nos quais a Antropologia atua.

No tempo presente, e por meio dessa revisão, é possível afirmar que o trabalho de campo dos antropólogos não está mais restrito a outras culturas e sociedades distantes. Hoje, muitas de suas investigações são realizadas em grandes centros urbanos, instituições das mais variadas, como hospitais, delegacias, escolas, parques. Os estudos antropológicos têm



alcançado e contribuído muito para questões como economia, gênero, sexualidade, arte, esporte, mídia, consumo, trabalho. Estes são alguns assuntos muito discutidos no campo, mas com pouca presença das crianças. Nesta revisão, a título de exemplo, os meninos e as meninas ficam ausentes em pesquisas sobre religião, uma das temáticas mais exploradas por antropólogos.

Com isso, pode-se afirmar que as crianças têm ocupado um lugar marginal nas pesquisas antropológicas? Certamente não. Há um número expressivo de trabalhos que indicam o contrário. As meninas e os meninos têm grande visibilidade na Antropologia da Criança, um campo em movimento e ao mesmo tempo “[...] consolidado, com ampla representação nos debates nacionais e internacionais, em publicações e eventos de antropologia” (COHN, 2013, p. 222). Mas, se atentarmos para o fato de que as crianças também são sujeitos e agentes econômicos, também são sujeitos e agentes políticos, que elas interferem no mundo e que tem o que dizer sobre o mundo (PIRES; FALCÃO; SILVA 2018), essa visibilidade pode e deve ser ampliada.

Os subcampos específicos e enquadramentos temáticos em que as pesquisas estão localizadas indicam uma notável presença das crianças, mas também possibilidades de maiores contribuições delas para a própria ciência antropológica. Assim, sigo discutindo os contornos teóricos e metodológicos das pesquisas analisadas com o objetivo de demonstrar como esse lugar, que é concreto e visível, mas circunscrito, está sendo apresentado nos trabalhos que foram levantados.

## 1.2 AS CRIANÇAS COMO INTERLOCUTORAS NA ANTROPOLOGIA: ALGUMAS VARIAÇÕES NAS PESQUISAS

Após apresentar os delineamentos gerais e o levantamento quantitativo e geográfico dos trabalhos, detive-me a analisar os aspectos teórico-metodológicos dos artigos. O objetivo foi encontrar algumas convenções nos discursos antropológicos que permitissem entender o modo como esse lugar das crianças, que é visível, mas ao mesmo tempo circunscrito, está sendo ocupado nas pesquisas. A princípio, busquei enquadrar os artigos em duas categorias para análise. Na categoria 1, estariam trabalhos *com* crianças, aqueles que tivessem escutado as crianças, que tivessem seus pontos de vista, suas falas e saberes em evidência. Na categoria 2, estariam os trabalhos *sobre* crianças, aqueles que tratavam de aspectos que lhes diziam respeito, mas nos quais as meninas e os meninos não tivessem sido interlocutores.

Esse primeiro movimento revelou um dado importante para a análise no que se refere ao modo como os pesquisadores do campo antropológico têm realizados suas pesquisas acerca dos universos infantis. Na leitura dos trabalhos classificados na segunda categoria, *sobre* crianças, foi impossível afirmar que os pesquisadores não tomaram as crianças como interlocutoras, como sujeitos ou que seus testemunhos tenham ficado em segundo plano. Pelo contrário, os trabalhos analisados indicaram muitas possibilidades de ouvir as crianças que transcendem apenas o dito.

As descrições antropológicas dessa categoria (2), de modo geral, apresentaram interessantes detalhes que muito nos dizem sobre as crianças, suas infâncias e seus modos de agir e interpretar o mundo. Um exemplo é a pesquisa de Sousa (2016), que, ao analisar a agência das crianças camponesas Capuxu em sistemas que conformam sua organização social (o sistema de parentesco, o sistema de nominação e o sistema de apadrinhamento), exhibe a atenção e o cuidado de uma descrição que torna visível diferentes formas de manifestação das crianças:

O mesmo ocorre aos meninos que brincam em grupos sem preocupação com apelidos, vestimentas ou aparência de modo geral. Mas as atitudes jocosas mudam se as meninas estão por perto, até porque, disputando entre si, os meninos começam a submeter uns aos outros a toda sorte de constrangimentos através de brincadeiras, apelidos ou ridicularizando trejeitos. Este constrangimento resulta em olhos brilhantes que se encontram pelas brincadeiras noite a dentro, sorrisos bobos entre casais de crianças a partir dos 11 ou 12 anos (SOUSA, 2016, p. 6).

Em suas descrições, a autora apresenta modos de agência infantil que perpassam os principais sistemas da organização social dos Capuxu que, ora garantem a manutenção do sistema endogâmico de seu povo, ora criam estratégias que burlam os sistemas formais do grupo. A autora traz os pontos de vista das crianças, por meio de suas ações e relações, atenta as formas de como as crianças organizam as suas brincadeiras e expressam os seus sentimentos. Penso que é pouco provável que essa pesquisa possa ser caracterizada como uma pesquisa *sobre* crianças, do modo que eu mesma havia feito em um primeiro momento.

Outro exemplo de maneiras de ver, estar e escutar as crianças sem que fosse possível identificar suas falas, foi a etnografia de Campoy (2016), empiricamente desenvolvida em um centro de neuropediatria de um hospital. O autor acompanhou o trabalho de uma médica neuropediatra com crianças autistas. Participou de consultas, realizou conversas e entrevistas com a médica e com os pais das crianças. A atenção que o pesquisador apresenta nas descrições das ações das crianças durante os encontros e consultas nos permitem identificar a

participação delas e seus pontos de vista durante toda a sua investigação sem que trouxesse exclusivamente as falas das crianças.

Em um dos casos que acompanhou, de um menino de nove anos com autismo, o autor descreve que [...] “em um movimento instantâneo, ele levantou a cabeça, olhou para o pai com cara de bravo e a virou para baixo novamente” (CAMPOY, 2016, p. 4). Por meio das diferentes formas que a criança se expressava (que não a oralidade), Campoy discutiu como um comportamento tímido pode ter mais relação com o jeito de ser e de se expressar das crianças do que com as dificuldades de comunicação em razão do autismo.

As duas pesquisas análogas, apresentadas acima, podem ser prenúncios de que o exercício etnográfico de olhar, escutar e descrever, situando-se no interior de um fenômeno, faz com que as suas investigações se caracterizem por um tipo específico de atenção ao cotidiano. Esse olhar etnográfico permite aos pesquisadores identificar regularidades e variações dos contextos e reconhecer singularidades e diferenças que, talvez, outras abordagens metodológicas não alcancem. Além disso, concedem às discussões antropológicas serem reconhecidas por um tipo de esforço intelectual capaz de interpretar os modos de ver e ser dos sujeitos que estão nas entre linhas, abaixo da superfície (GEERTZ, 1989).

Assim, para caracterizar uma pesquisa em *com* ou *sobre* crianças nesse campo, o critério de ter suas narrativas orais nas investigações revelou-se insuficiente. Do mesmo modo, a presença ou ausência de seus ditos mostrou-se longe de ser sinônimo ou não de escuta da criança pelo adulto. O caráter interativo e dialógico das metodologias, o reconhecimento da criança como ator social, o crédito das sutilezas do cotidiano e a atenção às múltiplas linguagens das crianças, são tão valorizadas quanto as palavras. Uma Antropologia que trata das crianças, sugere Cohn (2005, p. 47):

[...] não precisa ser feita apenas ao tomá-las como sujeitos privilegiados de interlocução. Por exemplo, um estudo feito em uma escola, ou em um abrigo para crianças em situação de risco, pode ganhar muito ao se debruçar sobre o que os profissionais que lidam com as crianças pensam sobre elas e sobre sua atividade, assim como sobre o que eles próprios (e também elas) fazem, deixam de fazer ou deveriam fazer.

O que ficou evidente nesta análise é que, a classificação de pesquisas, *com* ou *sobre* crianças, não precisa estar em oposição nem ser excludente. A proposta do campo da Sociologia da Infância, em que a primeira tem mais ênfase e relevância que a segunda, no sentido de demonstrar a agência das crianças e demarcar posições específicas nas investigações, na Antropologia parece fazer pouco sentido. Digo isso, não por acreditar que os antropólogos concedem pouca atenção ao que as crianças falam, mas por perceber nas

pesquisas analisadas que eles veem a agência das crianças em seus contextos, considerando as amplas dimensões de suas organizações sociais, de seus modos de se expressarem, de se relacionarem, de interpretarem o mundo a sua volta. Nessa lógica, realizar uma pesquisa *com* crianças não pressupõem uma centralidade ou exclusividade delas nas pesquisas.

Essa ideia transparece também no trabalho de Mainardi (2010). A autora buscou problematizar assuntos relativos às crianças tupi guarani, a partir de sua experiência de campo em uma terra indígena no Litoral Sul do Estado de São Paulo. Sobre a posição que as crianças ocuparam em sua pesquisa, Mainardi (2010, p. 3) alega:

[...] o trabalho de campo que orientou os temas aqui abordados não foi realizado exclusivamente com as crianças, e que o foco da pesquisa que resultou nesta apresentação não era as crianças tupi guarani. As crianças, agentes no mundo, não estão apartadas das relações com os adultos, no caso das crianças tupi guarani, além de seus pais, convivem cotidianamente com seus professores, com as lideranças da aldeia, com os rezadores, participam das sessões na owguatsu, a casa de reza tupi guarani, da escola, e não são impedidas de transitar pelas reuniões dos adultos. Assim, tratar das crianças tupi guarani é, inevitavelmente, tratar dos próprios Tupi Guarani.

Em sua pesquisa, a autora ouve e traz tanto contribuições de crianças quanto de adultos. Realiza uma pesquisa *com* crianças e reafirma o que foi indicado pelas outras pesquisas analisadas, isto é, que para tomar as crianças como interlocutores competentes, sujeitos de direitos que agem no mundo, há de se ponderar nas relações e não apenas na centralidade das crianças. Isso fica mais expressivo se observarmos os referenciais que fundamentam as pesquisas analisadas. Identifiquei que a maioria dos trabalhos apresentou aportes teóricos nos autores clássicos da antropologia, tais como Malinowski (1984), Mauss, Geertz e Mead. Esses autores foram utilizados nas discussões dos conceitos mais fundamentais da Antropologia como, por exemplo, identidade, relações sociais e etnografia e muito pouco no diálogo com produções sobre infância, exceto Mead.

Dos 53 artigos, 13 apresentaram preceitos teóricos da Sociologia da Infância, sobretudo embasados nos trabalhos do professor português Sarmiento e, no sociólogo americano, Corsaro, evidenciando um profícuo diálogo entre a Antropologia e a Sociologia da Infância. As referências brasileiras centraram-se nas antropólogas Cohn, Nunes, Pires e Tassinari, que, contabilizando, apareceram em 36 dos 53 trabalhos analisados. O que equivale a uma contribuição teórica das autoras em quase 70% da produção antropológica produzida no campo com ou/e sobre crianças atualmente.

Via de regra, há um consenso na literatura analisada referente ao conceito de criança como ator social e sujeito de direito e também a noção de infância como social e

historicamente construída, esta última vista com ênfase em sua pluralidade. O dissenso no discurso antropológico apareceu no conceito de culturas infantis. Verifiquei que, nas pesquisas acima, que tiveram maior ênfase nas relações das crianças e adultos, esse conceito não foi utilizado. Ao contrário, nos trabalhos que se centralizaram nas crianças o uso de conceito foi privilegiado.

Pires (2008), ao discorrer sobre a importância de não negligenciar as relações que as crianças estabelecem com o mundo e não ignorar o papel do adulto na socialização das crianças, versa suas concepções sobre o conceito. Para a autora, pensar em uma cultura da criança pode ser problemático, pois remete a uma oposição a uma cultura adulta, ou seja, coloca a vivência da criança em um mundo à parte. Corroborando com a autora, e de forma ainda mais crítica, Cohn argumenta que:

[...] falar de uma cultura infantil é um retrocesso em todo o esforço de fazer uma antropologia da criança: é universalizar, negando as particularidades socioculturais. Mais ainda: é refazer a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, e, dessa vez, de modo mais radical. Lembremos mais uma vez a máxima da antropologia: entender os fenômenos sociais em seu contexto (COHN, 2005, p. 21).

Para Cohn (2005), seria mais oportuno falar de culturas infantis no plural, e ainda assim com muita cautela, para não tornar incompatível o que as crianças fazem e pensam com o que os adultos, que compartilham com elas a mesma cultura, fazem e pensam. Esses argumentos, das autoras supracitadas, podem ter relação com esse modo de se fazer pesquisa *com* crianças, sem centrar-se exclusivamente nelas e/ou sem trazerem de forma direta suas contribuições, o que, para a Pedagogia, especialmente para a Pedagogia da Infância, é visto como um elemento importante. Talvez por isso sou tentada a interpretar que o conceito de culturas infantis não carrega contrariedade às culturas dos adultos, como indicado pelas autoras, e tampouco segrega as crianças, posto que, na própria definição do conceito, Corsaro (2005) afirma que:

As crianças **apreendem criativamente informações do mundo adulto** para produzir suas culturas próprias e singulares. Defino cultura de pares com um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (CORSARO, 2005, p. 31, grifo nosso).

Em minha interpretação, a qual acredito ser compartilhada pela maioria de meus pares pedagogas e pedagogos, na noção de *apreender criativamente informações do mundo adulto* está, mesmo que de forma implícita, o compartilhamento de crianças e adultos na estrutura de uma mesma cultura. Significa que as culturas infantis são uma construção que se dá no

coletivo, em que as crianças, por meio de experiências situadas nos aspectos sociais e culturais da cultura ampla da qual fazem parte, ao interagir com os adultos, negociam entre si, compartilham, preservam e produzem as culturas. A ênfase na produção e manutenção cultural das crianças está associada a seus modos particulares de construir sentido para as coisas que fazem, para as coisas que veem, para as coisas que sentem. O adulto é parte integrante e fundamental desses processos (CORSARO, 2005).

Contudo, concordo com Pires (2008, p.141) que “[...] a agência, me parece, é uma condição do indivíduo em sociedade, não importa que categoria de indivíduo”, mas ressalvo que, para tornar visível essa agência das crianças, especialmente em relação às suas aprendizagens, o conceito de culturas infantis pode ser particularmente útil. Nota-se que essas ideias, embora guardem certo antagonismo com a Sociologia da Infância, partilham com a área que o *lócus* da vida social das crianças está nas relações que elas estabelecem com os seus pares e com os adultos. Dito isso, considero que, nas pesquisas analisadas, o foco ou não nas crianças não retirou a agência das meninas e dos meninos, e ainda mostrou diferentes formas de participação das crianças nas investigações.

Por fim, se podemos, como Nunes (2002, p. 31), afirmar que as crianças e as suas vidas culturais e sociais tiveram “[...] uma participação quase irrelevante na construção do saber antropológico ao longo destes primeiros 100 anos de existência da Antropologia como disciplina científica”, hoje é possível afirmar, pelo número e o modo de produções analisadas, que as crianças não estão mais nas entrelinhas do discurso antropológico. São presentes, são interlocutoras respeitadas, são sujeitos ativos que influenciam e são influenciadas pelas culturas que as circundam.

## 2 QUAIS TEORIAS COM T GRANDE PARA PENSAR SOBRE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Walsh (2003) apresentou uma interessante argumentação sobre a utilidade das teorias para compreender as interações das crianças em suas vidas cotidianas. Na discussão, o autor propôs a distinção entre as teorias com T maiúsculo, que chamou de T-grande, e com t minúsculo, denominando-as, t-pequeno. As teorias com T-grande seriam aquelas aceitas e reconhecidas em determinados campos disciplinares. São teorias influentes que todos conhecemos e associamos a nomes de pesquisadores também conhecidos. As teorias com t-pequeno seriam aquelas propostas por nossos familiares, vizinhos, amigos, em nosso dia a dia. Para o autor, tanto as teorias com o T-grande, quanto as teorias com o t-pequeno, são válidas, significativas e legítimas e o mesmo ocorre com o emprego das palavras *grande* e *pequeno*, cuja representação não está relacionada ao valor.

Seguindo essa ótica, neste capítulo trago diálogos, conversações teóricas, opções de teorias com T-grande. Apresento pressupostos da Antropologia, em especial da Antropologia da Criança, os princípios e a constituição da Pedagogia da Infância e também concepções do conceito de aprendizagem. A escolha dessas teorias com T-grande, ao invés de outras, justifica-se pela importância que tiveram para as análises dos dados, mas especialmente porque não implicaram no afastamento de teorias com t-pequeno, teorias das crianças, as quais foram igualmente valorizadas na pesquisa.

### 2.1 CONVERSAR COM A ANTROPOLOGIA PARA QUÊ?

Para compreender os fenômenos que investigam, o campo antropológico reconhece e valoriza a diversidade das culturas (PEIRANO, 2014). A Educação, reconhecendo essa especificidade, busca na Antropologia contribuições para as suas pesquisas, dado que esta ciência desde sempre privilegiou o contato com o Outro e o Outro em seus próprios termos (FONSECA, 1998). A etnografia em particular, central na teoria antropológica, tem sido uma frequente opção metodológica para pesquisadores da Educação que se empenham em articular modos mais criativos e interativos em suas investigações com crianças (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010).

Tal apreço à etnografia relaciona-se com o déficit das metodologias experimentais, quando utilizadas em investigações que envolvem os complexos fenômenos educativos. Fonseca (1998) chega a presumir que a frustração de pesquisadores às teorias padronizantes

os leva a procurar no método etnográfico uma “solução para seus dilemas”. A afirmação, um tanto irônica da autora, aponta para um conflito que pesquisadores não antropólogos encontram ao aventurarem-se em análises interpretativas: buscar na etnografia uma abordagem muito aberta, quando, na verdade, ela tem especificidades concretas. A alternativa que pesquisadores neófitos apresentam para valerem-se da perspectiva etnográfica, sem cair nas amarras críticas de antropólogos que levam a cabo e com excelência a etnografia, é não assumir suas pesquisas como etnográficas. Barbosa e Martins Filho notaram que, em pesquisas com criança, os investigadores têm recorrido a “[...] adição de palavras como *orientação, do tipo, de inspiração, de cunho*, para situar a diferença entre fazer etnografia e utilizar essa ferramenta como um dos instrumentos de observação” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 21, grifo dos autores).

Em relação a esse conflito, o que tenho observado nas leituras antropológicas (FONSECA, 2008; FORELL, 2014; PEIRANO, 2014; GEERTZ, 1989; JESUS DE SANTANA; COHN, 2017) é que as críticas repousam, sobretudo, na redução da etnografia quando utilizada apenas como uma técnica. O que quero dizer com isso é que, uma pequena nota avulsa sobre a etnografia, em um capítulo metodológico (embora necessário para o cientificismo do texto), ou o fato de ir a campo e utilizar um diário, podem não ser suficientes para caracterizar um estudo como de inspiração etnográfica. Em Antropologia, a teoria, o método e as análises constituem uma tríade, intimamente conectada. Isso requer reconhecer a etnografia em constante relação com a teoria, mas com prudência para não as tornar equivalentes (GEERTZ, 1989).

Para Geertz (1989), o que representa a prática etnográfica não é apenas selecionar pequenos grupos de informantes, escrever e estabelecer relações. O que define o trabalho “é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 4). Tal qual a etnografia, a descrição densa também não deve ser simplificada a ponto de resumi-la ao registro em campo, pois ela é relacionada ao processo interpretativo (FORELL, 2014). A descrição densa é um importante conceito da área, que parte do pressuposto de que existem códigos socialmente estabelecidos nos universos investigados que não estão dados ao pesquisador e que não podem ser interpretados a partir de uma observação superficial (GEERTZ, 1989). Para exemplificar a valia do conceito, o clássico exemplo das piscadelas de Geertz apresentado a partir dos ensaios de Gilbert Ryle, nos pode ser conveniente:

Vamos considerar, diz ele, dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Num deles, esse é um tique involuntário; no outro, é uma piscadela conspiratória a um



amigo. Como movimentos, os dois são idênticos; observando os dois sozinhos, como se fosse uma câmara, numa observação ‘fenomenalista’, ninguém poderia dizer qual delas seria um tique nervoso ou uma piscadela ou, na verdade, se ambas eram piscadelas ou tiques nervosos. No entanto, embora não retratável, a diferença entre um tique nervoso e uma piscadela é grande, como bem sabe aquele que teve a infelicidade de ver o primeiro tomado pela segunda. [...]. Contrair as pálpebras de propósito, quando existe um código público no qual agir assim significa um sinal conspiratório, é piscar. É tudo que há a respeito: uma partícula de comportamento, um sinal de cultura e – voilà! – um gesto (GEERTZ, 1989, p. 4).

Podemos verificar pelo exemplo acima que, a partir de uma situação particular, por meio de um fato isolado, se observado e descrito com densidade, atento a sinais mais elementares, pode-se interpretar os significados que são públicos, compartilhados. Uma vez que os movimentos de contração das pálpebras são iguais, torna-se pouco provável que os sentidos mais gerais dos sistemas que organizam o grupo sejam alcançados/interpretados por meio de uma descrição superficial. É nesse sentido que a descrição densa tem mérito na Antropologia Interpretativa. Convém destacar também que a ciência antropológica caminha do particular ao geral, não generalizando através dos casos, mas dentro deles (GEERTZ, 1989). Chegar ao geral é ter acesso, por meio dos interlocutores, aos sistemas simbólicos que lhes conformam, que são acionados “pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências” (COHN, 2005, p. 19).

Para esta Dissertação de Mestrado, que tem como objetivo compreender como as crianças constroem e compartilham sentidos às suas aprendizagens, é imperativo que, ao tomá-las como atores sociais, seja reconhecido que elas, em seus cotidianos, são capazes de construí-los. Além disso, é indispensável assentir que esses sentidos são elaborados em um sistema simbólico, que é compartilhado entre as crianças e os adultos, o que implica reconhecer também que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas tal qual aos adultos, produtoras (COHN, 2005). Esses são postulados da Antropologia da Criança, um ramo da Antropologia Interpretativa, que somente foi possível de alcançar com a revisão dos conceitos mais fundamentais da área, como a cultura e a agência.

Em relação à cultura, cabe destacar que o conceito foi definido de muitas maneiras pelas ciências sociais ao longo da história. Uma dessas definições, por muito tempo influente, foi a do antropólogo Edward B. Tylor, segundo a qual a cultura poderia ser considerada como um “todo mais complexo”, incluindo o conhecimento das crenças, da arte, das leis, da moral e dos costumes de uma sociedade (GEERTZ, 1989). Na teoria interpretativa ou simbólica, formulada por Geertz, o autor defende que o conceito de cultura é semiótico, ou seja, as culturas são formadas por significados contidos num mesmo sistema simbólico. Nessa direção, não são os valores, leis, crenças que definem as culturas, mas o que é tácito, implícito

e subentendido neles. Cohn (2005), para tornar indubitável esse preceito, elabora a seguinte analogia:

[...] pensemos os valores como as palavras em uma frase, e a cultura como o sistema linguístico que permite que as pessoas articulem as palavras, as frases e as ideias de um modo que faça sentido para si e para os outros. Utilizamo-nos desse sistema simbólico todos os dias, embora não o conheçamos por inteiro, nem tenhamos consciência de o fazer. É como a gramática que permite que articulemos uma fala – pode ser conhecida, mas não precisa ser retomada conscientemente pelo falante (COHN, 2005, p. 18).

Desse modo, o renovado conceito de cultura passa a ser entendido como um sistema simbólico, reconhecido tanto por sua condição estruturada, quanto pelas relações e interações dos sujeitos que formam e constroem sentidos a essa estrutura. Essa noção de cultura torna possível rever também o papel dos sujeitos em suas sociedades, inclusive das crianças. Rompe-se, assim, com a noção de que a criança é apenas receptora de cultura, uma aprendiz passiva, e passa-se a reconhecer a sua agência (COHN, 2005).

Na Antropologia da Criança, as meninas e os meninos são reconhecidos como atores sociais que agem no mundo e compartilham do mesmo sistema simbólico dos adultos. As crianças fazem parte desse sistema, mas os sentidos que elas elaboram são particulares e diferentes daqueles dos adultos. As brincadeiras entre pares, por exemplo, demonstram a apropriação cultural das crianças a partir de seus interesses próprios, o que assinala uma *relativa autonomia cultural* das crianças (COHN, 2005).

Na mesma direção, Pires (2010, p. 152) argumenta que “[...] as crianças recriam o mundo, mas o fazem a partir do mundo que lhes é apresentado, um mundo de adultos. São agentes da mudança, mas também da continuidade”. No ponto de vista da autora, esta é uma das fundamentais importâncias das crianças para a sociedade em que vivem. No que se refere às infâncias, não há, na Antropologia da Criança, uma definição universal da concepção. As infâncias são teorizadas em sua pluralidade sociocultural e relacionadas às diferentes maneiras com que as diversas sociedades vivem esse período da vida (TASSINARI, 2007; COHN, 2013; PIRES, 2007).

Esses paradigmas revisados, em especial o esforço teórico da Antropologia da Criança, formam o elo de minha escolha em conversar com a Antropologia. A contribuição desse campo, para este estudo, está na concepção de criança e infância que a área propõe, que, convém frisar, dialoga com os preceitos da Pedagogia da Infância apresentados na seção seguinte. A Antropologia da Criança também permite que, nos estudos sobre/com as meninas e os meninos, seja possível tomá-las como interlocutores diretos e fornece subsídios analíticos

para compreendê-las a partir delas mesmas (COHN, 2005). Não obstante, a interlocução com a área indicou que outros elementos podem ser interessantes para pensar as aprendizagens das crianças, como, por exemplo, a noção de corpo e o conceito de culturas infantis.

Esta indicação, de que culturas infantis e corpo podem ser conceitos inclusos nos diálogos sobre aprendizagens das crianças na pré-escola, foi provocada e formulada a partir da construção do capítulo de revisão bibliográfica, no qual identifiquei a recorrência do uso da noção de corpo e uma divergência quanto à utilização do conceito de culturas infantis nas pesquisas. Com esse dado, passei a questionar-me: como temos percebido a noção de corpo nas escolas de Educação Infantil? Que relação tem, para as crianças, corpo e aprendizagem? As culturas infantis, como forma de apropriação criativa das crianças, podem nos ajudar a entender como esses processos de aprendizagem ocorrem? Esse conceito pode contribuir em nossas interpretações sobre o modo como as crianças constroem sentidos a suas experiências de aprendizagens?

Interpelar-me sobre uma possível conexão entre aprendizagem, culturas infantis e corpo, no entanto, não foi uma aposta e tampouco uma hipótese a ser testada em campo. Foram apenas questionamentos que me levaram a ampliar minhas leituras e o olhar na investigação com as crianças. Se a noção sobre cultura, etnografia, descrição densa, criança e infância, ora apresentadas, justificam-se, por serem conceitos-chave, fundamentais do campo antropológico, a noção de corpo e culturas infantis foram inicialmente movidas a integrar o conjunto das minhas inquietações pela provocação acima. Porém, quando digo que não foi uma aposta ou uma hipótese, refiro-me a estar aberta ao imprevisível do campo. As crianças, por exemplo, me mostraram que algumas de suas aprendizagens têm uma intrínseca relação com o crescimento. Crescer é, para as crianças, uma das formas mais evidentes de utilizarem seus corpos para aprender. Isso instituiu reconhecer um corpo biológico, que cresce, mas vai além.

Limulja (2007), inspirada nas obras de Mauss e de Viveiros de Castro, a partir de uma ordem analítica social e cultural, toma o corpo como objeto de reflexão, entendendo-o como o primeiro instrumento técnico do homem. Para a autora, o corpo é um lugar natural, por meio do qual os sujeitos inscrevem as suas ações e reconhecem os marcos e as aspirações da sociedade em que vivem. Em sua perspectiva, a noção de corpo é definida como uma instância da natureza humana, construído durante toda a vida do sujeito pela cultura, para dar conta daquilo que ele precisa aprender. Essa construção corporal “[...] não é fruto de um esforço individual e consciente, mas, o produto de uma prática que é ao mesmo tempo individual e coletiva, consciente e inconsciente” (LIMULJA, 2007, p. 47).

A noção de corpo, que tem sido importante nos estudos antropológicos (SILVA, 2002; TASSINARI, 2007; COHN, 2005; INGOLD, 2010; SOUSA, 2014), apresenta uma relação mais direta com a aprendizagem nos estudos de Tassinari (2015) sobre a educação indígena. Segundo a autora, as pedagogias nativas, termo utilizado para indicar as dimensões intencionais e estratégicas do ensino e aprendizagem em contextos não escolares, têm demonstrado que as aprendizagens das crianças dependem das suas experiências participativas nas atividades de seus grupos e da construção de seus corpos. O desenvolvimento de um corpo saudável é a condição para que a criança aprenda as habilidades necessárias para viver, ou seja, a criança não aprende apenas por meio da oralidade, mas corporalmente (TASSINARI, 2015).

A antropóloga americana, Lave (2015), observou que a teoria da transmissão cultural resultou na ideia de aprendizagem transferida e que abordagens cognitivas da aprendizagem predominaram com a homogeneização de saberes específicos nas instituições escolares. Segundo Lave (2015, p. 38), ambas as noções de aprendizagem foram incorporadas pelas escolas e conduziram a elaboração de “[...] divisões problemáticas entre mente e corpo, sujeito e sociedade, cultura e aprendizagem nas quais o que quer que seja considerado em um dos termos é distinto e separado do outro”. Esses pressupostos, que ultrapassam a noção de corpo reduzida ao comportamento motor ou à natureza biológica, nos auxiliam na problematização da dimensão do crescimento relacionado às aprendizagens, que as crianças apontaram, os quais serão discutidos no capítulo analítico.

Ademais, entender como as crianças constroem e compartilham sentidos às suas aprendizagens, ao invés de apenas elencar quais são elas, somente terá validade, num ponto de vista pedagógico, se a noção de aprendizagem na Educação Infantil, tal qual o corpo, também não for reduzida. Nesse sentido, as proposições do campo Pedagogia da Infância são introduzidas na seção seguinte deste capítulo, aludindo à importância de um deslocamento das tradições curriculares do Ensino Fundamental e a relevância de olhar atentamente para as crianças e para seus cotidianos.

## 2.2 A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

A Pedagogia da Infância é uma concepção educativa situada no interior da Pedagogia, como uma área ou subárea, que toma os processos educativos das crianças como objeto de preocupação (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016). Na elaboração teórica dessa área, foi

delineado um conjunto de fundamentos e de orientações pedagógicas circunscritos na criança e nas diferentes concepções de infâncias nos espaços educacionais (BARBOSA, 2010a). Essa perspectiva instaurou-se, no campo científico, como pauta de discussões para pesquisadores que elaboram estudos chamando a atenção para as práticas pedagógicas destinadas, sobretudo, à Educação Infantil. São anunciadas, pela Pedagogia da Infância, possibilidades de propostas que se diferem daquelas que compõem o Ensino Fundamental, cujas áreas de conhecimento são separadas.

As provocações que permitiram uma construção teórica brasileira, acerca da Pedagogia da Infância, tiveram origem a partir e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A referida Lei traz um detalhamento dos preceitos educacionais contidos na Constituição Federal de 1988 e destaca-se por definir a composição dos níveis escolares, inserindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Integrada ao sistema de ensino brasileiro, a Educação Infantil passa a ser problematizada. Faz-se necessário refletir sobre as peculiaridades de uma educação institucionalizada de crianças de 0 a 5 anos, ao passo que, as tradições pedagógicas presentes na educação das crianças maiores, não sedimentam aquilo que seria considerado adequado para o atendimento das crianças pequenas.

Nessa lógica, Rocha (1999) analisa as diferenças históricas entre Ensino Fundamental e Educação Infantil e destaca pontos de divergência entre as duas etapas, que seriam essenciais considerar para uma consolidação da Pedagogia da Infância. Para a autora, na vanguarda da discussão sobre as dimensões pedagógicas dos dois contextos educativos, é elementar atentar-se para as diferenças entre o que cada etapa concebe como sujeito e objeto e as distintas funções sociais que exercem no contexto ocidental. Em sua perspectiva, a função social da escola estaria relacionada ao domínio de conhecimentos básicos, enquanto as instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas objetivariam uma ação pedagógica complementar à educação da família. Sobre o que cada nível compreende como sujeito e objeto no ato pedagógico, Rocha define que:

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino, nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a seis anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 60, grifos da autora).

A partir desses elementos se estabelece o que a autora chama de *marco diferenciador* entre a escola de Ensino Fundamental e a escola de Educação Infantil. Em sua perspectiva,

esse marco funcionaria como propulsor para a afirmação da Pedagogia da Infância como uma perspectiva de educação para crianças pequenas, seguidamente estendidas para as crianças de 0 a 10 anos de idade (ROCHA, 1999). Conceber as especificidades próprias da Educação Infantil exige estabelecer abordagens e parâmetros pedagógicos singulares para o atendimento das crianças em creches e pré-escolas. Essa singularidade preceitua que os projetos educativos devem comprometer-se com o diálogo com as crianças, com o conhecimento sobre os contextos educativos e socioculturais, que definem suas infâncias, e com a diversificação de experiências significativas para elas (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016).

Nesse movimento, a Pedagogia da Infância passa a questionar as palavras ensino, transmissão, sala de aula e alunos, por entender que esses termos podem remeter a modelos educativos conservadores e reducionistas. Em contrapartida, indicam uma preferência terminológica alternativa: educação, produção, vida coletiva e crianças. Essa predileção vocabular, embora não suficiente para marcar o campo, aponta em direção a uma configuração pedagógica mais horizontal, sensível às lógicas infantis, às brincadeiras das crianças, a suas relações e visões de mundo.

Para além disso, com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989), a Pedagogia da Infância reafirma as crianças como sujeitos de direitos e define essa afirmação como seu princípio básico (BARBOSA, 2010). Em interlocução com a Sociologia da Infância, essa subárea da Pedagogia reconhece a infância como categoria social, geracional e histórica e, as crianças, como seres humanos dotados de capacidade de ação social que, ao interagirem com seus pares e com os adultos, participam ativamente da apropriação e produção cultural. Com esses pressupostos, a Pedagogia da Infância orienta que as relações educativas devem ter um caráter horizontal, que assegure os espaços de participação infantil e reafirmem a criança como partícipe dos contextos educativos que vivenciam (BARBOSA, 2010).

Os discursos teóricos, as indicações de propostas pedagógicas e a declaração de princípios da Pedagogia da Infância configuram um conjunto importante de ideias para pesquisadores e professores preocupados com a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas. Esses pressupostos, embora fundamentais, parecem ser ainda incipientes para uma consolidação científica e também insuficientes para, de fato, orientarem as propostas com e para as meninas e os meninos nas instituições de Educação Infantil. Isso caracteriza a Pedagogia da infância, atualmente, como um campo em construção.

Na mesma direção, Oliveira-Formosinho (2007) expressa a necessidade de uma *gramática pedagógica* explícita para sustentar a práxis e a autonomia docente, em um projeto

educativo que entende a criança como um ser humano competente. A recusa dessa gramática, segundo a autora, seria oportuna para que pedagogias que não reconhecem a criança como um ser social e sujeito de direitos ocupem espaço. Conexa a essa lógica, Campos (2012, p. 15) argumenta que a prática educativa exige atualização e reflexão crítica, pois, quando “[...] encontra-se ausente ou mal entendida, a pedagogia tradicional, justamente aquela que só enxerga o aluno e raramente a criança na figura do educando, é que ocupa seu lugar de sempre”.

Ao que tudo indica, a Pedagogia da Infância vem sendo contemplada nos estudos teóricos de pesquisadores comprometidos com a Educação Infantil e com as questões que permeiam as múltiplas infâncias nos contextos de vida coletiva. O maior desafio talvez seja alcançar e aproximar-se mais daqueles educadores que atuam diretamente no cotidiano institucional das e com as crianças pequenas. Se isso é verdade, como bem acentua Campos (2012, p. 19), essa perspectiva pedagógica deveria ser “[...] traduzida em modos de fazer inteligíveis, que possam ser apropriados pelos educadores reais – e não apenas por alguns profissionais excepcionais – e adotados nas instituições que temos”. As tentativas de realizar esse intrincado trabalho de tradução requerem atenção a todo nosso complexo cenário educativo, social, cultural e político e, por conjectura, o primeiro passo pode estar na formação inicial e continuada dos cursos de pedagogia.

Contudo, Barbosa (2016) nos lembra que a própria Docência na Educação Infantil, caracterizada por ser relacional e indireta, é uma profissão recente e ainda em construção. Para a autora, a docência na EI parte da desconstrução daquilo que foi por muito tempo o óbvio da profissão, ou seja, a centralidade no controle e na fragmentação disciplinar. Formar educadores para essa docência particular apresenta-se hoje como um desafio, pois os cursos de Pedagogia caminham vagarosamente no sentido de contribuir formativamente na consolidação de uma Pedagogia da Infância (BARBOSA, 2016). Nessa mesma direção Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 36) concordam que:

Estes cursos vêm-se caracterizando por uma orientação de práticas para o exercício da docência, ainda com pouca tradição de estudos sobre as especificidades da educação de crianças na pequena infância, que muitas vezes não ultrapassam a oferta de disciplinas ‘avulsas’ no currículo, ou que dão atenção aos aspectos históricos e políticos, mas nem sempre associados às mediações com a prática e comprometidos com indicações educacionais-pedagógicas. A articulação teórico-prática como eixo formativo para uma Pedagogia da Infância envolve uma dimensão que temos chamado de praxiológica, uma vez que a prática é resultante da reflexão ancorada nos estudos teóricos da infância e sua educação.

Por essa via, as formatações atuais dos cursos de Pedagogia dificultam o acesso à configuração de uma unidade teórico-prática da Pedagogia da Infância. As disciplinas raramente apresentam aprofundamentos sobre as crianças e suas infâncias, tanto quanto sobre as peculiaridades da docência com bebês e crianças pequenas. Esses aprofundamentos, quando ausentes ou isolados, certamente não contribuem na construção de um repertório teórico específico sobre a docência na Educação Infantil. Isso nos mostra que, embora muito tenhamos avançado no campo da pesquisa acadêmica, precisamos dar um passo atrás quando a pauta é a formação inicial. Faz-se fundamental que as bases de uma Pedagogia da Infância, isto é, conhecer e reconhecer o que é ser criança e o modo como vivenciam suas infâncias, considerando seus múltiplos contextos (sociais, culturais, históricos), estejam claras e explícitas na formação docente, para que a/o profissional seja capaz de articulá-las com as crianças.

Cabe destacar que, exibir essas bases na formação inicial, não significa traduzi-las, uma vez que, como já foi mencionado acima, a própria docência na Educação Infantil é ainda uma atividade profissional não convencional, em construção (BARBOSA, 2016). Sobre a docência com bebês, por exemplo, Carvalho e Radomski (2017) evidenciaram em suas pesquisas que esta docência é ainda muito marcada por imagens de maternidade e do estímulo. Nessas marcas, os elementos centrais da ação docente seriam o cuidado e a preparação dos bebês para níveis subsequentes da Educação Infantil. Para os autores, a forte presença dessas duas imagens de docência acaba por substanciar o que uma Pedagogia da Infância tentar desconstruir: uma imagem de bebê como um ser incapaz de ação social, de participação, de expressão, de comunicação, de pensamento.

Na urgência de uma consolidação da Pedagogia da Infância e no movimento de contribuição para uma tradução de seus pressupostos, Carvalho e Fochi (2017) apresentam reflexões notáveis acerca do cotidiano como eixo estruturante da Pedagogia da Educação Infantil. Os autores cunham o termo Pedagogia do Cotidiano para chamar atenção às experiências dos bebês e crianças pequenas nas creches e pré-escolas, e definem a Pedagogia do Cotidiano como:

- 1) uma forma de entender que as crianças aprendem pela via da vida cotidiana, por meio ‘dos encontros, atividades, dificuldades e sucessos, a partir de um repertório de práticas’ (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 17);
- 2) um modo de valorização e de promoção da miríade de experiências vivenciadas por meninos e meninas na vida diária da escola;
- 3) uma potente possibilidade de construir indicadores para a ação pedagógica na creche e na pré-escola que tomem como eixos norteadores do planejamento as interações, as brincadeiras e as maneiras peculiares como as crianças investigam,



experimentam e constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo;

4) uma “tradução” dos pressupostos teóricos da pedagogia da infância (Barbosa, 2010) em modos inteligíveis de atuação dos professores, atendendo à reivindicação realizada por Campos (2012) (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 25-26).

A aposta dos autores, em valorizar o cotidiano nas ações pedagógicas, vem ao encontro da sustentação e da tradução da Pedagogia da Infância, no sentido de ser um ponto de encontro entre o discurso pedagógico e as culturas infantis. É nesse cotidiano, lugar e tempo que se constrói a unidade teórico-prática, onde se estabelecem as relações das/os docentes e crianças, das crianças com os seus pares e com os espaços. Valorizar o cotidiano, na ação pedagógica e nas pesquisas com as crianças, significa assumir uma postura inquieta, atenta, criativa, que se transforma, que escuta e que promove a participação real das meninas e dos meninos nas suas vidas coletivas na escola. Nos acontecimentos rotineiros e mais triviais da jornada diária das crianças, se atentos, podemos “enxergá-las” dando sentido às suas experiências, às suas aprendizagens.

Esta Dissertação de Mestrado, que se insere no campo da Pedagogia da Infância, em diálogo com a Antropologia da Criança, pressupõe que, entender o modo como as crianças se relacionam, como brincam, como aprendem, como constroem táticas<sup>3</sup> a seus interesses no cotidiano, é tão importante quanto saber com quem elas se relacionam, com o que elas brincam, o que elas aprendem e que estratégias os adultos usam na escola. Isso porque esses últimos elementos, embora fundamentais em qualquer pedagogia com e para crianças pequenas, pouco nos dizem sobre elas e não parecem ser suficientes para sustentar seu lugar legítimo de atores sociais, de sujeitos de direitos e coprodutores culturais em seus contextos de vida. Assim, reconhecer o cotidiano como “um importante catalisador das experiências de aprendizagem das crianças” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 17) tensiona as pedagogias escolarizantes e potencializa a solidificação da Pedagogia da Infância.

Para contribuir a esse debate, este estudo buscou olhar para o cotidiano e tornar visível as experiências de aprendizagem das crianças pequenas, a partir delas e de suas relações. Esse intento de olhar para o Outro em seus contextos, valorizando seus pontos de vista, e o reconhecimento da criança como um ser humano competente, sujeito de direito que interfere no mundo e é por ele interferido, é a ligação que conecta os diálogos teóricos ora propostos. Por isso, e em consequência disso, o tópico seguinte ocupa-se de uma discussão conceitual

---

<sup>3</sup> A noção de tática aqui empregada refere-se os modos de fazer do indivíduo para responder a seus interesses como, por exemplo, maneiras sutis de subverter regras. Ver em Certeau (1998).

sobre aprendizagem, com outras teorias de T grande, que consideram essa perspectiva e figuram o corpus teórico dialógico desta Dissertação.

### 2.3 O QUE É APRENDIZAGEM? ALGUNS LIAMES, OUTROS DIÁLOGOS E MAIS UM PONTO DE VISTA

Por muito tempo, durante a composição desta pesquisa, o cursor ficou ao lado do ponto de interrogação que compõe o título deste capítulo, acusando que a escrita deveria prosseguir e encontrar seus percursos em meio aos percalços que envolvem o ato de comunicar uma ideia. Percalços, porque definir conceitualmente o que é aprendizagem é um desafio, um esforço, uma escolha e um (ou mais) ponto de vista. A simplicidade da pergunta que intitula o capítulo é claramente falsa. Falsa porque o conceito de aprendizagem é profundo e tão complexo, que é pouco explorado por algumas disciplinas. O que não é o caso da Pedagogia, que tem a responsabilidade e o compromisso social com as aprendizagens das crianças. Entretanto, isso não significa que nos seja um trabalho mais simples. Início esta discussão situando o papel da Pedagogia na construção teórico-prática sobre a temática e apresento três das principais maneiras de compreendê-la.

A primeira possibilidade é de compreender a Pedagogia a partir de críticas à escola tradicional. Nessa perspectiva, questiona-se a Pedagogia, que teve suas bases na filosofia, sociologia, religião por centralizar o ato educativo na transmissão (ensinar) e na reprodução (aprender). Ou, ainda, no deslocamento mais em voga, por sua concepção de desenvolvimento infantil advinda da psicologia desenvolvimentista, que vinculava a aprendizagem a uma evolução linear. Situada nessa perspectiva, a Pedagogia é acusada de instaurar padrões disciplinares fragmentados e de homogeneizar a infância.

A segunda opção é de interpretar a herança pedagógica reconhecendo o trabalho dos grandes pedagogos da história, que buscaram outras formas de fazer Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) e trouxeram novos indicativos para pensar sobre as aprendizagens das crianças. Aludo, como exemplos: os empreendimentos educativos de Dewey (1859-1952), que asseguravam o valor da experiência na construção do conhecimento; de Montessori (1870-1952), que contribuíram para legitimar a importância do contexto físico organizado para as crianças; de Froebel (1782-1852), que propôs a brincadeira como a dimensão central na vida das meninas e meninos; e de Freinet (1896-1966), com seus princípios relativos à liberdade, à expressão livre infantil e suas tantas técnicas pedagógicas, como aulas passeio, cantos pedagógicos, jornal escola. Subscrevo com Barbosa que:

[...] alguns desses investigadores auxiliaram as crianças do ponto de vista científico e social. No campo da ciência, suas importantes contribuições estão: na distinção entre as crianças e os adultos, afirmando um modo qualitativamente diferente de ser e pensar, mas não de inferioridade; na observação das crianças em seus ambientes naturais; na escuta de seus modos de pensar, procurando valorizar e conceitualizar as ações realizadas por elas; na verificação das necessidades e dos interesses manifestados por elas; e na visualização da brincadeira como um elemento central de suas vidas (BARBOSA, 2014, p. 649).

Como terceira alternativa, e a que me parece mais apropriada, temos a compreensão da Pedagogia a partir das duas alternativas anteriores. A primeira, mostra que, com base na formulação de teorias, de uma ideia ou uma visão de mundo concreta, se torna possível a reflexão, a autocrítica e reformulação com outros elementos, que os contextos culturais, sociais e históricos nos apresentam. A segunda, permite reconhecer o comprometimento pedagógico sobre as dimensões da aprendizagem, de forma ampliada. O que há em comum entre as alternativas é esse pensar-agir sobre a aprendizagem das crianças. Isso faz com que a Pedagogia ocupe um lugar central nas construções e discussões teóricas sobre a aprendizagem em diálogo com outros campos que demonstram interesse nas crianças.

Conquanto, reconhecer a Pedagogia no âmago da terceira alternativa, como um campo essencialmente interdisciplinar, necessita-se de um rigoroso cuidado para que as conexões teóricas não se transformem (outra vez) em atravessamentos unilaterais. Há de se considerar as duas primeiras maneiras de compreendê-la, mas com a exigência de ultrapassá-las. Exigência essa, porque, a grande crítica contemporânea à Pedagogia tem ainda hoje relação aos fantasmas do passado, que por ter encontrado demasiado conforto nas ciências psicológicas, acabou por produzir relações hierárquicas entre ensino e aprendizagem e negligenciar a agência das crianças.

As clássicas teorias de aprendizagem e desenvolvimento, muito bem formuladas como o Behaviorismo Skinnerano, a Epistemologia Genética de Piaget ou o Sociointeracionismo Vygotskyano, foram altamente apreciadas por pedagogos preocupados com a educação das crianças. Encontrou-se, nestas Teorias com T grande, respostas para as perguntas cotidianas e, por conseguinte, foram muitas vezes importadas para o interior das escolas, quase como o *santo graal* da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Se nos valeram? Sim, e muito. Compartilhavam conosco a centralidade e o interesse na criança. Se nos valem? Sim. Desde que reformuladas, atualizadas e contextualizadas em diálogos com outros campos. Os estudos que refletem sobre a relação da biologia e a cultura, por exemplo, podem nos ser bastante úteis.

Uma interessante forma de compreender a aprendizagem neste estudo, a partir dessas conexões, foi o diálogo com a perspectiva sociocultural. Nela, a aprendizagem ocorre em

comunidade, nas interações das crianças com seus pares e sujeitos mais experientes (ROGOFF, 2005). Na versão de Rogoff (2005, p. 21) para essa abordagem, é proposto como conceito orientador geral que “[...] os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam”. Partindo desse princípio, a autora demonstra, por meio de inúmeros exemplos de regularidades e variações, os processos culturais do desenvolvimento humano. Rogoff, ultrapassando a histórica visão etnocêntrica dos estudos sobre a aprendizagem, compreende-a como um processo de participação variável, no qual o sujeito assume novas responsabilidades e papéis.

Ao ampliar conceitualmente essa noção de natureza cooperativa da aprendizagem, Rogoff cunha o termo *Participação Orientada* para tratar das diferentes formas de aprender das crianças. Na palavra Participação, a autora esclarece o papel ativo da criança na manutenção e ampliação dos processos culturais de suas comunidades, diferindo esse conceito de um método de apoio à aprendizagem de habilidades e práticas socialmente almejadas verticalmente de adultos para crianças. Quanto ao termo Orientada, Rogoff (2005, p. 233) elucida que:

O termo ‘orientada’, no conceito de participação orientada é utilizado de forma ampla, para incluir interações cuja intenção é instrutiva, mas ir além delas. Além dos instrutivos, a participação orientada trata de sistemas de interação paralela ou distal, nos quais as crianças participam dos valores, das habilidades e das práticas de suas comunidades, sem intenção instrutiva, ou mesmo sem necessariamente estar juntas, ao mesmo tempo. Ela inclui formas variáveis de participação em atividades culturalmente orientadas, por meio do uso de instrumentos específicos e do envolvimento com instituições culturais.

Como forma de envolvimento das crianças em suas aprendizagens, Rogoff apresenta situações que não são projetadas como instrução direta para as crianças, mas nas quais elas se envolvem em tipos de interações que dão acesso a informações culturais de suas comunidades. Isso ocorre, para citar em exemplos da autora, quando uma criança de 4 anos britânica participa da preparação de uma lista de compras com a mãe, quando crianças escutam conversas dos adultos escondidas ou até mesmo quando usam a violência como meio de resolver problemas interpessoais (ROGOFF, 2005). Esses processos, de participação orientada, nem sempre são desejáveis ou instrutivos, mas as crianças estabelecem referências sociais importantes, compartilhando os sentidos de suas comunidades.

Ponderar a aprendizagem sob essas conjecturas pode ser profícuo para a Pedagogia da Infância, pois auxilia na contextualização dos saberes à luz das circunstâncias e processos culturais de determinado meio. As próprias formas de envolvimento das crianças, em suas aprendizagens, demonstram a impossibilidade de uma investigação centrada nesta temática,

de analisar o sujeito e a cultura isoladamente, pois não há como separar as aprendizagens dos contextos culturais que lhe dão sentido (ROGOFF, 2005).

Ao aproximar a noção de aprendizagem à participação, também recorri a uma modalidade de aprendizagem cotidiana, pouco apreciada nos currículos escolares, mas fundamentalmente relevante à Educação Infantil. Proposta por Brougère e Ullmann (2012), a ideia de compreender a aprendizagem pela vida cotidiana nos levar a lançar o olhar para as práticas da vida comum e para as lógicas e maneiras de fazer, nas quais não temos a sensação de ter aprendido algo. Em outras palavras, que nem sempre nos remetem a aprendizagens que são conscientes. São aprendizagens particulares que se constituem por meio de “encontros, atividades, observações, dificuldades e sucessos” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 17). A vida cotidiana é definida pelo autor como:

Aquele conjunto de modos de fazer, de rituais de rotinas que nenhuma outra ordem cósmica ou biológica vem impor ao homem. [...] o hábito nos dá um contexto, que não é talvez o melhor, mas que tem a vantagem de nos permitir agir sem ‘forçar a cabeça’, sem esforço. [...] O cotidiano é um conjunto de recursos que nos permite economizar, apóia-nos no que já fizemos, mas também no que os outros fizeram, pois as rotinas podem ser transmitidas (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 13).

A construção desse repertório de aprendizagens da vida cotidiana não deve ser vista como alienação, mas como suporte da e para a vida social, que permite tornar as coisas do mundo familiares. Para o autor, o cotidiano só é compreendido como coação e alienação se nos cegarmos diante às obviedades do dia a dia. Isso porque a vida cotidiana é constituída também de rupturas, de resistências e de criações com inúmeras situações de aprendizagens, mas aprendizagens ligadas à vida (BROUGÈRE; ULMANN, 2012). Numa escola de Educação Infantil, para tornar essa ideia concreta, a ação de uma criança que realiza múltiplas tentativas para aprender a amarrar o sapato pode ser compreendida banal e corriqueira, isso se observada pela sua obviedade.

Em contrapartida, nessa aprendizagem estão correlacionadas observações anteriores da criança, que envolvem desejo, necessidade, reconhecimento de sua corporeidade, de suas habilidades, autonomia e a apropriação de um dado cultural da sociedade na qual essa criança está inserida. A ação de amarrar o sapato mais tarde poderá ser transformada em uma prática habitual e familiar, mas, naquele momento, é uma aprendizagem muito complexa e com pouco crédito em algumas instituições infantis por parte dos adultos, assim como tantas outras aprendizagens que as crianças realizam.

Verifiquei, em pesquisa anterior (KREMER, 2016), que essa e inúmeras outras aprendizagens das crianças nas escolas, tais como alimentar-se, assuar o nariz, controlar os

esfíncteres, limpar-se, brincar e reconhecer regras sociais, são caracterizadas pela sua invisibilidade no currículo e nos planejamentos dos professores, mas muito valorizadas pelas crianças por sua aplicação no cotidiano. Nesse sentido, concordo com Vasconcelos (2015, p. 43) que “[...] o conteúdo de aprendizagem da escola infantil deve estar atrelado às situações da vida cotidiana que são conhecimentos úteis para as crianças durante sua infância”.

As aprendizagens da vida cotidiana têm essencialmente uma marca coletiva e participativa, sendo, estas, duas dimensões essenciais nessa Teoria da Aprendizagem, pois são nelas que se constrói a própria vida cotidiana, nas interações, nas partilhas, nas observações, no uso de objetos (BROUGÈRE; ULMANN, 2012). A escola de Educação Infantil, como ambiente de vida coletiva que é, se seduzida a estas duas dimensões, da participação e da coletividade, tem a possibilidade de deixar de ver a vida cotidiana na escola como ordinária, rotineira, banal, e passar a compreendê-la “como um espaço de aprendizagem pelo simples fato de se participar dela” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 315). Dessa forma, se rompe com o modelo de aprendizagem restrito à transmissão, e não se reduz o conceito a atividades ou conteúdos hierarquizados por convenções tradicionais do ensino, mas amplia-se.

Além da perspectiva sociocultural, outra conexão importante para este estudo foi a aproximação com os fundamentos teóricos dos antropólogos Jean Lave, Etienne Wenger e Tim Ingold. Nas análises, a contribuição de Lave e Wenger deu-se, sobretudo, por seu conjunto de ideias em relação à aprendizagem, que pode ser discutida à luz dos conceitos de Aprendizagem Situada e de Participação Periférica Legitimada (PPL). Para os autores, toda a aprendizagem é situada, pois é construída de e nas relações com as pessoas, contextos e práticas inseridas em processo histórico da vida social. A Participação Periférica Legitimada corresponde à própria prática em curso, que se move e assume diferentes modalidades de participação dentro dos contextos de vida cotidiana (LAVE; WENGER, 1991; LAVE, 2015).

No pensamento do autor Tim Ingold, encontrei aporte na ideia de Educação da Atenção. Seus postulados sugerem um tipo de educação contrária à noção de inculcação, em que o conhecimento seria transmitido pelo adulto para dentro da mente do aprendiz. Nessa conjuntura, há uma distinção entre uma Educação Intencional e Educação Atencional. Para Ingold, a Educação Intencional representa um caminhar projetado, com objetivos estabelecidos, com início e fim fixos, enquanto a Educação Atencional refere-se a um caminhar em que o aprendiz está atento a todo seu redor. Nesta última, a atenção do aprendiz pode ser capturada a qualquer momento, e outras aprendizagens podem ser construídas nesse caminho. A proposta do autor é que a educação da atenção ocorre por meio da exploração e observação atenta do sujeito em um cenário cotidiano, e que esse processo corresponde a uma

alternativa específica de educação que convida o aprendiz a ir para *fora* (INGOLD, 2010; 2015; 2016).

Contudo, reafirmo que a intenção deste capítulo é construir interlocuções e não enquadramentos teóricos, razão pela qual é tensionada, nas análises, a polaridade intenção/atenção. Entendo que pode ser problemática uma separação partidária entre as duas perspectivas apresentadas por Ingold nas aprendizagens das crianças na pré-escola, uma vez que a Pedagogia tem uma responsabilidade social com as aprendizagens das meninas e dos meninos na escola. Entretanto, as teorias e conceitos de aprendizagem, apresentadas aqui, nos permitem refletir o lugar que o cotidiano ocupa e indagar sobre a formalidade das aprendizagens nas escolas de Educação Infantil, que privilegiam as atividades listadas, o uso de conteúdos obrigatórios para bebês e crianças pequenas e a fragmentação por área de conhecimento.

Considerar o cotidiano é interrogar-se sobre os porquês, os modos, os lugares, os meios e os tempos em que se constroem as aprendizagens das crianças. Significa também uma aproximação com a definição de currículo expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que o concebe como um “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” [...] (BRASIL, 2010, art. 3º). Sob essa ótica, há diferentes Teorias, com T grande, possíveis de serem articuladas na investigação. As que foram brevemente apresentadas, acima, conversaram com o campo empírico e serviram de subsídios importantes para as análises, mas não como encaixes testados, e sim como diálogos abertos que promoveram encontros com as teorias com t pequeno, com o ponto de vista das crianças.

Com isso, retomo a complexa pergunta que abriu esta subseção sem ter (ainda) a intenção de respondê-la: O que é aprendizagem? Cohn (2005) nos sinaliza que, para investigar um fenômeno educativo, devemos nos perguntar o que significa educar e aprender no contexto investigado, quais as relações que estão envoltas nesse processo e de que criança estamos tratando. Isto nos mostra que, embora fundamental, não são apenas as grandes teorias formuladas por adultos, sem a escuta das crianças, que podem colaborar na produção de novos conhecimentos sobre a aprendizagem, mas que contextos específicos e os atores sociais que neles compartilham um cotidiano têm muito a nos dizer sobre as aprendizagens que experimentam.

O que pretendi até aqui foi caracterizar esta investigação pela sua atitude de busca, reflexiva e aberta ao conhecimento, a qual permitiu-me olhar para outros campos, construir

interlocuções e valorizar pontos de vista muitas vezes encobertos nas pesquisas. Espero que este enfoque não seja confundido com uma recusa teórica, quando o objetivo é tensionar as teorias a partir dos dados empíricos. A perspectiva que se assume é a noção de que “[...] a própria teoria se aprimora pelo constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual” (PEIRANO, 2014, p. 381). Se isso parecer ao leitor uma dificuldade em definir apenas um conceito de aprendizagem, para sustentá-lo nas análises, é simplesmente porque assim é. É importante que entendamos a aprendizagem em sua complexidade para que possamos investigá-la por conceitualizações teóricas e plurais. Recorro às palavras de Geertz, que me inspiram a pensar que:

Os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas. [...] Fatos anteriormente descobertos são mobilizados, conceitos anteriormente desenvolvidos são usados, hipóteses formuladas anteriormente são testadas, entretanto o movimento não parte de teoremas já comprovados para outros recém provados, ele parte de tateio desajeitado pela compreensão mais elementar para uma alegação comprovada de que alguém a alcançou e a superou (GEERTZ, 2008, p. 18).

Certamente, deixar de responder aquela provocativa pergunta do título com um simples é isso ou é aquilo, nos permite superar o risco de uma visão restrita, bem como sustentar a ideia de que, aquilo que os atores sociais reais, em seus contextos reais, dizem e fazem, são tão importantes para a compreensão de um fenômeno quanto as teorias que utilizamos para interpretá-lo. Talvez eu tenha mergulhando mais do que o fôlego que tive para esta pesquisa, porque, ao aproximar-me de meus objetivos, as dúvidas se intensificaram e fizeram com que, durante a investigação, eu suspeitasse do meu próprio modo de ver as coisas. Contudo, sempre prefiro as perguntas do que as respostas, e sou mais seduzida por teorias com t pequeno do que por teorias com T grande. Por conta disso, recorro novamente a Geertz para finalizar este capítulo e iniciar as tramas e os dramas da construção metodológica apresentada a seguir

O fato é que comprometer-se com um conceito semiótico de cultura e uma abordagem interpretativa do seu estudo é comprometer-se com uma visão da afirmativa etnográfica como ‘essencialmente contestável’ [...] marcado **menos por uma perfeição de consenso do que por um refinamento de debate** (GEERTZ, 1989, p. 20, grifo nosso).



### 3 AS TRAMAS E OS DRAMAS DE UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como as crianças constroem e compartilham sentidos às suas aprendizagens? Nessa pergunta, que é o fio condutor desta Dissertação de Mestrado, revela-se o desejo por descobertas. Walsh (2003) nos lembra que, explicar como as crianças realmente são, com base em nossas experiências de adultos, na qualidade de pais ou professores, é muito mais simples do que descobrir. Descobrir exige que os esforços investigativos sejam dimensionados a lugares pouco transitados, a contextos poucos (re)conhecidos. É uma ação que requer tempo e não uma efêmera visita (WALSH, 2003).

Nesse sentido, o esforço investido no percurso metodológico deste estudo representou os caminhos, os passos dados em direção a descobertas, conquanto eu entenda que as descobertas são sempre um ponto de vista, ou seja, uma interpretação. Esses passos, ancoraram-se em 5 princípios, que foram formulados a partir da interlocução das teorias com T grande, apresentadas no capítulo anterior, e auxiliaram na caracterização desta pesquisa como uma **Pesquisa com Crianças Etnográfica**. A saber:

1. As crianças como agentes do mundo sabem dar sentido a suas experiências;
2. Esses sentidos são construídos de modo particular, em um sistema simbólico, que é compartilhado entre crianças e adultos;
3. O cotidiano das crianças é, por excelência, fonte de aprendizagens;
4. O ponto de vista das crianças é comunicado por diferentes linguagens;
5. As crianças têm direito de expressarem ou não suas opiniões sobre assuntos que lhes dizem respeito.

Considerar esses princípios me permitiu reconhecer que o percurso metodológico foi uma trama que se entrelaçou aos fios teóricos expostos com o lugar e os sujeitos que estiveram comigo durante a investigação. E, também, o drama vivido, por estar lá, no campo empírico, e aqui, ao mesmo tempo, de realizar muitas vezes escolhas para lá sem que lá eu estivesse. São as escolhas metodológicas, os elementos que caracterizaram esta pesquisa, o contexto investigado e sujeitos sociais que estiveram junto a mim durante o percurso que apresento neste capítulo.

### 3.1 A PESQUISA COM CRIANÇAS E A ETNOGRAFIA

A reconceitualização da infância e de criança, iniciada por sociólogos a partir da crítica fundamental ao clássico conceito durkheimiano de socialização, impulsionou o movimento de elaboração de novos pressupostos metodológicos para as investigações acerca das crianças. A emergência e, ao mesmo tempo, o desafio foi de construir proposições metodológicas capazes de centrar-se nas crianças como atores sociais de pleno direito e de reconhecer os diferentes modos de como elas vivem suas infâncias (SARMENTO, 2007).

Os postulados da pesquisa com crianças indicam a necessidade de superar o silenciamento das meninas e dos meninos na tradição científica e de os reconhecer como interlocutores competentes, que podem informar e opinar sobre seus mundos sociais de diferentes maneiras. Defende-se, nessa perspectiva metodológica, a fundamentalidade de estudar as crianças em seus próprios termos, a partir da ideia de que a participação delas, os seus pontos de vista, as suas representações e a escuta de suas vozes sejam os principais elementos estruturantes das pesquisas (GRAUE; WALSH, 2003; CORSARO, 2005; SARMENTO, 2008; SIROTA, 2005).

Nesta pesquisa, tornou-se essencialmente necessário que a investigação empírica trouxesse o ponto de vista das crianças sobre suas aprendizagens e também que a produção dos dados e das análises fossem construídas com as meninas e os meninos. Saliento que a preposição *com*, utilizada para caracterizar esta pesquisa, não carrega a dimensão de oposição à pesquisa *sobre* crianças, posto que as reconhece como parte integrante de um sistema simbólico, construído no coletivo, com os seus pares e com os adultos.

Isso significa que não foram excluídas as informações do mundo adulto, mas que foram privilegiadas as interações com as crianças, o que elas me disseram e mostraram sobre as suas aprendizagens. Foram também consideradas as relações que elas estabeleceram com os sujeitos (crianças e adultos) com quem conviviam. Assim, aproximei-me do esforço da Pedagogia da Infância, que chama a atenção para “[...] o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com os outros” (ROCHA, 2008, p. 5), sem deixar de reconhecer os desafios que são postos.

Os dramas metodológicos de uma pesquisa desta natureza foram inúmeros, mas sou provocada a pensar que, talvez, os maiores obstáculos tenham sido definidos pelo adultocentrismo científico ou tenham estrita relação com ele. Os processos interpretativos, por exemplo, foram muito desafiantes, posto que os sujeitos da pesquisa eram crianças. As lentes

de observação de um pesquisador adulto são forjadas a partir de suas próprias experiências, por seu modo de ser e habitar o mundo como adulto. As crianças, por sua vez, experimentam, conhecem, vivem e agem no mundo de uma maneira diferente da dos adultos (GRAUE; WALSH, 2003). Nesse sentido, as lógicas infantis, muitas vezes, me fugiram aos olhos e às interpretações. Foi preciso, portanto, grande rigor para que o olhar investigativo não fosse dominado pelo ponto de vista apenas do adulto.

Em algumas reflexões pessoais, durante o trabalho de campo, isso ficou visível. Certa vez, durante uma proposta da professora, com tintas, percebi que uma das meninas estava com dificuldade para pintar um copo de isopor. Enquanto pintava, ela alternava a mão com que segurava o pincel. Perguntei à professora se a menina era canhota e ela respondeu-me que “Ela tenta com as duas mãos. [...] aos poucos vai vendo como se sente mais confortável para pintar. Prefiro não definir por ela qual a mão ela sente mais segurança” (PROFESSORA TITULAR, 2018). Minha primeira interpretação foi sobre a sensibilidade da professora e a liberdade de experimentação que ela possibilitara à criança.

Mais tarde, ao reler as anotações daquele mesmo evento, encontrei Carlos ajudando uma colega, que não estava conseguindo pintar. O menino orientou a menina a colocar a mão dentro do copo para facilitar a pintura. Certamente, em minha interpretação inicial sobre a garota que pintava com as duas mãos, não levei em conta o ponto de vista dela e centrei-me apenas na questão pedagógica indicada pela professora. O Carlos me mostrou que, a dificuldade na pintura da outra colega, poderia não estar relacionada à liberdade de experimentar-se e nem ao fato de ser destra ou canhota, mas sim ao suporte (um copo de isopor) que, pela primeira vez, usavam para pintar.

Outro obstáculo metodológico, mais comum em pesquisas com crianças, que pode relacionar-se ao adultocentrismo, e que tentei ultrapassar na pesquisa, foi o uso frequente e o sentido atribuído às expressões *deixar as crianças falarem* ou *dar voz às crianças*. Ora, no valor semântico dos verbos dar e deixar, nas expressões acima, se corre o risco de indicar que a centralidade está no adulto. Quem deixa é quem tem o poder, que pode ser usado ou não para que as crianças falem, ou não. Além disso, o ato de dar pode ser subentendido como uma oferta à criança que não tem voz. Parece-me, na verdade, um equívoco sobre a compreensão dos direitos relativos à participação de crianças e sobre a valorização dos seus cotidianos, das suas linguagens e dos seus pontos de vista.

Reconheço que uma mudança de linguagem não é capaz de garantir o direito e a valorização das crianças em participarem e expressarem suas opiniões, mas nessas sutilezas linguísticas estão imbricadas posturas adultocêntricas que precisam ser superadas. Alderson

(2005), em outros termos, já nos alertava para o cuidado com o uso das palavras em pesquisas com crianças. Segundo a autora, devem-se evitar perguntas das quais as respostas já nos são conhecidas, porque elas fazem com que as crianças pareçam imaturas ou incompetentes (ALDERSON, 2005). Modos errôneos e ingênuos de articular as palavras podem perpetuar um adultocentrismo que tentamos evitar. Por conta disso, busquei ser o mais honesta possível com as crianças e fazer perguntas cujas respostas eu realmente não entendia.

A implicação mais óbvia do adultocentrismo competiu às diferenças evidentes entre adultos e crianças, tais como a linguagem, o tamanho, a idade e os tipos de relações que são estabelecidas entre crianças e adultos em ambientes escolares. Tal conjuntura pode ser interpretada pelas crianças como um status controlador dos adultos e afetar seus envolvimento nas pesquisas. Como não deixaremos de ser adultos e as não crianças deixarão de ser crianças durante uma pesquisa, essa condição inegável precisou ser trabalhada para não gerar impactos negativos.

Corsaro (2005) explica como, em suas pesquisas etnográficas longitudinais com crianças, construiu um método que chamou reativo, no qual assume a posição de um adulto atípico no campo. Esse método consiste em aproximar-se dos espaços dominados pelas crianças e esperar que elas reajam à sua presença, identificando-o como um adulto diferente. A funcionalidade e utilidade do método são, entretanto, relativas e dependem de cada pesquisador, do contexto que se está investigando e dos sujeitos que participam de sua pesquisa.

Para Agostinho (2010), ao chegar no campo e apresentar-se para as crianças como alguém que está interessada em seus mundos, alguém que tem o desejo de fazer parte e compartilhar do cotidiano das crianças, o método reativo é contraditório. A autora preconiza a responsabilidade de assumir-se como adulta-investigadora e indica que as questões percebidas de poder são diminuídas no campo, no cuidado para que as atividades não sejam conduzidas e nas formas de relacionar-se com as crianças. Nesta investigação, aproximei-me das sugestões estratégicas de Agostinho. Em seu ponto de vista, o mais apropriado seria adotar uma postura:

[...] como o de um adulto que assume seu estatuto de adulto; que conscientemente assume o papel de quem deseja e cuida que suas intervenções não sejam diretivas nem condutoras, que evita o adultocentrismo histórico na relação com as crianças e que não deseja controlar nem conduzir; assume sua identidade adulta, não a escamoteia nem pretende fazê-lo (AGOSTINHO, 2010, p. 48).

De todo o modo, embora cada investigação possa encontrar suas maneiras particulares de aproximação com o campo, neste estudo, a escolha foi de manter uma postura de um outro

adulto, tal qual indica Agostinho. Foi por meio das relações estabelecidas com as crianças, durante a investigação, que procurei ultrapassar o adultocentrismo científico e tornar visíveis as lógicas infantis. Conversar, trocar ideias, escutar, respeitar, estar disponível, guardar segredos e acolher, foram verbos transformados em ações concretas no campo que me permitiram ser uma outra adulta no ambiente escolar.

Ao dar continuidade aos diálogos teórico-metodológicos, esta pesquisa com crianças tomou emprestado os preceitos da etnografia para alcançar seu objetivo. Como afirmam Prout e James (1990), a etnografia é uma metodologia, cuja utilidade para o estudo da infância, está na possibilidade de as crianças participarem mais diretamente da produção dos dados em comparação com as pesquisas experimentais. Os pressupostos teórico-etnográficos se fizeram presentes nesta investigação, por possibilitarem o acesso à vida social e cultural das crianças, por meio da experiência em campo, das trocas, relações e vivências diretas com os sujeitos da pesquisa.

Cabe destacar que a etnografia não está circunscrita apenas a técnicas metodológicas. Para Forell (2014), a etnografia é uma forma de pensar a investigação, não restrita a procedimentos, mas que se movimenta em toda a construção de uma pesquisa. A escolha etnográfica está ainda relacionada com os desafios comunicativos, que poderiam ser encontrados em campo entre a pesquisadora e os principais sujeitos interlocutores do estudo. As crianças comunicam-se de diferentes formas, expressam-se com uma multiplicidade de linguagens de modo que, muitas vezes, o “dito” não é a forma mais presente ou clara de se manifestarem. Tal condição faz com que uma entrevista, por exemplo, tenha pouca vantagem numa pesquisa com crianças. Para Fonseca (1998, p. 64) “[...] a abordagem etnográfica exige uma atenção especial a outras linguagens que técnicas de entrevista têm mais dificuldade em alcançar”.

Sob essa ótica, é muito provável que, se convidada a responder uma pergunta direta, como o que é aprendizagem, uma criança de cinco anos nos dê uma resposta muito complexa e de difícil compreensão. Isso porque, embora tenhamos semelhanças simbólicas por compartilhar um mesmo mundo social e sejamos interdependentes, temos, crianças e adultos, modos particulares de interpretar, agir, manter, construir e reconstruir nossas teias de significados. Concordo com a premissa de Fonseca, de que o processo comunicativo não é simples, pois:

[...] em muitas situações, por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator, existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos capaz de jogar areia no diálogo. Em outras palavras, a antropologia

procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros (FONSECA, 1998, p. 59).

Desse modo, empenhada na tarefa de descobrir/interpretar coisas que dizem respeito às crianças, foi essencial considerar que o ato comunicativo se faz para além das palavras. Tomei isso como premissa para adotar níveis mais apropriados de interação e observação, que transcendessem monólogos e interpretações vazias de sentido. Estive com as crianças em seus cotidianos, em suas brincadeiras e em suas rotinas. Estabeleci relações, construí vínculos de confiança, estive disponível, dei atenção ao que faziam e como faziam e busquei escutá-las de modo ativo. Essas posturas representaram possibilidades mais efetivas de aproximação às lógicas infantis do que por meio de perguntas diretas. As perguntas foram feitas, porque as crianças são competentes para respondê-las, mas não em forma de entrevistas isoladas.

A perspectiva etnográfica é, portanto, aberta ao imprevisível do campo. Permitiu-me questionar certezas e verdades, me tornei vulnerável às surpresas de um cotidiano e tentei compreender o mundo a partir de outras lógicas (PEIRANO, 2014). Ainda assim, essa abordagem 'aberta' impôs sua rigorosidade. Peirano (2014) indica que há três condições para a realização de boas etnografias: a primeira, é considerar a comunicação no contexto da situação; a segunda, é ser capaz de transformar a experiência em texto e, a terceira, refere-se à habilidade de identificar a eficácia social das ações de forma analítica. Desse modo, não é o campo que define uma boa etnografia, mas ser capaz de comunicar o vivido em termos analíticos.

A ênfase no campo é também contestada por Fonseca (1998). Para a autora, é a partir do campo que são geralmente tecidas as conclusões sobre o grupo investigado. Entre essa experiência intersubjetiva, empírica, e as interpretações analíticas do pesquisador, existem etapas pouco descritas, mas que constituem o elo que dá sentido a uma etnografia. Essas etapas são definidas por Fonseca (1998) como: estranhamento (de algum acontecimento no campo); esquematização (dos dados empíricos); desconstrução (dos estereótipos preconcebidos); comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica) e sistematização do material em modelos alternativos (FONSECA, 1998).

É indubitável que foi necessário considerar as orientações das autoras expostas acima, as quais foram substancialmente importantes para o desenvolvimento de todo o trabalho, entretanto, neste estudo, não almejei alcançar todas as etapas e condições definidas por elas para uma etnografia. Muitos leitores especialistas, e mais íntimos ao conhecimento etnográfico, certamente encontrarão lacunas, o que considero uma das oportunidades mais favoráveis para aprimoramentos posteriores. Contudo, se a etnografia pode ser, como afirma

Forell (2014, p. 27), “[...] uma forma de pensar a produção de conhecimento, bem como uma postura ética com relação ao conhecimento produzido pelas pessoas estudadas”, nesta investigação não faço uso de adições como do tipo, de cunho ou de inspiração etnográfica. Concordo com Dauster (2007, p. 10):

Sem querer transformar o educador em antropólogo, trata-se de convidar o educador a mergulhar em outro sistema de referências baseando-se na prática antropológica, buscando o ponto de vista do ‘outro’ nos seus próprios termos com tudo que esta expressão quer dizer. Trata-se de estabelecer outra forma de problematização [...] a partir de outro código, apropriando-se de outras ‘linguagens’, conceitos e modos de ‘olhar, ouvir e escrever’ vivenciados no trabalho do antropólogo.

Isso requer reconhecer que a etnografia não é uma técnica e, se não o é, também não há uma fórmula, uma receita, um passo a passo para aplicá-la. Além disso, uma etnografia na Educação tem contornos diferentes de uma etnografia na Antropologia. Considero o esforço realizado como uma forma de experimentar uma ação, aprendendo e exercitando uma prática, uma vez que a interdisciplinaridade é necessária às perguntas cujas respostas se propõem a descobrir. Portanto, caracterizo este trabalho como uma Pesquisa com Crianças Etnográfica, realizada por uma pedagoga, a partir de conversações teóricas entre Educação e Antropologia que (espero) fizeram-se presente desde a formulação do objetivo até as análises do trabalho. Assim, passo ao tópico seguinte, no qual apresento as técnicas e os instrumentos que foram utilizados para a produção de dados desta investigação.

### **3.1.1 Escolhas e adequações de instrumentos e estratégias**

A natureza teórico-metodológica e o caráter artesanal da pesquisa com crianças indicaram que, nesta investigação, poderiam ser construídos, durante o campo, técnicas e instrumentos que não estivessem descritos de antemão. No entanto, destaco que a observação participante (GEERTZ, 1989; COHN, 2005; FONSECA, 1998), as notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1999) e o diário de campo (WINKIN, 1998) foram as estratégias e instrumentos mais utilizados.

Como ponto de partida, optei pela observação participante (GEERTZ, 1989; COHN, 2005; FONSECA, 1998), que permite ao pesquisador a proximidade necessária com o campo e com os sujeitos. No processo de observação participante, que envolve, além da observação, a escuta, a relação com as crianças, os diálogos e reflexões (CHRISTENSEN; JAMES, 2005), foi possível encontrar, nas nuances da vida cotidiana das crianças, alguns acessos à dimensão

social e cultural das suas aprendizagens. Segundo Cohn (2005, p. 45), a observação participante consiste em:

[...] uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si. Para tanto, seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens ‘adultocêntricas’ enviesem suas observações e reflexões (grifo da autora).

A escolha da observação participante, como modo de produzir dados, é justificada pela possibilidade de estar próxima às ideias e saberes, aos costumes e regras, às práticas e brincadeiras das crianças em sua vida coletiva na escola com a intenção de entender um pouco mais sobre suas aprendizagens. A organização de pequenos grupos de conversa (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005), indicada no projeto como uma possibilidade, não se tornou viável. A estratégia foi utilizada algumas vezes, mas eu recebia a autorização para as rodas justamente em momentos que seriam destinados às brincadeiras livres das crianças na sala de referência. Obviamente, eu, e menos ainda as crianças, não me senti confortável com as conversas em formato mais estruturado, pontualmente organizadas em seus momentos de brincar.

Os registros das experiências em campo e das observações foram organizados por meio de notas de campo, entendidas por Bogdan e Biklen (1999) como relatos escritos pelo pesquisador sobre o que ele ouve, vê, vivencia e pensa no decorrer da pesquisa. Nessas notas, busquei registrar pequenos detalhes de acontecimentos, descrever rapidamente o que as crianças faziam e diziam, rabiscar palavras-chave para aprofundamentos posteriores. Conteí com as notas para documentar questionamentos apressados e interpretações iniciais a partir das pistas que as crianças deixavam ao longo do caminho.

As notas foram ampliadas como descrições densas (GEERTZ, 1989) em um diário de campo virtual. Esse diário foi construído no computador, distanciando da intensidade cotidiana do campo, mas feito o mais imediatamente possível. Nele, foram agrupados diariamente, e em forma de episódios, as notas, as fotografias e as transcrições de áudios e de vídeos, que também foram pouco utilizadas. Dessa maneira, a construção do diário de campo permitiu que ficassem reunidos em um só documento todos os dados produzidos. O objetivo foi traçar, na linha textual, a riqueza de detalhes, das relações estabelecidas no contexto educativo, das conversas, das brincadeiras, das expressões, dos movimentos, dos silêncios das crianças.



Para Winkin (1998, p. 138), “o diário deve ser o lugar do corpo-a-corpo consigo mesmo, ante o mundo social estudado”, e tem como função expressar a emotividade do vivido, registrar tudo o que se observa e organizar as observações de forma reflexiva e analítica. O diário foi, por conseguinte, o instrumento principal para a interpretação das regularidades do fenômeno investigado e facilitou o trabalho de escrita final.

Com essa seleção de instrumentos e estratégias, busquei ultrapassar uma observação superficial e ganhar acesso aos mundos conceituais das crianças para compreender as dimensões simbólicas de suas aprendizagens. A partir dos preceitos aqui discutidos, e das escolhas metodológicas realizadas, retomo à máxima desta pesquisa, que foi conversar com os atores sociais e trazer seus pontos de vista para pensar sobre a aprendizagem na pré-escola. Ao retomar esse preceito, cabe interpolar, na subsequência, os princípios éticos que foram adotados durante a investigação.

### **3.1.2 A especificidade ética de uma pesquisa com crianças**

A discussão sobre a ética, em pesquisas que envolviam crianças, foi por muito tempo omitida em documentos legais e produções acadêmicas. Essa invisibilidade foi nutrida, sobretudo, pela crença de uma incompletude das crianças e pelo discurso da vulnerabilidade infantil. Pela visão adultocêntrica da criança, como um ser incompleto, foram dispensadas suas opiniões, com a falsa ideia de que não seriam interlocutores competentes. Por serem consideradas vulneráveis, defendeu-se o afastamento do ponto de vista das crianças, com o argumento de que poderiam ser exploradas pelos pesquisadores (FERNANDES, 2016).

Associados, estes dois discursos, da incompletude e da vulnerabilidade, sustentavam o afastamento das crianças nas pesquisas e, por consequência, tornavam ausente a necessidade da construção epistemológica referente à ética. Os novos paradigmas da infância e da criança, propulsores das construções teórico-metodológicas apresentadas, trouxeram também implicações, questionamentos e novas reflexões sobre a ética na pesquisa com crianças. A partir da década de 1990, os trabalhos da pesquisadora Alderson (1995), sobre a temática, se destacam. A autora propõe um roteiro ético para a pesquisa com crianças, dando início às discussões e configurando um movimento de enfrentamento à omissão do debate ético, no que tange a esse tipo de pesquisa.

Nesse sentido, Walsh (2003) apresenta contribuições ao debate, propondo que, um trabalho de campo ético, com as meninas e os meninos, deve assumir como premissa que “as

crianças são inteligentes, sabem fazer sentido e querem ter uma vida confortável” (WALSH, 2003, p. 77). Inspirada nessas bases, esta investigação comprometeu-se com um comportamento ético, com uma atitude humilde e respeitosa com as crianças e com os adultos participantes do estudo durante todas as etapas da pesquisa. Partilho da compreensão de Walsh (2003), de que entrar na vida de outra pessoa é ser um intruso nessa vida e que, para isso, precisamos de permissão, pois é a permissão que define uma relação de respeito entre as pessoas.

Sob este prisma, para pedir permissão às crianças, pretendi esclarecer o meu papel de pesquisadora na entrada em campo, explicitando os interesses da pesquisa e afirmando a possibilidade de recusa em qualquer parte do processo. Para Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 58) “[...] informar as crianças acerca dos objectivos e da dinâmica da investigação (se estes não foram definidos com elas) é um passo essencial, o qual deverá cautelar que tais objectivos e dinâmicas se traduzam em conhecimento válido”. Assegura-se que, apesar de tais esclarecimentos, bem como do pedido de permissão, realizados no início da produção de dados, eles foram reafirmados durante todo o processo, não apenas verbalmente, mas com o olhar sensível e atento às diferentes formas de expressão e manifestação das crianças. Julgo esse pedido de permissão verbal, na entrada em campo, como uma postura ética e explicativa pela intromissão de uma adulta, pesquisadora, nos cotidianos das crianças. A elas, foi resguardado o direito de sigilo sobre qualquer informação que demonstrassem desejo de não compartilhar com outras pessoas ou que poderia implicar qualquer constrangimento a seu bem-estar.

Em relação à exposição de seus nomes, verdadeiro ou fictício, destaco o desconforto e a indecisão como sentimentos que me acompanharam desde o início da proposta da investigação. Pensei que, a experiência empírica e as trocas com as crianças, me permitiriam tomar uma decisão mais assertiva e tranquila quanto à questão, ainda no campo. Porém, para minha surpresa, na reta final da escrita desta Dissertação, essa dúvida ainda me tocava. Minha única certeza era a de que há pesquisadores com bons argumentos para o uso dos nomes verdadeiros das crianças (VASCONCELOS, 2015; DORNELLES; FERNANDES, 2015) e há pesquisadores com bons argumentos para o anonimato ou uso de nomes fictícios nas pesquisas (FERREIRA, 1998; FONSECA, 2010).

Retomei leituras, busquei outras, mas o dilema parecia cada vez mais difícil, posto que as lentes teóricas que me subsidiavam, conceitualmente, esbarravam-se em si mesmas quando se tratava da identidade das pessoas. Admito que cheguei a pensar em abster-me da discussão e escrever apenas uma nota de rodapé, daquelas ‘super explicativas’, apontando: *os nomes das*

*crianças foram resguardados por questões éticas.* Mas é claro que esse pensamento foi efêmero e que a questão deveria ser resolvida de uma outra forma.

Na busca por alternativas ou inspirações, visitei outras pesquisas realizadas com crianças, que se aproximavam das concepções teóricas deste estudo. Nessa procura, encontrei as mais variadas possibilidades utilizadas pelos pesquisadores, desde a opção de trocar o nome das crianças (MARCHI, 2007) a solicitar às meninas e aos meninos que escolhessem apelidos para si (KRAMER, 2002).

Dentre essas alternativas, nenhuma me deixava confortável. Mas também não concordava que o uso de nomes fictícios, para usar a argumentação de Kramer (2002), seria tão problemático a ponto de negar às crianças sua condição de sujeitos, apagá-los da pesquisa ou desconsiderar suas identidades. Contudo, penso que, no uso de apelidos escolhidos pelas crianças, que tem sido uma tática muito utilizada pelos pesquisadores, evidencia-se uma repetição de super-heróis e personagens de desenhos animados em voga, que pode acabar reforçando uma indústria cultural que não consideramos adequada às infâncias.

Sob um ponto de vista diferente, Fonseca (2010), em um texto argumentativo a favor do anonimato, coloca-o como um dos instrumentos utilizados nas etnografias para garantir a ética na pesquisa. Entretanto, a autora, ao mesmo tempo, reconhece que o uso de pseudônimos não garante o anonimato, uma vez que as descrições densas trazem muitos detalhes contextuais dos locais e das pessoas. Fonseca (2010) menciona a recomendação do Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia, especificadamente o item 3, da segunda seção, que constitui, como um dos direitos das populações que são objeto de pesquisa, o direito de preservação de sua intimidade. Em seu ponto de vista, o enunciado do Código de Ética “mereceria, mas parece que não suscita, muita discussão” (FONSECA, 2010, p. 208).

No entanto, o que a autora não menciona é que, o mesmo Código de Ética, três itens abaixo, indica também, como direito das populações investigadas, o “Direito de autoria e coautoria das populações sobre sua própria produção cultural” (ABA, 2012, online). Desse modo, as leituras pareciam cada vez mais conflitantes. O que realmente foi fundamental para uma tomada de decisão consciente e responsabilizada, sobre o uso dos nomes ou anonimato, foi uma provocação de Fonseca, no mesmo texto mencionado, em que questiona: “[...] se tomássemos como objetivo da etnografia entender algo dos ‘saberes locais’ que tantas vezes fogem das previsões da racionalidade moderna, será que os nomes literais realmente ajudam?” (FONSECA, 2010, p. 225, grifos da autora).

Essa pergunta, cuja resposta parece obviamente negativa, me colocou em uma posição de retorno aos dados e me permitiu perceber que esses embates teóricos, embora me

orientassem e auxiliassem na construção de argumentos, não seriam capazes de resolver meu dilema, e voltei a investir em meu diário de campo. Na leitura e releitura do instrumento, encontrei diversos episódios relacionados aos nomes das crianças, de modo que se tornou impossível ignorar o fato de que seus nomes tiveram uma grande importância para a pesquisa e para elas. A escrita de seus nomes próprios foi, inclusive, uma das aprendizagens mais constantes e intensas que pude observar durante a pesquisa. Entendi que não seria honesta com as crianças ao desconsiderar uma aprendizagem tão central em seus cotidianos ou mascará-las com nomes inventados.

Assim, com o peso dos dados em mãos, optei por utilizar os nomes verdadeiros das crianças, salvo algumas exceções, quando se reconhecem ou se chamam por seus apelidos. Saliento que essa decisão não apenas produz um acréscimo imprescindível aos dados, mas contextualiza muitos deles nas análises. Além disso, não houve denúncias, acusações ou situações que possam trazer qualquer tipo de constrangimento às crianças. O percurso que trilhei para defender a utilização de seus nomes verdadeiros foi:

- 1 - ler criticamente as argumentações teóricas de autores contra e a favor do anonimato;
- 2 - conhecer as alternativas que estão sendo empregadas por pesquisadores em investigações com crianças;
- 3 - fazer-me perguntas como: a utilização dos nomes reais pode ferir de alguma maneira qualquer direito da criança? Pode trazer algum tipo de constrangimento ou prejuízo à criança? O uso dos nomes tem relação com a participação ou autoria das crianças na pesquisa? As crianças foram informadas e consultadas sobre a possível exposição de seus nomes?
- 4 - pôr os dados à mesa e, por meio deles, buscar entender se o uso dos nomes realmente era importante para as análises.

Como podemos perceber, especialmente nas pesquisas em que as crianças são reconhecidas como sujeitos de plenos direitos, capazes, ativos e criativos, a questão do anonimato suscita reflexão. O modo encontrado e sistematizado, nesta pesquisa, conforme descrito acima, para a decisão da utilização dos nomes reais das crianças, talvez não seja o ideal. Reconheço que os questionamentos e os critérios utilizados poderiam ser ampliados e que, com toda a certeza, não se aplicam a todas as pesquisas com crianças. Minha intenção foi apenas a de demonstrar o caminho percorrido por mim, que pode ou não se ser útil a outros pesquisadores.

Para garantir um mínimo de anonimato na pesquisa, a alternativa encontrada foi a de manter em sigilo o nome dos adultos, da escola e do bairro, embora consciente de que isso não seja garantia de preservação integral das informações. Todavia, essa opção foi também permeada de incertezas, mas justificou-se pelo fato de que o nome verdadeiro dos adultos não

teve qualquer impacto nas análises, diferentemente do nome verdadeiro das crianças. Por questões ético-burocráticas, foram eles os primeiros a serem informados sobre a investigação. Para as gestoras, as professoras e as famílias das crianças, a pesquisa foi apresentada verbalmente e, o pedido de permissão, se deu por meio do Termo de Consentimento Informado, encontrado no Apêndice B desta Dissertação de Mestrado.

Quanto à devolutiva, para os adultos da escola, foi sugerido pela gestão que viesse em formato de formação continuada. As formações são uma prática da escola para o aprofundamento e discussão de temas inerentes ao trabalho na EI. Desse modo, os dados da pesquisa serão apresentados e discutidos com o grupo docente da escola no mês de outubro de 2019. Para os pais ou responsáveis foi elaborada uma carta de agradecimento, encontrada no Apêndice C, contendo genericamente o desenvolvimento da investigação. Para a devolutiva das crianças, inicialmente pensei na possibilidade de fazer uma representação da pesquisa em desenhos individuais, mas, como a maioria dos adultos, minha capacidade artística limita-se ao traçado estereotipado de casas, árvores, nuvens e sóis. A estratégia que utilizei foi a organização fotográfica das imagens capturadas ao longo da investigação, buscando dar visibilidade às inúmeras aprendizagens que as crianças construíram na pré-escola. Esse material será impresso e entregue individualmente para cada menina e menino que participou da pesquisa. Em face do exposto, após discorrer sobre os preceitos metodológicos e éticos que acompanharam esta escrita, apresento o contexto em que a investigação foi realizada.

### 3.2 PÔR NA TRAMA O CONTEXTO: UM ENFOQUE AOS BASTIDORES DE ENTRAR, SITUAR, ESTAR E DEIXAR O CAMPO

Neste capítulo, é posto na trama do estudo o contexto investigado, com enfoque aos bastidores das inúmeras situações, dos percalços e das relações intra e intergeracionais que foram construídas no tempo e espaço vivido com os sujeitos participantes. Nessa trilha, busco na primeira seção, relatar e ao mesmo tempo refletir, sobre o desafiante itinerário da imersão ao campo, as escolhas e as negociações realizadas. Apresento, também, o campo empírico, por meio de uma descrição da cidade e do bairro, da escola, dos adultos e das crianças que participaram da investigação, bem como o processo entre estar e deixar o campo, envolvendo as negociações com as crianças, as exigências impostas, as inquietações em estar lá e sair de lá. Na segunda seção, trago o modo como foram construídas as unidades de análise, discutindo o processo de transformação da empiria ao/em texto.

### 3.2.1 Para entrar: as escolhas e negociações

Quando me propus a investigar as aprendizagens das crianças pequenas, e tentar, porventura, compreender e comunicar narrativamente o ponto de vista delas a respeito das aprendizagens que construía, compartilhavam e significavam da trama da vida cotidiana de uma escola, idealizei o trabalho em uma escola pública. Winkin (1998) já sugeria que as investigações etnográficas fossem realizadas em lugares comuns e públicos, ao invés de privados, pois os primeiros revelariam análises complexas e mais traduziriam uma realidade social do que os privados. Portanto, ansiava por uma escola pública, com livre acesso para ir e vir e que tivesse adultos comprometidos com a infância e dispostos a colaborar com a pesquisa.

Também aspirava que os adultos, dessa escola pública, entendessem que o movimento de buscar trazer ao debate o que as crianças pensavam não significaria ser porta-voz, interlocutora ou tradutora das crianças, mas que se trataria de uma tentativa de tornar visível as suas legítimas concepções, para que pudéssemos ter subsídios mais contextuais para refletir sobre as aprendizagens na pré-escola. Tinha, ainda, como desejo que esses adultos fossem parceiros, que em mim tivessem confiabilidade e compreendessem que, em uma Pesquisa com Crianças etnográfica, nem tudo poderia ser previsto de antemão. Que a própria temporalidade no campo empírico poderia ter o seu prazo de permanência alterado e que muitas questões poderiam ser renegociadas no curso da investigação.

Concluí, por fim, que eu queria muito! E que talvez estivesse a idealizar um campo e um perfil específico de adultos, embora não fossem eles os principais interlocutores da pesquisa, e sim as crianças. Não obstante, as orientações e minhas próprias imersões teóricas na etnografia me provocaram a duvidar de tamanha homogeneidade. Na intenção de ser coerente com minhas escolhas teóricas, decidi abandonar as exigências de um campo perfeito e simplesmente procurar por pessoas que pudessem me estender a mão, me abrir portas, mediar minha entrada. Afinal, nenhum campo é neutro de sentidos e eu precisaria olhá-lo a partir de seus significados próprios (FORELL, 2014).

Foi então que rememorei as redes de interações construídas durante minha graduação e lembrei-me de uma ex-colega e grande amiga, professora de uma escola pública no município de Cidreira, que atuava com uma turma de pré-escola. Em uma conversa por telefone, de imediato, essa professora contatou a gestão da instituição e definiram um encontro para que eu pudesse apresentar a proposta de pesquisa. Esse primeiro encontro estava previsto para a primeira semana de abril de 2018. Entretanto, na noite anterior à data combinada, recebi uma

ligação da professora em que me explicava que a escola estava com problemas na sua estrutura física, havia sido interditada e as crianças estavam sendo realocadas em outros espaços públicos. Pediu-me desculpas e paciência, para que eu aguardasse a situação ser deliberada.

O findar de abril chegou e as crianças não haviam voltado à escola. Seus encontros diários estavam ocorrendo em um salão paroquial do município, e não havia qualquer previsão de retorno à instituição. Obviamente, aquela era uma situação atípica, em que todos os adultos e crianças estavam se organizando frente aos problemas e, possivelmente, uma pesquisadora poderia ser mais um empecilho para os desafios que estavam vivenciando. Com isso, agradei o esforço de minha amiga e precisei dar início a uma nova busca por outra escola. Lembrei-me de uma instituição, que fizera parte da minha graduação, localizada no município de Osório/RS.

Durante os quatro anos do curso de Pedagogia, desenvolvi inúmeras propostas pedagógicas em uma escola pública de Educação Infantil do município por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Como sempre fui muito acolhida naquele espaço, pensei que seria um bom lugar para ‘descer a campo’ e, inspirada novamente em Winkin (1998, p. 133) – “Devem ser, portanto, lugares confortáveis, onde vocês fiquem a vontade” –, fiz meus primeiros contatos com a instituição.

Minha conversa preliminar foi com a supervisora da escola. Nos conhecíamos, também, do tempo de minha graduação e continuamos mantendo contato e acompanhando uma à outra pelas redes sociais, Facebook e Instagram. Quando perguntei sobre a possibilidade de realizar a pesquisa na sua escola, ela me pareceu muito interessada e aberta. Disse que a pesquisa poderia contribuir para formações continuadas das professoras e perguntou se eu aceitaria fazer uma breve fala para o corpo docente da escola sobre práticas pedagógicas, visto que ela vinha acompanhando meu percurso como professora pelas redes sociais. Muito grata, comprometi-me a organizar uma fala para as professoras e, após a realização da pesquisa, uma formação sobre aprendizagem.

As novas negociações ocorreram entre 10 de maio de 2018 e 05 de junho de 2018, via telefone. Durante esse período, houve alguns desencontros nos combinados e também a greve dos caminhoneiros em todo o Brasil, em que a escola, por efeito da problemática de descolamentos, manteve-se fechada por uma semana. No dia 06 de junho, reuni-me com as gestoras da escola e com a professora responsável pela turma. Apresentei a proposta de investigação e combinamos o início do campo para o começo de agosto, em uma turma de

Jardim<sup>4</sup>. Acordamos também a temporalidade da pesquisa, inicialmente prevista para 4 meses, de modo que esse período poderia ser interrompido ou ampliado por quaisquer participantes, se houvesse necessidade. Informei que, nas segundas e nas quartas-feiras, eu precisaria honrar meus compromissos nas disciplinas acadêmicas em que estava inscrita, e sugeri as idas a campo para as terças e quintas-feiras. O único ponto levantado pela professora foi que, às quintas-feiras, ela estaria em planejamento e as crianças ficariam com a professora itinerante. Visto que isso não seria um contratempo, todas concordaram com os dias propostos e não colocaram resistência à pesquisa. No dia seguinte, e antes de dar início ao campo, conversei com a professora auxiliar e com a professora itinerante, e ambas também concordaram com a pesquisa.

Sentia-me confortável, e parte desse sentimento dizia respeito ao acolhimento que tive dessas professoras. No entanto, precisava ainda que, essas permissões iniciais que obtive, fossem elucidadas por documento escrito, ou seja, por meio do “termo de consentimento”. Na entrega do documento para as professoras, uma delas me fez duas perguntas: a primeira, se elas precisariam fazer atividades diferentes enquanto eu estivesse lá e, a segunda, se poderia assinar e entregar-me o termo no dia seguinte. Senti certa angústia e insegurança de que, por algum motivo, não receberia aquele consentimento de volta. Naquele momento, as palavras de Thomassim (2010, p. 55) me foram muito apropriadas:

A complexidade desta comunicação entre pesquisados e pesquisadores parece sugerir que o ‘termo de consentimento’ e, qualquer mediação por documento escrito, pode caminhar em sentidos opostos de sua pretensão de informar e preservar os direitos do informante, dependendo de quem são eles. [...] ‘assinar um papel’ indica antes o risco de assumir um compromisso, ao invés de preservá-la de um. Compromisso, até então, que talvez nunca tenha lhe passado em mente.

Percebi que, o que poderia estar em jogo ali, era um possível desconforto da professora em ser observada ou julgada por suas práticas. Desse modo, tentei explicar da forma mais clara possível que, embora as práticas das professoras fossem observadas, o meu objetivo não era o de analisá-las, pois enfocaria as observações nas ações das crianças frente às práticas, às brincadeiras livres e às rotinas cotidianas. Conversamos um pouco sobre a centralidade das crianças nas produções acadêmicas e ela disparou: *tem bem pouquinho né?! Olha vou ler rapidinho e já te entrego assinado*, referindo-se ao termo de consentimento, que logo me foi entregue.

---

<sup>4</sup> Segundo a LDBEN (1996), em seu artigo 29º e 30º, a EI é ofertada em *creches*, ou entidades equivalentes, para *crianças de até 3 anos de idade e pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos de idade*. Na turma de Jardim, na qual foi realizada a pesquisa, as crianças tinham entre 4 e 5 anos, correspondendo à designação de pré-escola.



Assim, finalizei o processo inicial de negociação e entrada em campo e minhas expectativas foram direcionadas a estar no campo com as crianças. Porém, antes de apresentar ao leitor as exigências que o campo colocou à pesquisa, e à pesquisadora, busco, nas páginas que seguem situar o contexto do campo empírico, passando para uma descrição da cidade e do bairro, da escola e dos adultos e também das crianças que participaram da investigação.

### **3.2.2 Para situar: a cidade, o bairro, a escola, os adultos e as crianças**

O objetivo desta subseção é situar o local onde foi realizada a pesquisa e apresentar os parceiros, adultos e crianças, presentes durante a investigação. Esse esforço descritivo sugere que a contextualização, do lugar e dos atores, pode servir de gancho para uma maior compreensão das análises interpretativas formuladas nos capítulos seguintes. Nesse sentido, as informações sobre o local e os participantes são essencialmente importantes nos estudos interpretativos, pois é “[...] do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem esta ‘contextualização’ (um tipo de representatividade post ipso facto), o ‘qualitativo’ não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica” (FONSECA, 1998, p. 65, grifos da autora).

Os dados apresentados para essa contextualização foram construídos a partir das narrativas das crianças, de minhas observações e de fontes secundárias, como a consulta do PPP, ao Censo Demográfico (IBGE, 2010), ao Plano Municipal de Educação (2015) e ao site da Prefeitura municipal de Osório.

#### ***A cidade e o bairro***

A cidade de Osório/RS, onde está localizada a escola, fica em uma região litorânea, rodeada por um complexo de lagos e lagoas, o oceano atlântico e uma grande extensão de mata, que forma belíssimos morros no seu entorno. O município situa-se a 95 km da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, e é o principal acesso às praias do Litoral Norte, sendo conhecido pelos moradores locais como a terra dos bons ventos. A denominação refere-se às correntes de vento, quase ininterruptas, que sopram na cidade em todas as estações do ano. Esse fenômeno, segundo o histórico da cidade, se deve à sua localização geográfica estratégica, entre serra e mar.

Em 2006, foi construído na cidade um complexo eólico, atualmente com 150 aerogeradores, que geram energia capaz de atender a uma população maior do que o número de habitantes da cidade. O complexo eólico é reconhecido como a segunda maior fonte de energia renovável da América Latina e um importante segmento para o desenvolvimento econômico e cultural do município. A colonização do território foi iniciada por imigrantes açorianos, vindos de Laguna, em 1773, e a cultura açoriana é preservada na gastronomia local e em um museu na região. Em 1857, a cidade chamava-se Conceição do Arroio e fazia parte do município de Santo Antônio da Patrulha. No dia 16 dezembro do mesmo ano, Osório emancipou-se, mas apenas passou a chamar-se Osório em 1934. O nome da cidade foi em homenagem ao patrono da Cavalaria Nacional, o Marechal Manoel Luiz Osório, que nascera na cidade.

De acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, a população total do município é de 40.906 e, o salário médio mensal, é de 2.6 salários mínimos. Em termos educacionais, segundo o Plano Municipal de Educação de 2015, o município tem 42 escolas públicas. São atendidas, nessas instituições, 1.508 crianças da Educação Infantil, 5.874 estudantes no Ensino Fundamental e 2.173 alunos no Ensino Médio. Ao que se refere à Educação Infantil, a taxa percentual de atendimento pode ser observada na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Dados do número absoluto de crianças de 0 a 5 anos e percentual de atendimento da Educação Infantil do município de Osório

Mun.	População			Alunos atendidos			Taxa de Atendimento	
	0 a 3 anos	4 e 5 anos	0 a 5 anos	Creche	Pré-Escola	EI.	Creche	Pré-Escola
Osório	1.992	1.071	3.063	635	873	1,508	31,88%	81,52%

Fonte: Plano Municipal de Educação (OSÓRIO, 2015).

A respeito desses dados, percebe-se que se faz necessária a criação de 559 vagas para universalizar o acesso à pré-escola e atender a 50% das crianças na etapa da creche, como previsto nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Visando alcançar esses números até 2014, o plano do município estabeleceu 13 estratégias. Dentre elas, estão a parceria com outros órgãos municipais, estabelecimento de prazos, realização de consultas públicas para

verificar a demanda, adesão a programas nacionais, incentivo à formação inicial e garantia do acesso às crianças.

Em relação ao turismo, o principal atrativo turístico da cidade é o Morro da Borussia, um ambiente de conservação localizado no alto dos morros da cidade, com altitude de até 400 metros. No Morro da Borussia, há um mirante com uma das mais belas vista da cidade, de onde é possível observar o mar, a cidade, o parque eólico, as lagoas e a serra. A conservação ambiental, inclusive, é tema de um dos maiores e mais concretos projetos do município. Em 2013, a Primeira Dama, Soraia Abrahão, idealizou o programa *Jogue Limpo com Osório*, com o objetivo de sensibilizar a população para as questões ambientais da cidade. As ações do programa, durante os anos seguintes, foram contínuas e concretas. Atualmente, o *Jogue Limpo com Osório* conta com a parceria de todas as escolas do município, algumas associações, clubes, centros religiosos e grande parte da população. A divisão territorial administrativa do município é constituída por seis distritos, que correspondem à Borussia, Atlântida-Sul, Osório, Agupés, Passinhos e Santa Luzia, este último, sede da escola em que foi realizada a pesquisa.

O bairro onde está situada a escola é considerado, portanto, um distrito do município de Osório, por conta da subdivisão administrativa municipal, ou seja, embora não tenha autonomia política, jurídica ou financeira, sedia uma subprefeitura para facilitar o acesso dos moradores aos serviços públicos. Segundo Pina, Lima e Silva (2008, p. 138):

[...] existem muitos distritos incluídos em realidades propriamente urbanas, principalmente quando estão localizados bem próximos ao distrito-sede. Porém, existem também os distritos que não estão conurbados com a sede do município, e muitos deles possuem os chamados ‘climas rurais’ perceptíveis. Neles também ocorre a influência do meio urbano, sem dúvida, mas as condições advindas do campo prevalecem no contexto comportamental dos moradores.

As definições dos autores aproximam-se muito da peculiaridade do bairro. Um breve passeio por suas ruas revela uma boa infraestrutura urbana, com acessos bem pavimentados, arborizada, com boa iluminação pública, transporte e parques preservados. Essas características se hibridam com muitos elementos de zona rural no interior das habitações, como a criação de animais (cavalos, vacas, ovelhas, galinhas) e inúmeras árvores frutíferas em praticamente todas as habitações.

Esse “clima rural”, essa combinação harmoniosa entre natureza e infraestrutura urbana do bairro é, muitas vezes, identificada nas brincadeiras das crianças e nos projetos da escola. Pode-se perceber a preocupação e o cuidado com a preservação da natureza por esses atores, criticidade em relação à manutenção dos parques e também conhecimentos bem específicos

das crianças sobre, por exemplo, espécies animais e plantas. Segundo o PPP (2017) da escola, o bairro tem aproximadamente 800 habitantes, que em sua maioria pertencem à classe média de Osório/RS. A comunidade é, de acordo com o documento, um coletivo crítico e participativo que atua com interesse e comprometimento mútuo na educação e cuidado das crianças na escola.

É possível observar esse caráter participativo da comunidade nas relações que estabelecem com a escola. As redes de interação entre pais/responsáveis das crianças e professores são bem próximas. Não é incomum que os pais/responsáveis conversem amigavelmente com outras professoras, que não as de seus filhos, e muitas vezes sobre assuntos relacionados ao trabalho, ao lazer, à saúde, ou seja, não diretamente relacionados a processos educacionais. Levando em conta essa especificidade, a escola é marcada pela proximidade com a comunidade. A seguir, apresento alguns dados gerais e pormenores da instituição.

### ***A escola***

Trata-se de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Osório que atende as modalidades de creche e pré-escola. A organização das turmas na instituição é construída a partir de critérios etários e compreende:

Berçário I – crianças com até 01 ano de idade completados até dia 31/03.

Berçário II – crianças com até 02 anos de idade completados até 31/03.

Maternal I – crianças com até 03 anos de idade completados até 31/03.

Maternal II – crianças com até 04 anos de idade completados até 31/03.

Jardim A – crianças com até 05 anos de idade completados até 31/03 (PPP, 2017).

A escola mantém características bem parecidas com o bairro. Conta com salas de referência, refeitório, salas multiuso, cozinha, lavanderia e secretaria. Todos os espaços são amplos, bem ventilados e iluminados. Nas salas de referência há grandes espelhos e espaços para brincadeiras das crianças, como cantinho dos jogos e cozinha. Já o espaço externo é separado em três partes e privilegia a natureza. O pátio atrás da escola possui um amplo gramado, árvores frutíferas, flores e uma horta. Há, também, gangorras, balanços e um trepa-trepa.

A escola faz divisão territorial com um sítio, que pode ser observado de cima do trepa-trepa. De lá, avista-se animais de fazenda, como, por exemplo, as ovelhas, os gansos e o gado do território vizinho. As crianças estão frequentemente atentas aos sons emitidos pelos

animais do sítio e interagindo com eles de cima do trepa-trepa. Lá de cima, chamam as vaquinhas, conversam com as ovelhas e já me alertaram que os gansos são bichos bravos, e que podem voar por cima do muro e atacar a gente, por isso, elas recomendam não olhar muito para eles e nem lhes atirar pedras.

Há, também no pátio, alguns brinquedos móveis, como pneus, uma casinha de plástico, um escorregar e uma piscina de bolinhas, sem bolinhas, em forma de tartaruga. Como exceção aos pneus, todos os outros brinquedos são de playground e móveis apenas por ações das crianças, que os frequentemente trocam de lugar. Uma das laterais externas da escola tem um cercado, que é mais acessado pelo grupo de bebês com suas professoras. A outra lateral geralmente é utilizada para propostas mais direcionadas pelas professoras para crianças pequenas.

As despesas da instituição são mantidas pela prefeitura do município, e a relação da mantenedora com a gestão escolar é, segundo a diretora, harmônica. A gestão da escola é considerada, pelos profissionais, como democrática, pois as decisões são tomadas em conjunto, levando em conta o corpo docente, demais profissionais e a comunidade. O grupo de professoras é comprometido e ativo. A gestão organiza anualmente um projeto de Formação Continuada para a escola, com encontros mensais, e praticamente todas as professoras participam. Outros encontros de formação são também ofertados pelo município, porém com menor periodicidade. Além disso, é muito frequente encontrar algumas professoras da escola em cursos e eventos de EI fora da cidade, especialmente em Porto Alegre.

Em relação à comunidade, a escola promove o envolvimento dos pais/responsáveis a partir de eventos comemorativos e reuniões semestrais, visando uma parceria no processo educativo. Os pais/responsáveis são, em sua maioria, profissionais do comércio, autônomos e funcionários públicos, pertencentes à classe média, que possuem a criticidade como algo em comum. Objetivam que, na escola, seus filhos desenvolvam “[...] outras habilidades além das cognitivas e buscam uma educação humanista, crítica e significativa voltada para a formação de jovens com opinião própria” (PPP, 2017).

A organização do trabalho pedagógico da instituição é estruturada pelas professoras, anualmente. No início do ano letivo, as docentes preparam os eixos que irão trabalhar durante o ano e o entregam à supervisão. Nesses eixos devem constar os temas, os conteúdos e os objetivos que pretendem desenvolver até o mês de dezembro. A partir deles são feitos os projetos pedagógicos, que duram em média um mês. Além disso, integra-se ao planejamento alguns temas transversais propostos pela gestão. Esses temas transversais são definidos a

partir de observações das necessidades da escola, do bairro ou até mesmo da cidade. Um bom exemplo é o desdobramento do programa, já mencionado anteriormente, *jogue limpo com Osório*. Em colaboração com a cidade, a escola trata a educação ambiental como um tema transversal e permanente, que é desdobrado pelas professoras e auxiliares em forma de projetos em suas respectivas turmas.

É interessante destacar também as diferenças conceituais que há entre as professoras e como isso influencia, em suas práticas com as crianças. De modo genérico, o corpo docente se divide em dois grupos. Um deles pauta suas práticas em preceitos teóricos da psicologia do desenvolvimento e, o outro grupo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com aproximações à Pedagogia da Infância. Os liames de duas perspectivas conceituais são observados na sala de referência, com crianças, e também se encontram no Projeto Político Pedagógico (2015) da escola. Em uma breve leitura, encontramos no documento a concepção de infância com uma construção social e histórica em permanente transformação e a concepção de criança como um ator social e sujeito de plenos direitos, que interage na construção de conhecimentos.

É também explícito no PPP (2015) os princípios éticos, políticos e estéticos propostos nas DCNEI, as brincadeiras e interações como eixos das propostas pedagógicas e a mesma concepção de currículo presente no documento. Por outro lado, o PPP explicita que as concepções pedagógicas da escola são baseadas em princípios construtivistas, de caráter sociointeracionista, e as suas práticas são inspiradas em autores como Vigotsky, Wallon, Freinet, Montessori e Jean Piaget. A principal denominação para caracterizar a proposta da escola, e à qual as professoras parecem estar mais apropriadas, é a construtivista. Sobre o papel do professor nessa abordagem, o PPP indica:

Construtivista: a teoria de aprendizagem, desenvolvida pelo filósofo Jean Piaget (1896-1980), propõe que o conhecimento resulta da interação de uma inteligência sensório-motora com o ambiente.

O professor tem o papel de coordenar as atividades, perceber como cada aluno se desenvolve e propor situações de aprendizagem expressivas. A informação e o conteúdo são fundamentais, mas o processo pelo qual o aluno chega a eles e como estabelece relações e comparações é o mais importante (PPP, 2015).

Diante do exposto, a escola apresenta-se como um espaço em que permeiam distintas pedagogias para a Educação Infantil. Essa pluralidade pedagógica reverbera em modos de propor e articular práticas múltiplas às crianças, mas com finalidades comuns, o que não faz isso ser problemático. Ademais, percebe-se um compromisso da instituição com o desenvolvimento e cuidado das crianças, com a formação continuada de seus profissionais,

com o aprofundamento teórico, seja qual for a perspectiva na qual as profissionais estejam inseridas. Sigo o desenho metodológico, situando e apresentando, abaixo, os participantes da pesquisa. Esses atores sociais dividem-se em duas categorias de sujeitos: adultos e crianças. Início descrevendo como ocorreu a participação e que papel tiveram os adultos nessa investigação.

### *Os adultos da escola*

Há um verso de uma música do cantor, poeta e compositor Arnaldo Antunes, de 1995, que diz “o seu olhar melhora, melhora o meu”. Sempre lembro dessa música quando penso nos adultos que participaram da pesquisa, especialmente as professoras da turma, que inúmeras vezes me fizeram, mesmo sem intenção, olhar de outro modo para situações ordinárias. O primeiro momento em que me dei conta de o quanto esses adultos estavam contribuindo para minha pesquisa, redirecionando meus olhares, foi em uma proposta na qual eu acompanhava as crianças, que deveriam fazer um ‘troféu’ de presente para os pais, ação já mencionada no capítulo metodológico, mas que agora descrevo com mais detalhes e com outro ponto de vista. A ideia era que elas pintassem de amarelo, copos de isopor, e a professora finalizasse o ‘presente’. Extraio, do meu diário de campo, essa situação, já compartilhada com o leitor anteriormente, mas agora sob outra lógica:

Carlos pega o seu copo e mostra para Louise como pintar sem sujar as mãos (colocando a mão dentro do copo). Bianca, observando os dois colegas, continua a pintar. Vejo que ela está com dificuldades para segurar o pincel. A menina vira a mão, vira o copo, tenta de várias maneiras, mas sua pintura não preenche todos os espaços do objeto. Noto que ela está segurando o pincel com a mão esquerda e suponho que sua dificuldade possa estar relacionada ao fato de ela ser destra e estar segurando o pincel com a mão esquerda. Pergunto discretamente à professora:

**Pesquisadora:** A Bianca é canhota? Porque se ela segurasse o pincel com a outra mão, talvez sua pintura sairia mais firme, não?

**Professora:** Ela tenta com as duas mãos. Às vezes com a direita, às vezes com a esquerda e aos poucos vai vendo como se sente mais confortável para pintar. Prefiro não definir por ela qual a mão ela sente mais segurança (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Os princípios pedagógicos presentes na narrativa da professora, naquele momento, direcionaram o meu olhar. No capítulo anterior, mostrei que minha interpretação sobre o episódio descrito se modificou com a inserção de novos dados, entretanto, a explicação da professora me permitiu entender o ponto de vista dela em relação à ação da menina e, a partir disso, criar contrapontos e os tensionar. A perspectiva da professora correspondeu a um campo de informações importante para uma compreensão sobre a maneira com que os

contextos ou situações de aprendizagem eram organizados para aquele grupo de crianças e que, conseqüentemente, derivam nas ações que as crianças exerciam nas suas aprendizagens.

Para além do tensionamento dos dados, os sujeitos adultos da escola me provocavam também a pensar o próprio modo como eu estava organizando as minhas visitas. As funcionárias do refeitório (que denominarei aqui como tias da cozinha, pois é assim que são reconhecidas ou chamadas na escola), sempre tão simpáticas e solícitas, certo dia me perguntaram:

**Tia da cozinha:** tu não vais almoçar com a gente nenhum dia?

**Pesquisadora:** é que aproveito enquanto as crianças estão almoçando para registrar minhas observações, porque se não as esqueço.

**Tia da cozinha:** saco vazio não para em pé hem! E tu vai observar *muuuuuita* coisa em um almoço com essas crianças que são danadas! (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A partir daquele dia, compartilhei com as crianças diversos almoços e, de fato, muitas situações interessantes ocorreram nesses rituais de comensalidade. Aos poucos, percebi que muitas escolhas das crianças eram respeitadas e consideradas importantes para os adultos. Especialmente as escolhas relacionadas aos materiais que utilizavam, ao modo de fazer algo ou não o fazer, à alimentação, na medida em que escolhiam o que comer ou quais talheres usariam. Essa dimensão da escolha das crianças foi outro ponto importante para a discussão sobre suas aprendizagens.

Desse modo, embora as meninas e os meninos da pré-escola tenham sido os principais interlocutores do estudo, os adultos foram constituindo diferentes formas de participação e se tornando parceiros indispensáveis à pesquisa. A escola conta, ao todo, com um quadro funcional de 21 colaboradores, sendo sete professoras, sete auxiliares, duas merendeiras, duas funcionárias para limpeza, uma diretora, uma supervisora e uma secretária. Todas essas profissionais, de uma forma ou de outra, viabilizaram a investigação, inclusive as professoras das outras turmas e os pais e responsáveis pelas crianças. O grupo com o qual foi realizada a pesquisa era constituído por três professoras responsáveis, tratando-se de uma auxiliar, uma titular e uma itinerante. Antecipadamente, anuncio que esta é a nomenclatura com que irei me referir às professoras durante a escrita deste estudo.

A professora auxiliar é formada em Pedagogia e tem especialização em Psicopedagogia. Ela estava quase todos os dias com as crianças, mas circulava também por outras turmas. Esse fato lhe permitia entender de uma forma muito específica sobre as relações e organizações estabelecidas em todo o contexto da escola. Sempre que eu chegava, era recebida com seu afetuoso abraço e convidada a conversar sobre as crianças. Por vezes,



nossos diálogos se estendiam a ponto de ter que interrompê-los por me desviar demasiadamente da pesquisa.

A professora titular possui Magistério, é formada em Pedagogia e tem especialização em Educação Infantil e Ludopedagogia. Segundo a docente, a Ludopedagogia é uma subárea da Pedagogia que se dedica a estudar a ingerência do lúdico, mais especificadamente dos jogos e brincadeira nos processos educacionais. Essa especialização é potente em suas práticas pedagógicas e possível de ser observada nas escolhas dos materiais pedagógicos que frequentemente são confeccionados e levados para as crianças. Na organização dos espaços, na sala de referência, e nas brincadeiras livres das crianças, também se evidencia a importância que a professora atribui aos jogos no cotidiano. Em seu ponto de vista, o lúdico facilita a aprendizagem e, por isso, nas paredes da sala há alfabeto, números e cartazes (elementos formais da aprendizagem) supercoloridos, que buscam unir a dimensão dos conteúdos específicos com o divertimento.

A professora itinerante, assim com as demais docentes, é uma profissional dedicada à sua profissão e está sempre participando de diferentes formações na área da Educação Infantil. Tem magistério, é formada em Pedagogia e possui especialização em Neuropsicopedagogia. Ela ficava com as crianças todas as quintas-feiras (dia de planejamento da professora titular) e apresentava uma relação bem horizontal com elas. Trazia práticas abertas, brincava e conversava muito com as crianças.

Essas três professoras foram incrivelmente parceiras durante a pesquisa. Muito acolhedoras e simpáticas, me convidaram para os eventos na e fora da escola, articularam meu contato com os pais para conseguir a autorização das crianças e fizeram o meio de campo com a gestão, quando necessário. Sempre interessadas e curiosas com a pesquisa, senti nelas a confiabilidade, a compreensão e o respeito que aspirava dos adultos, que me acompanhariam neste estudo. Com isso, passo a apresentar, a partir daqui, as crianças, principais interlocutores da pesquisa.

### *As crianças*

Os dados produzidos nesta pesquisa foram protagonizados quase que exclusivamente por um grupo de 10 crianças, com idades de quatro e cinco anos. Esse grupo reúne-se diariamente na escola e compartilha um cotidiano por quatro horas diárias, no turno da manhã. A turma é denominada como Jardim, mas também reconhecida pelos outros atores da escola como “a turma dos maiores”. Em nosso primeiro encontro, levando em conta o

desejo/necessidade pessoal e acadêmico de garantir a ética na investigação, busquei apresentar-me e a apresentar a pesquisa às crianças. Ao verbalizar meu nome, surgiram risos dissimulados das crianças e, antes que eu pudesse continuar, me pediram que eu o repetisse. Ao dizer meu nome novamente, percebi, entre as crianças, expressões interrogativas e também caretas desaprovativas. Perguntei se haviam achado difícil meu nome e a resposta foi de que ele era, sim, difícil, mas também muito feio. Questionei-as se gostariam de me chamar por um apelido mais bonito e fácil e propus que me chamassem de Cla. Um dos meninos me interpelou se não poderia ser Guigui. Eu disse que sim, mas gostaria de saber o porquê daquele apelido tão inusitado. Em resposta, ele argumentou que conhecia uma pessoa grande, muito legal, que tinha esse nome. Após meu assentimento, as crianças começaram um alvoroço, dizendo uns aos outros que eu havia mudado de nome.

Acreditei, erroneamente, que a mudança seria breve, mas todos pareciam concordar com o novo chamamento, e o meu reconhecimento por Guigui postergou-se ao findar da pesquisa. Retomando às apresentações, tal qual meu arbítrio inicial de que as crianças me conhecessem, havia também, da parte delas, o desejo de se apresentarem e, de uma forma muito particular, foram elas que deram início às suas apresentações:

Enquanto buscava especificar o meu papel em campo, as crianças começam a apresentar uns aos outros: – esse é o Otavio, ele é um Katinoa igual a Nati, que é aquela ali (Katinoa é uma referência que tiraram de um desenho chamado LadyBug, que pouco conheço); – aquele lá é o Caio e ele não gosta de ficar aqui; – Aquele é o Carlos Eduardo e é meu amigo (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Assim, as crianças começaram a falar sobre seus colegas todas juntas, tornando-se difícil entendê-las. Naquele instante, a professora percebeu a dificuldade de compreensão da conversa e interferiu no fluxo das apresentações. Ela solicitou às crianças que falassem uma de cada vez e apenas de si próprias, dissessem seu nome e do que gostavam na escola. Em nossa cultura, apresentar-se, falar de si, é uma prática social muito comum, quando estamos inseridos em um grupo no qual poucas pessoas se conhecem. É frequente que, em escolas, em reuniões, nas faculdades, nos trabalhos, esse tipo de configuração de roda de apresentações seja uma prática estabelecida e, uma vez estabelecida, reproduzida, mesmo que não completamente, entre os sujeitos em outras situações semelhantes.

Isso significa que todas as apresentações devam ser realizadas unicamente dessa forma? Obviamente, não. Mas ocorrem com regularidade e mantêm certas estruturas, como, por exemplo, que todos falem ou que o nome de todas as pessoas seja dito. Talvez seja por conta da apropriação dessa prática social que a professora tenha orientado as crianças a: 1- falarem uma de cada vez, 2- dizerem apenas seu nome e não o dos colegas, 3- contar do que

mais gostavam na escola. As especificações para as apresentações, propostas pela professora, foram, em parte, seguidas pelas crianças. Elas respeitaram o tempo do outro, abriram espaço para os colegas, falaram uma de cada vez, mas continuaram a apresentar os colegas e não a si mesmas, exibindo características bem singulares de cada amigo.

Não pude deixar de pensar na comparação entre o modo de apresentação esperado pela professora e aquela realizada pelas crianças como um dado importante para algumas reflexões sobre a construção de aprendizagens sociais das crianças. Nessa diferença, estão os modos particulares de apropriação das crianças da cultura adulta, sendo produzidos interpretativamente. As meninas e os meninos reconhecem o sentido cultural de apresentarem-se quando conhecem alguém diferente, mas o fazem de maneira particular. Situações corriqueiras como essa nos revelam a agência das crianças, suas articulações e apropriações criativas da cultura adulta, a construção de sentidos e interpretações coletivas delas nas práticas sociais. Assim, nota-se que o cotidiano vivido na escola está vinculado a aspectos da realidade social mais ampla e que as aprendizagens podem ser construídas de muitas maneiras, em muitos espaços e para diferentes objetivos.

Essa discussão, sobre a reprodução interpretativa (CORSARO, 2005) que as crianças constroem, é aprofundada no capítulo analítico, mas insere-se aqui porque foi, a partir desse modo de apresentação particular, que as crianças me deixaram pistas de como apresentá-las individualmente neste relatório de pesquisa. Gostaria de esclarecer que a pesquisa foi realizada com o grupo e que, na posição de membros de um grupo, as crianças são muito engajadas e organizadas. Conquanto tenham suas preferências e afinidades, no surgimento de um problema, mesmo que não seja comum a todos, as ideias dos colegas geralmente são acolhidas e as crianças auto organizam-se, na busca de soluções. Pude perceber, uma dinâmica de empatia e ajuda entre os colegas. Contudo, esse grupo não pôde ser definido sempre em uma unidade. Suas afinidades e interesses são um ponto importante para auto-organização em subgrupos, geralmente de duas, três ou quatro crianças.

Esses subgrupos, com maior afinidade, são menos flexíveis durante as brincadeiras no que se refere ao acolhimento de outro colega. Para além disso, em relação à pesquisa, mas não apenas a ela, as crianças buscavam identificar-se individualmente dentro do grupo, deixar suas marcas e serem reconhecidas por suas especificidades. Isso foi afirmado durante todo o trabalho de campo, quando, por exemplo, pediam para que eu escrevesse seus ditos, marcavam, desenhavam, escreviam em meus instrumentos de produção de dados, solicitavam que eu fizesse vídeos deles exibindo suas habilidades, como piscar um olho só, dar saltos, dançar etc.

Diante disso, o meu desejo é de que o leitor conheça, mesmo que não em inteireza (tão pouco a mim foi possível), cada uma dessas crianças, pois esse grupo se torna um grupo justamente pela subjetividade de cada um dos seus membros. Suas apresentações certamente mereciam um lugar de destaque, ou um espaço maior, mas, para ser fidedigna às formas de apresentação das crianças, ela será breve. Isso porque, para construir essa descrição, humildemente pedi a ajuda das crianças e, generosamente, elas me ajudaram.

No mês de setembro, quando já conhecia um pouco mais de cada criança, contei a elas que, na pesquisa, haveria uma parte em que eu as apresentaria, mas nenhuma das formas em que pensava me pareciam adequadas. Pedi para que me avisassem se tivessem ideias para me ajudar. Otávio prontamente sugere: *Eu apresento o Carlos!* seguido por Maria Antônia: *Eu apresento a nati! Nati, tu pode falar de mim daí?* Lembrei-me do primeiro dia, descrito acima, em que fui falar com as crianças e elas fizeram exatamente isso, apresentaram uns aos outros. Combinamos que as crianças convidariam um amigo para falar um pouco sobre elas, que eu anotaria e leria à criança apresentada, para que ela concordasse ou não com as descrições dadas pelo colega e acrescentasse algo importante que tivesse faltado.

Nos dias que seguiram, fomos juntas construindo essas apresentações. Na maioria das vezes, as crianças concordavam com o que o colega falava de si, visto que, na maioria das vezes, a descrição era feita por seu amigo mais íntimo na escola e a criança apenas acrescentava algumas informações. Em poucas situações elas não concordavam e preferiam falar de si próprias. Isso ocorria quando o colega escolhido citava um adjetivo desagradável do amigo. Na breve apresentação das crianças, que segue abaixo, busquei manter a formalidade da escrita e, ao mesmo tempo, conservar as especificidades das manifestações e das falas das crianças. Por isso, o leitor notará que a linguagem dos textos é híbrida, justamente porque eles foram construídos de forma colaborativa, com as crianças.

**Maria Antônia:** é a melhor amiga da Naty. As duas se emprestam as coisas para serem amigas. Maria Antônia faz muitas coisas legais, como não incomodar, não bater e não correr na sala. Ela é linda, ela desenha, ela pinta e trabalha na pesquisa, escrevendo no caderno da Guigui.

**Kaio Fernandes:** é um menino! Ele brinca e vai na pracinha. O que ele mais gosta na escola é de comer arroz, mas só arroz e mais nada. E também gosta de brincar com o Carlos. Ele adora os seus melhores amigos, que são o Otávio, o Yuri, o Carlos e o Cauã, que é um amigo que se mudou de escola. Kaio ama com muito amor os dinossauros, os robôs, os soldadinhos e outros animais, como pássaros e vaquinhas. Ele aprendeu a escrever o seu nome

com a professora e a professora adorou. Agora, quando ela dá trabalhinho e ele quer brincar, ele escreve o nome e entrega, porque ela diz: Muito bem, Kaio!

**Bianca:** às vezes a Bianca brinca com o Otávio e com a Maria Antônia, mas outras vezes ela gosta de brincar sozinha. Sua brincadeira preferida é pular a amarelinha. A Bianca é muito legal e também muito esquecida! Só não esquece a cabeça porque está grudada! O que não dá para entender mesmo é como que a Bianca não esquece o que ela aprende.

**Yuri:** faz as coisas legais, como não empurrar os colegas, não bater e não é porcalhão. Ele é muito bonito e tem bastante amigos. Alguns dos seus amigos são da escola, mas é fora dela que ele tem milhões de amigos, grandes e pequenos, uns brancos e outros pretos. O que o Yuri mais gosta na escola é ver ela inteirinha, como ela é grande e brincar nela todinha, em cada cantinho.

**Naty:** a melhor amiga que a Naty tem é a Louise. A Naty é muito boa nas brincadeiras, porque é sempre ela que as inventa. Certa vez, a Naty inventou uma brincadeira em que ela e as amigas eram sereias que às vezes se transforavam em pessoas humanas. Desde lá, essa tem sido sua brincadeira preferida. Tem uma coisa que deixa a Naty muito, mas muito irritada, que é quando as pessoas riem dela, porque ela aprendeu com a mãe que não tem nada de engraçado em rir de nenhuma pessoa, só com as pessoas.

**Helena:** a Helena brinca bem, estuda bem, desenha bem e se comporta bem. Ela gosta mais ou menos da escola, já que todas as manhãs tem muita preguiça de levantar-se. Se está chovendo e frio, então?! Vixi, para ela sair da cama! Logo, logo a Helena vai passar para o Pré e acabou-se a brincadeira, porque terá que estudar bastante até ter uma profissão boa, como médica ou cuidadora de animais.

**Louise:** a Louise tem medo de coisas de terror. Um dia ela olhou um filme em que cortavam as mãos das pessoas e desde aquele dia ela não gosta de nadinha que tenha terror. Nem filme e nem de histórias. Ela gosta muito dos brinquedos da escola e da praça. Agorinha mesmo ela aprendeu a desenhar uma pessoa com tronco, joelhos, pés e cabeça. Antes, ela não conseguia fazer as partes do corpo, nem se olhando no espelho. Cada vez que olhava a cabeça, esquecia de desenhar uma coisa de baixo. Às vezes olhava as pernas e desenhava a pessoa sem pescoço. Depois que aprendeu, até o umbigo ela faz.

**Otávio:** Otávio estuda e brinca com arminhas e ferramentas. Ele gosta muuuito de ferramentas! É um menino de carne e osso e tem todas as partes do corpo. Não tem irmãos, mas quando a sua mãe estiver grávida ele será o irmão mais velho. Mas isso vai demorar um pouquinho, porque demora muitas horas para as mães engravidarem. Tem só uma coisa que o Otávio gosta mais que ferramenta: o pão quentinho que a sua avó faz. Ele ama muito a família

e queria ir trabalhar com o pai, mas a mãe não deixa, porque ele é vendedor de cigarros. Sua mãe é manicure, mas isso tem graça só para meninas.

**Carlos:** Carlos gosta de fazer as coisas sozinho, tipo colocar a água na garrafa, pintar passarinhos, servir comida, colocar a roupa. Só não gosta de passar cola sozinho, porque faz muita meleca, daí ele pede para a profe ajudar. Seu melhor amigo na escola é o Otávio, mas, como a casa dele é na esquerda, bem pertinho da escola, o Otávio vai sempre lá depois de estudar e pede para sua mãe para andarem de bicicleta. Então, o Otavio é também seu melhor amigo fora da escola, porque os dois gostam muito de andar de bicicleta até tremerem as pernas.

**Maria Eduarda:** a Maria Eduarda vive aconselhando os amigos para não baterem e se comportarem, pois ela acha que as crianças têm que viver bem umas com as outras. Ela tem um irmão, bem pequenino, que cabe na mão de tão pequeno que é. Ela ensina ele a falar algumas palavras. Além disso, ela tem também um outro irmão grande, que faz xixi em um pote amarelo, e que a mãe deu o apelido de penico. A Maria Eduarda vai estudar muito para ser atriz, porque sua família diz que ela já brilha desde pequenininha.

Apresento essas descrições das crianças para contextualizar o grupo por sua unidade e por sua individualidade, mas, sobretudo, para valorizar o anseio das crianças em apresentarem uns aos outros. Sigo, retratando abaixo, o percurso e os percalços entre estar e deixar o campo com as crianças.

### **3.2.3 Estar e deixar o campo: uma breve nota sobre a experiência**

Neste segmento, pretendo articular uma breve reflexão sobre a prática da pesquisa de campo, explorando os obstáculos, os êxitos e as escolhas realizadas no percurso. A descrição dessa experiência contribui na compreensão dos dados, que serão analisados nos capítulos seguintes, na medida em que contextualizam a forma como foram construídos. Parto do reconhecimento da heterogeneidade e da não-linearidade como características de qualquer pesquisa de campo (AGOSTINHO, 2008) e destaco algumas peculiaridades e os desdobramentos que foram enfrentados nessa investigação. Para tanto, apresento o percurso em quatro momentos distintos que, embora entrelaçados, foram sistematizados na organização dessa reflexão e correspondem ao: momento de incursão, momentos de frustrações, momentos de acolhimento e momento de encerramento do campo.

O momento de incursão ao campo foi marcado, sobretudo, por uma quantidade volumosa de construção de dados desconexos. Ao ir a campo “queremos antes de tudo entender o que está sendo dito por nossos interlocutores” (FONSECA, 1998, p. 59) e, nessa busca, a totalidade do cotidiano me parecia importante de ser descrita. Na incursão ao campo eu ouvia, observava, perguntava e anotava tudo o que me era possível. Quando o fluxo da vida cotidiana era mais veloz do que minhas mãos conseguiam anotar, eu gravava os áudios dos acontecimentos no celular. Nesse início, lembrei, quase como um mantra, a sugestão de Pires (2011, p. 146), ao dizer que os “diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos”, e, tão logo quanto possível, transcrevia os áudios e ampliava as anotações detalhadamente. De fato, os detalhes e as sutilezas do cotidiano, que, no início, foram descritas com uma investida para análises futuras, fizeram toda a diferença na produção do texto final, mas, naquele momento, eu só as via como uma grande quantidade de pontas soltas.

Outro ponto de destaque, presente no momento de incursão em campo, foi a configuração do meu envolvimento com as crianças. Como as observações, anotações e perguntas eram intensas, tentei distinguir-me dos papéis das professoras, colocando-me como uma outra adulta, pesquisadora e interessada nas vidas das crianças, e acabei por construir um não-lugar no campo. As relações iniciais eram superficiais e, por mais que investisse em conversas interessadas e tentasse participar das brincadeiras, as crianças agiam apenas como excelentes anfitriãs. Eram solícitas e educadas comigo, me identificavam como uma adulta diferente das professoras, colaboravam com dados, mas com um envolvimento sintético.

Após um pouco mais de um mês de campo, comecei a sentir-me exausta e perdida emocionalmente, e tive meus momentos de frustração. Os dados desconexos me confundiam e, quando aproximava algum das leituras teóricas, logo à frente encontrava outro dado que refutava minha primeira interpretação. Cheguei a pensar na alternativa de modificar a questão de pesquisa por conta da dificuldade de entendimento, porém, os dados eram, em sua maioria, sobre aprendizagens, ou seja, não se tratava de o campo não mostrar, mas de que eu não compreendia (ainda) o que o campo estava mostrando. Todavia, concordo com Geertz, de que:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 7, grifos do autor).

As palavras do autor, que lidas precedentemente me pareciam belas, durante o campo, imersa em um não-lugar, representavam angústias e autocríticas acentuadas. Além disso, esse não-lugar, sobre o qual me refiro, era profundamente desconfortante. Não ser professora, não ser criança, não ser gestora e não ser responsável pelas crianças, em um contexto em que todos os atores sociais ocupam um lugar ou outro dentre os citados, me deixava deslocada. Entender esse não-lugar só me foi possível à medida que as relações com as crianças se tornaram mais íntimas e sólidas. Gradualmente, passei a estar mais tempo envolvida com as crianças e menos tempo anotando e observando. As notas de campo se tornaram mais apressadas e menores, as gravações de áudio, mais recorrentes e, as descrições densas no diário eletrônico menos estranhas, ao passo que eu estava compartilhando, de maneira diferente, as mesmas experiências com as crianças.

Defino esse como o momento de acolhimento das crianças, um acolhimento diferente daquele dos anfitriões, daquele de quando cheguei à escola, sendo muito bem recebida por adultos e crianças. Deixou de ser importante ter que administrar meu envolvimento e refletir se o mais correto era eu me aproximar ou esperar por convites. O fato é que eu estava com elas, e estar com as crianças me deixava muito confortável. Um dos momentos mais marcantes desse acolhimento foi quando conquistei a senha da batcaverna, termo que, com quase dois meses de campo, eu não havia escutado. Certo dia eu estava procurando o Otávio no pátio e o avistei em cima do trepa-trepa, lugar que eu frequentava com frequência, por ser um ponto de encontro das crianças quando estavam no pátio. Quando cheguei ao topo do trepa-trepa, Otávio me olhou com a testa franzida demonstrando pouco gosto por minha presença no local:

**Otávio:** como é que tu conseguiu a senha da batcaverna?

**Pesquisadora:** não sabia que precisava de senha, eu já vim aqui várias vezes!

**Otávio:** é, mas é que antes tu não enxergava os segredos e agora tu enxerga, não pode mais entrar se não tiver a senha.

**Pesquisadora:** e como eu faço para conseguir essa senha?

**Otávio:** primeiro tu tem que sair e esperar lá naquele banco. [Otávio pega minha mão e me leva até o banco].

**Otávio:** olha, tu fica aqui que eu vou falar com o Carlos. [Em segundos, Otávio chega com Carlos]

**Otávio:** será que a gente dá para ela?

**Carlos:** vamos chamar o Yuri [os meninos saem] (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Ao longe, avistei os meninos brincando e logo pensei que haviam desistido de me dar a senha. Passaram-se aproximadamente cinco minutos e observei, ansiosa, as crianças se aproximarem de mim a passos rápidos:

**Otávio:** a gente decidiu te dar a senha. Me dá tua mão! [Estendo a mão e Otávio coloca seu polegar no meio da palma da minha mão. Ele gira seu polegar para a direita e para a esquerda fazendo barulho a cada giro: tic, tic, tic tic, tic, tic.. Carlos e Yuri repetem o procedimento do Otávio na minha mão]



**Pesquisadora:** deu?

**Otávio:** sim, agora vamos lá testar.

**Pesquisadora:** e então? Deu certo?

**Otávio:** espera uéé! Quando abrir, abriu.

**Carlos:** ó abriu. Agora tu pode entrar para sempre (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Ao subir na batcaverna, Otávio começou a me mostrar os espaços do pátio, os quais eu já conhecia, mas como espaços vazios, em que as crianças brincavam de pega-pega. Segundo Otávio, no lado direito estava o estacionamento, no lado esquerdo estava o espaço de treino da equipe de luta, onde aprendiam a virar estrelinha e alguns golpes, e a batcaverna, local em que estávamos, era o espaço para planejar as brincadeiras. Perguntei ao menino o que eu deveria fazer se alguém sem a senha subisse na batcaverna, e ele respondeu que não tinha importância, pois só quem tinha a senha é que conseguiria ver. Se, para as crianças, me dar a senha era uma forma de permissão para que eu brincasse com elas ou mesmo um convite, para mim representou um rito que definiu esse outro tipo de acolhimento.

Esse momento de acolhimento foi marcado também por outra relação com as professoras, que se tornaram mais tranquilas frente à minha presença na sala e viabilizaram a alteração da temporalidade da pesquisa, prevista inicialmente para quatro meses. Como mencionei acima, os dados construídos nesse momento de acolhimento, embora em menor quantidade, foram mais transparentes, mais concretos, e um maior tempo no campo fez-se necessário. Ampliamos para cinco meses de trabalho de campo, com encerramento previsto junto ao fim do ano letivo. Ainda assim, a previsão de término estanke me inquietava, pois eu tinha um receio de que muitas coisas importantes poderiam ser deixadas de lado. Entretanto, e contraditoriamente, o próprio campo não exigiu minha permanência até o último dia letivo.

Sobre o momento de encerramento da pesquisa de campo, relativo ao tempo, é assumido na Antropologia clássica, a defesa de um longo período como um dos critérios para as etnografias. Ainda que raramente seja especificada uma temporalidade ideal, as orientações são para que a permanência do pesquisador no local da investigação seja prolongada e suficiente (CLIFFORD, 2002). No entanto, é inegável que há uma dificuldade em viabilizar um tempo prolongado de campo na pós-graduação de Mestrado, uma vez que é imposta a conclusão da Dissertação para um ano após a qualificação do projeto. Diante desse fato, cabe aos pesquisadores problematizar o que seria esse tempo suficiente, interrogar-se sobre quais as relações entre a imersão prolongada e a profundidade das análises e, ainda, se há garantias de que a prescrição de uma temporalidade longa enobreça os dados construídos (CLIFFORD, 2002).

Nesta pesquisa, o tempo de encerramento do campo foi uma decisão tomada a partir das minhas percepções subjetivas e objetivas da ação empírica. Na metade do mês de dezembro de 2018, faltando quatro idas a campo, no meu cronograma, percebi que a pesquisa deveria ser encerrada, pois os encontros com as crianças estavam configurando-se de uma maneira que não mais investigativa. Reproduzo um relato pessoal e reflexivo do meu diário de campo, que auxilia na compreensão dessa outra conjuntura de envolvimento com as crianças:

Sento-me no banco e ela [Helena] pede para que eu deite com a cabeça em seu colo. Neste momento penso no dia lindo que está fazendo, penso no campo que está acabando e decido que não pesquisarei mais nada hoje. Só vou brincar mesmo e aproveitar o restinho da manhã com as crianças. Parando para pensar agora, isto tem se repetido com certa frequência não é mesmo Claines? [Reflexão] Acho que está batendo uma nostalgia, uma sensação parecida de quando estava acabando a faculdade. Fecho os olhos, pois ela [Helena] me manda dormir. Abro meus olhos e ela os fecha. As meninas discutem, porque também querem ser a mamãe. Será que estão acabando minhas perguntas? (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Nas escritas seguintes àquele dia, me propus a elaborar novas perguntas, para prosseguir no campo, entretanto, as formulações foram, de modo geral, sobre outros temas que surgiram, bem distantes do que eu investigava. Verifiquei também que, em relação a aprendizagem, a polissemia de respostas (diretas e indiretas) das crianças havia se tornado regular, e que já contava com uma boa estrutura de dados. Esses foram os fatos que me levaram a entender que aquele era o momento de encerramento do campo. Realizei ainda duas visitas, uma para agradecer às crianças e à escola e, outra, em um evento de final de ano, quando as crianças apresentaram um teatro para a comunidade.

Finalizo, esclarecendo que deixar o campo, no meu ponto de vista, tem a ver com a sensibilidade de olhar para o próprio campo e identificar o que ele nos exige e o que ele nos apresenta. É claro, essa sensibilidade não deve ser confundida com uma epifania, como se, de um momento ao outro, tudo se tornasse claro e definido. É uma sensibilidade que se dá mediante um processo de reflexão e interpretação da própria ação empírica, da dinâmica do envolvimento que transforma e da consistência e intensidade dos dados produzidos. Reafirmo, acentuando, que esse enfoque, sobre os bastidores do campo, não é e tão pouco aspira ser regra, receita ou resposta para uma investigação. A descrição desse percurso devem, sim, ser encarado como uma breve nota sobre a experiência do campo, que contextualiza o ambiente, os sujeito e os dados. Prossigo, no relato da experiência, apresentando, na próxima seção, o modo como foram organizadas as unidades de análise.

### 3.3 DA EMPIRIA AO TEXTO: OS ENCONTROS DE TS GRANDES E TS PEQUENOS

Se a etnografia produz interpretações culturais através de intensas experiências de pesquisa, como uma experiência incontável se transforma num relato escrito e legítimo? Como, exatamente, um encontro intercultural loquaz e sobredeterminado, atravessado por relações de poder e propósitos pessoais, pode ser circunscrito a uma versão adequada de um 'outro mundo' mais ou menos diferenciado, composta por um autor individual? (CLIFFORD, 2002, p. 21).

Por meio das interrogações de Clifford (2002), que abrem esta seção, somos provocados a refletir sobre o modo pelo qual uma experiência empírica, repleta de ts pequenos, transforma-se em uma escrita deôntica, repleta de Ts grandes, complementando-os e, assim, cumprindo sua função epistêmica. Nesta seção, o objetivo é apresentar como ocorreu o processo de organização dos dados empíricos que, em encontros com essas teorias, ora sobrepostas entre si, ora divergentes ou complementares, culminaram na escrita dos textos analíticos do capítulo seguinte.

#### 3.3.1 A construção das unidades de análises: os desfazer e refazer do caminho

Início esta subseção esclarecendo que as interpretações e encontros teóricos desta Dissertação de Mestrado ocorreram em todos os momentos da pesquisa e foram passíveis de transformações à medida que novos elementos do contexto foram se entrelaçando com os dados anteriores. Destaco isso, porque, embora a organização dos dados tenha se intensificado após o encerramento do trabalho de campo, interpretações e articulações teóricas foram sendo construídas no decorrer do percurso. As interpretações preliminares, algumas efêmeras e breves, permitiram-me olhar com outras lentes o que havia sido visto e ler com outras perspectivas o que havia sido lido. Essas idas e vindas são, para Geertz (1989), uma parte importante do processo, pois:

[...] a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto enfocado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta (GEERTZ, 1989, p. 20).

Assim sendo, a composição deste texto que, agora, é lido e compreendido pelo olhar de cada leitor, é fruto de uma interpretação sistematizada de um contexto histórico e cultural no qual a vida social das crianças acontece. É, ainda, uma interpretação de segunda mão (GEERTZ, 1989), pois, por definição, apenas as crianças poderiam fazer uma interpretação de

primeira mão sobre as suas aprendizagens. Neste sentido, o que faz convencer que os textos interpretativos não são fantasiosos, e que ocupam o mesmo estatuto de um estudo teórico, no ponto de vista científico, é a sua capacidade de esclarecer os significados das ações dos sujeitos, ou, nas palavras de Geertz (1989, p. 12), “[...] separar as piscadelas dos tiques nervosos e as piscadelas verdadeiras das imitadas”. E, eu acrescentaria, a exigência do esforço na avaliação, articulação e relações teóricas presentes no tratamento dos dados.

Nesta pesquisa, as unidades de análises foram construídas a partir de desfazer e de refazer durante o caminho. A fim de construir os eixos, inicialmente tive a intenção de aproximar os dados às questões norteadoras da pesquisa. Esse movimento, embora respondesse aos questionamentos prévios, provocava o afastamento de premissas importantes das crianças sobre as suas aprendizagens na pré-escola. Como alternativa, busquei fazer o caminho oposto: ao invés de aproximar os dados das perguntas preexistentes, procurei olhar para os dados e interrogar-me sobre o que eles diziam. Em um trabalho manual e rudimentar, escrevi em post-its todos os eventos que encontrei no diário, em referência à aprendizagem, os quais contabilizaram um total de 78 episódios. Colei os post-its em uma parede e, na primeira observação, emergiu a constatação de que havia um misto de aprendizagens formais e cotidianas, e que esse poderia ser meu primeiro eixo analítico.

Na definição de Brougère e Ulmann (2012), as aprendizagens formais são os saberes construídos em instituições habilitadas para o ensino e, as aprendizagens cotidianas, são os saberes construídos no curso da vida comum, nas rotinas e nas práticas diárias das pessoas. Segundo os autores, há um excesso de termos que condizem a descrições das aprendizagens cotidianas, tais como saberes implícitos, práticas locais, habilidades e saberes incorporados. Tal imprecisão de uma definição concreta produz um estatuto inferior e, por vezes, invisível às aprendizagens cotidianas frente às aprendizagens formais (BROUGÈRE; ULMANN, 2012).

No sistema social e cultural em que estamos imersos, há uma estrutura simbólica que projeta o ato de aprender para contextos específicos e habilitados, cujo objetivo é transmitir conhecimentos que a sociedade considera como aprendizagens fundamentais. Esse reconhecimento da escola como um espaço próprio para aprender foi anuído, mas também relativizado, pelas crianças, durante a investigação empírica. Ao identificar a variedade de episódios de aprendizagens formais e cotidianas nos post-its, voltei aos dados para compreender essa junção e encontrei o seguinte episódio, que pode aproximar-nos do ponto de vista das crianças sobre essas duas características de aprendizagem:

**Nati:** tu tem que organizar coisas da pesquisa?

**Pesquisadora:** é. sim, mas já vou lá com vocês.

**Maria Antônia:** mas o que tu tem que fazer?

**Pesquisadora:** vou escrever um pouco algumas coisas que ficaram para traz e outras novas.

**Maria Antônia:** e a gente pode te ajudar?

**Pesquisadora:** sim, claro que podem.

**Maria Antônia:** tá, vem Nati e a gente desenha as coisas no caderno da Guigui daí [olha para mim com um sorriso cúmplice] tu termina bem rápido tá Guigui!

**Pesquisadora:** mas sobre o que vocês querem desenhar?

**Maria Antônia:** sobre a escola né!

**Nati:** não Maria Antônia! É sobre aprender!

**Maria Antônia:** eu faço da escola e tu faz de aprender então!

**Pesquisadora:** vocês acham que são coisas separadas? a escola e aprender?

**Nati:** um pouco né. Porque a gente vem para escola para estudar.

**Pesquisadora:** para aprender?

**Nati:** não, não! A gente vem para estudar e brincar e daí a gente aprende! (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Tal situação me levou a interpretar que as crianças reconhecem a escola como um espaço onde se aprende, mas que se aprende de diferentes formas. Vai-se para a escola para estudar e para brincar e, em consequência, diversas aprendizagens são construídas. À primeira vista seria possível afirmar que as aprendizagens formais estariam na ordem do “estudar” e, as aprendizagens cotidianas, na ordem do “brincar”, mas não identifiquei essa separação no discurso das crianças. Para elas, simplesmente se aprende. Brincando ou estudando se aprende coisas. Esse incitamento das crianças, de que aprender é aprender, independente da ordem na qual as aprendizagens são construídas, e as multiplicidades de aprendizagens formais e cotidianas embaralhadas nos post-its da parede, levou-me a refletir sobre a incoerência de tratá-las de modo apartado.

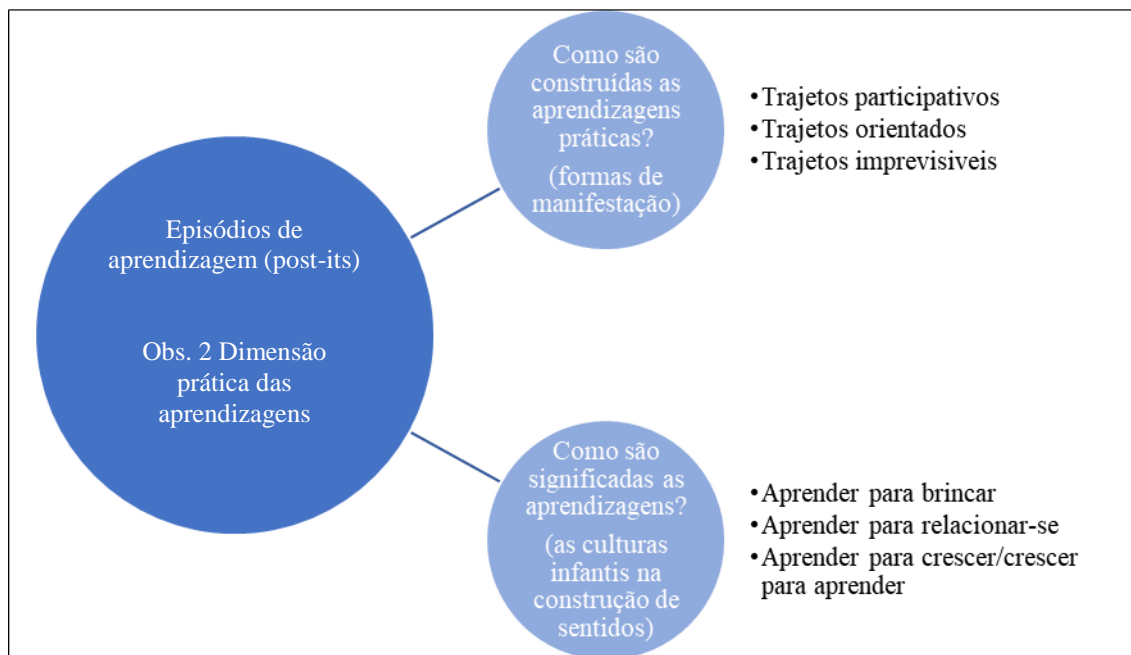
Para além dos dados empíricos, o campo da Pedagogia da Infância contrapõe-se a essa separação, afirmando a legitimidade e junção das aprendizagens formais e das aprendizagens cotidianas nas escolas de Educação Infantil. Para Carvalho e Radomski (2017, p. 53), “[...] todos os tempos, espaços e relações que os bebês estabelecem entre si, com seus pares e com os adultos são pedagógicos”. Isto nos permite reconhecer que as aprendizagens da vida cotidiana e as aprendizagens formais são centrais (ou deveriam ser) nas ações docentes e vivências dos bebês e crianças pequenas nas creches e pré-escolas. Na mesma direção, Barbosa e Richter (2009), ao discutirem noções de currículo para EI, propõem que, esses documentos e a ação pedagógica nas instituições, exigem uma composição de saberes e conhecimentos de três ordens distintas:

- os saberes e conhecimentos oriundos das práticas corporais, culturais e sociais nas quais as crianças são introduzidas em seus contextos de vida [...]
- os saberes e conhecimentos das linguagens, que são as formas simbólicas que essa cultura produziu e produz ao longo da história [...]
- os saberes e conhecimentos das áreas disciplinares organizadas histórica e socialmente e que são necessários à formação das crianças nos aspectos científicos e tecnológicos [...] (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 27-28).

Dessa forma, tornou-se irrelevante organizar um capítulo analítico sobre aprendizagens formais e cotidianas, como inicialmente havia pensado. Por essa razão, antecipadamente asseguro que, nas análises, as aprendizagens das crianças não serão tratadas de forma separada, pois, na pré-escola não há, no ponto de vista das teorias com ts pequenos e grandes, uma hierarquização das aprendizagens. Essa proposição provocou-me a desfazer o caminho e retomar minha atenção aos post-its. Nesse movimento, a segunda observação evidenciada foi a de que todos os eventos de aprendizagens abrangiam uma dimensão prática. Para aprofundar a compreensão sobre esse indicativo, desmembrei o objetivo geral da pesquisa em duas questões: como são construídas essas aprendizagens práticas da pré-escola?; como as aprendizagens são significadas pelas crianças em seu cotidiano na instituição?

Essa organização permitiu a construção de duas unidades analíticas, cada uma delas separada por três eixos. Na primeira unidade, agrupei as formas como foram construídas as aprendizagens por equivalência e verifiquei a manifestação de três trajetos percorridos pelas crianças. Na segunda unidade, aferi que as culturas infantis eram centrais na construção de sentidos para as aprendizagens das crianças na pré-escola e agrupei os dados em três ressignificações que as crianças produziram. O processo desse arranjo é sistematizado no esquema (Figura 2) abaixo:

Figura 2 – Esquema de organização das unidades analíticas



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os episódios eleitos para análise dos eixos foram os que mais evidenciaram as diferentes formas de aprender na pré-escola e circulantes aos significados das aprendizagens das crianças. Reuni a eles, as teorias e concepções de autores, que auxiliaram na interpretação, produzindo encontros de ts pequenos e ts grandes. Desse modo, transformando a empiria em texto, prossigo a discussão nos dois capítulos que sucedem esta escrita, com a análise interpretativa dos discursos e das ações das crianças pequenas sobre as suas aprendizagens na pré-escola.

#### 4 A DIMENSÃO PRÁTICA DAS TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS NA PRÉ-ESCOLA

No contexto pesquisado, as crianças da pré-escola me diziam que todas as suas aprendizagens eram construídas sozinhas e, também, que todas as suas aprendizagens eram construídas na prática, fazendo-as. Aprender fazendo e aprender sozinho eram duas expressões demasiadamente utilizadas pelas meninas e pelos meninos para retratar as trajetórias de suas aprendizagens na pré-escola. Em um de meus encontros com o grupo, Maria Antônia, buscando juntar-se a mim e outras crianças em uma conversa, aproximou-se e perguntou-me se eu gostaria de ver o que ela havia aprendido. Após minha afirmativa, a menina abriu e fechou o zíper de seu casaco. As outras crianças fizeram o mesmo, mostrando que também sabiam realizar a ação. É evidente que, fechar o zíper de um casaco, se aprende fechando o zíper de um casaco, e que esse é um fazer prático dessa aprendizagem. Mas suas explicações simples e objetivas, para processos que eu observava serem complexos e indiretos, me provocavam a ponto de eu duvidar do que eu via, por não entender o que eu ouvia.

Em outras palavras, os dados produzidos me apresentavam o papel fundamental dos adultos e das outras crianças nas aprendizagens de cada uma, seja organizando os espaços, mostrando, orientando, conversando, brincando, observando, ouvindo, dançando, mas as crianças insistiam na narrativa de que “se aprende sozinho” e “se aprende fazendo”. Tais expressões, utilizadas pelas crianças para descrever seus processos de aprendizagem, enalteciam a prática como eixo central das suas aprendizagens. Assim, tomei como ponto de partida, esse ponto de vista das crianças para analisar a obviedade prática das aprendizagens na pré-escola por meio de duas interrogações: que trajetórias as crianças percorrem nessas aprendizagens práticas? E, ainda, o vocábulo *sozinho*, expresso nos discursos das crianças em relação aos seus fazeres, tem conotação unicamente individual? Responder a essas perguntas tornou-se fundamental para ampliar a compreensão da dimensão prática, cuja observação é presente no esquema de organização das unidades analíticas, apresentada no capítulo anterior.

Ao acompanhar as crianças em seus cotidianos na pré-escola, identifiquei diferentes modos pelos quais elas aprendem e tipifiquei três trajetórias de aprendizagens, de diferentes naturezas, sobre os quais me proponho a discutir neste capítulo. Os primeiros são os trajetos participativos, em que trato de aprendizagens nas quais as crianças se envolvem sem que haja a intenção diretamente instrutiva do outro. O principal aporte teórico para as análises desses trajetos foi a noção de Aprendizagem Situada como Participação Periférica Legitimada, de



Lave e Wenger (1991). Em seguida, discuto os trajetos orientados, que neste estudo representam as práticas nas quais as crianças se envolvem e são envolvidas por e com os outros, com vistas a aprendizagens comuns ao grupo. Para problematizar os trajetos orientados, apoio-me especialmente na perspectiva Sociocultural de Rogoff (2005) e Brougère e Ulmann (2012). Por fim, apresento os trajetos imprevisíveis, referentes à aprendizagens que foram construídas no meio de um caminho, em uma mudança de direção de um percurso inicial. A interlocução teórica, que possibilitou as análises desses trajetos, centrou-se na perspectiva Ingoldiana, sobretudo na noção de Educação da Atenção.

Asseguro que, longe de serem os únicos, esses três trajetos foram os mais evidentes e são interessantes para pensarmos o que compõem, o que abarca e que modos de fazer integram à dimensão prática das aprendizagens na pré-escola, quer sejam elas formais ou cotidianas. As formas construtivas de aprendizagem são apresentadas em subseções e, essa fragmentação, é claro, é passível a críticas. Por essa razão, esclareço que são trajetos interdependentes, que algumas formas e características têm maior ou menor evidência e estão sistematizadas em processos distintos, para fins analíticos.

#### 4.1 “YURI! FAZ TUA LETRA AQUI PARA A GENTE VER”: OS TRAJETOS PARTICIPATIVOS DAS APRENDIZAGENS NA PRÉ-ESCOLA

Aprender, para as crianças da pré-escola, tem correlação com as suas atividades práticas. Elas me mostraram que aprendem à medida que fazem algo sozinhas e, logo que fazem sem erros, elas consideram o fazer como uma aprendizagem. Os erros são, nesse processo, considerados por elas como tentativas para alcançar os saberes, e raramente interpretados como algo negativo. Aprender, para as crianças na pré-escola é, portanto, fazer algo sozinho com seus saberes tornando-os operacionais. Sob esse ponto de vista, seria correto dizer que as crianças definem as suas aprendizagens a partir do produto de suas práticas individuais e de suas ações frente ao mundo, atuando com o produto. Porém, observei que a definição de aprender e a definição de aprendizagem têm elementos constitutivos bem distintos para as crianças. O “fazer sozinho”, embora intimamente ligado ao processo de aprender, não era, considerado por elas, critério suficiente para que ponderassem o feito como uma aprendizagem.

Havia algumas práticas, fazeres individuais das crianças, que os colegas lhes diziam que, mesmo que fizesse, elas não aprenderam, pois o grupo não consideravam aquele fazer como uma aprendizagem legítima. Para fornecer um exemplo, valho-me de um episódio em

que eu estava com dois meninos, em uma mesa com diversas peças de encaixe, do tipo lego. Cada um de nós montava algo, individualmente. Um dos meninos estava tentando fazer uma moto, para colocar um boneco em cima, e me disse que o colega ao lado não sabia nada. Interpelei sobre o porquê achava que o colega não sabia de nada e ele respondeu que, mesmo que montasse os legos:

**Otávio:** ele monta as coisas tudo errado, não sabe nada. Só monta coisas de armas e de guerra e isso é porque ele não sabe. [Passados alguns minutos, o colega, sobre o qual o menino falava, montou com os legos da mesa uma arma e começou a fazer repetidos sons, representando tiros de pistola. O Otávio veio bem próximo a meu ouvido e sussurrou]

**Otávio:** viu só Guigui! Ele não aprende nem a montar nada! [Yuri identificou a reprovação do colega, desmontou sua arma e perguntou a Otávio se gostaria de sua ajuda para montar a moto] (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

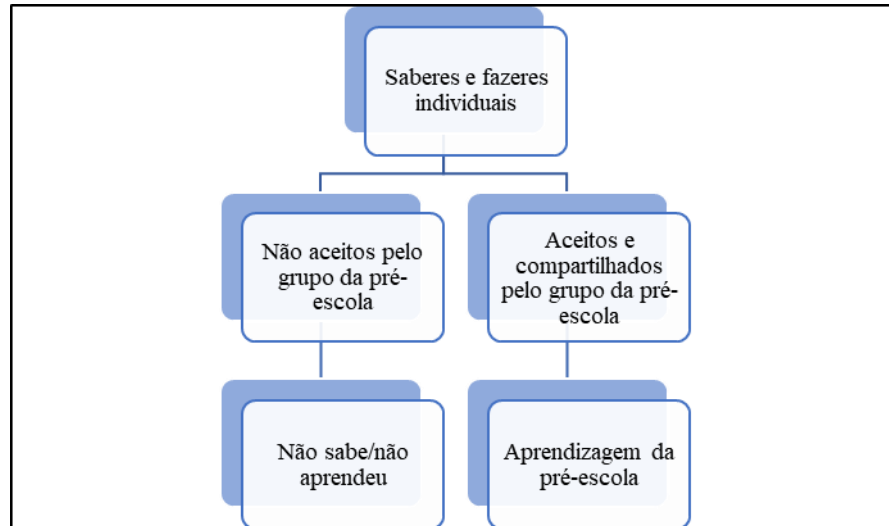
O que estava em jogo, entre saber montar uma arma de brinquedo e saber montar uma moto de brinquedo, foi: qual dos dois saberes era considerado uma aprendizagem na pré-escola? Naquele contexto, onde aprender é um verbo constante, saber montar uma arma, tem pouco crédito e ainda é uma prática reprovada por alguns colegas. É bem possível que isso seja uma influência do meio em que as crianças estão e que as professoras, em momentos anteriores, tenham chamado a atenção delas para a brincadeira de armas. Isso indica que, na pré-escola, existem aprendizagens específicas que, em outros locais, podem ser importantes, mas que ali são reprovadas.

Outra ocasião semelhante, de reprovação de um saber como aprendizagem, foi verificada em um breve conflito entre a Maria Antônia e o Kaio, por conta do meu diário de campo. Maria Antônia queria o diário, que estava com o colega, e pediu para que a professora itinerante o retirasse do menino. A professora lhe respondeu que o caderno não era dela e que a menina deveria pedir para a “profe Cla”, ou seja, para mim. Maria Antônia, irritada, olhou para a professora e perguntou se ela não sabia que eu não era professora. A professora itinerante buscou explicar para a menina que eu era professora, mas não naquela escola. Maria Antônia insistiu: “é, mais aqui não. E a gente já aprendeu isso”!. Frente à resposta da menina, a professora ficou em silêncio, parecendo refletir, e, alguns dias depois, percebi que todos da escola passaram a me chamar apenas de Guigui, inclusive as professoras que eu conheci e que me conheciam antes da pesquisa.

Nesses e em outros momentos, verifiquei que havia saberes e fazeres que não eram aceitáveis no grupo e, portanto, não eram considerados como uma aprendizagem pelas crianças. Em outras palavras, não bastava saber e fazer algo para garantir o *status* de que, de fato, se aprendeu. Alguns saberes eram validados, legitimados por meio da aceitação das outras crianças. A relação do que as crianças sabem e fazem individualmente com o que é

considerado uma aprendizagem na pré-escola, perpassa por uma espécie de crivo coletivo, como pode ser observado no seguinte diagrama:

Figura 3 – Diagrama de Saberes e fazeres x Aprendizagem na pré-escola



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Se, inicialmente, as expressões “aprender sozinho” e “aprender fazendo” coincidiam com práticas intimamente associadas à individualidade, o teor do diagrama acima direcionou minhas observações e minhas análises para os trajetos participativos das aprendizagens das crianças. Nesses trajetos, as próprias crianças agenciam seus fazeres e saberes individuais com vistas a uma participação mais efetiva e aceita no grupo. Esse processo aproxima-se da ideia de Aprendizagem Situada como Participação Periférica Legitimada (LAVE; WENGER, 1991).

Cabe destacar que os trabalhos etnográficos de Lave e Wenger foram realizados em Comunidades Práticas (COPs), como grupos de parteiras, alfaiates e alcoólicos anônimos, em que havia um interesse de domínio técnico comum entre os membros de uma comunidade. Estes, por sua vez, se relacionavam e interagiam coletivamente, construindo e aprimorando determinadas habilidades práticas que convergiam com os interesses da COP e, ao mesmo tempo, afirmavam a sua identidade dentro do grupo. É medial, nesse percurso, a noção de Aprendizagem Situada, que define a aprendizagem como uma atividade prática em curso, que acontece dentro de um contexto possível de localizar os significados circunstanciais, que são negociados e renegociados no tempo e no espaço em que são compartilhados (LAVE, 2015)

A ideia de Participação Periférica Legitimada (PPL) é também central nessa teoria, pois é a partir dela que as aprendizagens ocorrem. Segundo os autores, independente do que se aprende, aprende-se por um processo de participação em grupos que dão sentido e forma às aprendizagens. Essa participação do sujeito modifica-se durante o processo, passando de PPL

para Participação Central e, posteriormente, à Participação Plena, quando o participante se torna completamente engajado socialmente na COP (LAVE; WENGER, 1991).

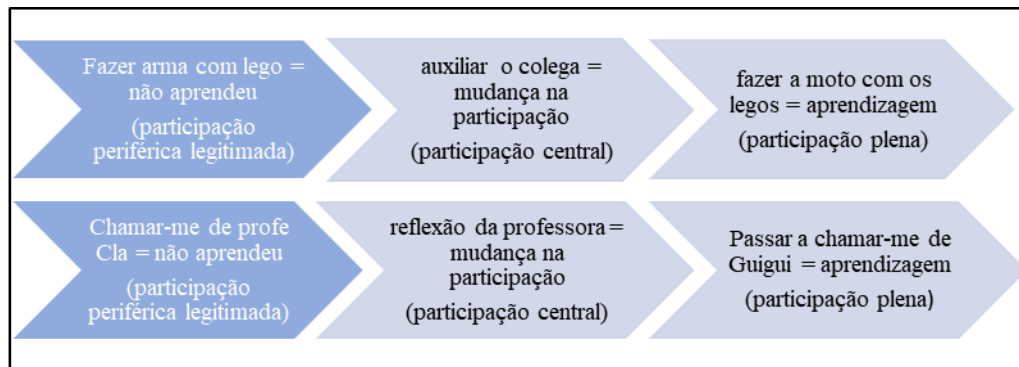
É fato que os espaços escolares são organizados e têm uma dinâmica muito diferente das COPs, nas quais Lave e Wenger realizaram seus estudos. É também reconhecido que o objeto de estudos dos antropólogos era o aprendizado informal, embora os autores busquem romper com a dualidade formal/informal. Com isso, gostaria de esclarecer que não procurei enquadrar a dinâmica escolar, na qual essa pesquisa foi realizada, com a noção de COP, mas tomar de livre empréstimo, especialmente, o desdobramento do conceito de Aprendizagem Situada como Participação Periférica Legitimada.

Esse arcabouço teórico parece-me interessante para compreender essa dimensão prática (do aprender sozinho e fazendo, continuamente presentes nos discursos infantis), das aprendizagens das crianças pelo viés participativo, tais quais, por análises superficiais, revelariam apenas uma dimensão individual dos saberes e fazeres das crianças na pré-escola. Além disso, a ideia de que a postura do sujeito participante modifica-se e que as modalidades de participação são reconfiguradas entre PPL, Participação Central e Plena, podem ser interessantes para assegurar que nem todos os atores participam da mesma forma. Corroboro com Brougère que, ao discutir o trabalho de Lave e Wenger, destaca:

Podemos deter disso a ideia de que a participação não declina do tudo ou nada, mas em razão de modalidades diversas: participa-se mais ou menos, com uma posição mais ou menos dominada, central, plena. [...] essas diferentes modalidades de participação podem assim permitir aprender intervindo progressivamente em participações mais exigentes em virtude das competências adquiridas. Participar é por vezes, não participar a fim de se preparar para fazê-lo (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 309).

Tendo em vista esses pressupostos teóricos, podemos agora recuperar os dois episódios iniciais – a brincadeira de lego e a atribuição do meu nome – e a partir deles enfatizar as diferentes formas de participação dos sujeitos. Observa-se, que em ambas as ocasiões mencionadas, aconteceram mudanças na posição de participação das pessoas do grupo. Tais modificações ocorreram a partir de uma questão específica, que, neste caso, foi a reprovação do grupo frente a um saber de um dos membros. Busco, por meio do esquema abaixo, visibilizar as diferentes formas de engajamento dos sujeitos, relacionando essas transformações de suas posturas de participação com Teoria da Aprendizagem Situada como Participação Periférica Legitimada:

Figura 4 – Esquema de mudanças de engajamento dos sujeitos nas práticas em que participam



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nota-se que, nos dois episódios, houve um deslocamento da posição de participação dos sujeitos que, ao observarem e compreenderem a reprovação do grupo, alteraram seu modo de participar. As mudanças na participação visaram o engajamento dos sujeitos aos significados coletivos do contexto em que estavam inseridos, ou seja, uma aproximação com uma Aprendizagem Situada. A ideia principal desse esquema (Figura 4) é denotar que as aprendizagens da pré-escola são situadas e ocorrem por meio de diferentes modalidades de participação, nas quais os sujeitos articulam seus pensamentos e ações diante de seu contexto de vida coletiva.

Nesse sentido, é possível afastar-se da percepção de que os discursos das crianças, cuja entonação centra-se em “aprender sozinho e aprender fazendo”, representam apenas processos individuais e aproximar-se de uma perspectiva mais aberta sobre a construção das suas aprendizagens. Contudo, isso não sugere que a individualidade tenha para elas pouco prestígio. A narrativa de “aprender fazendo e aprender sozinho”, está também relacionada ao modo específico e particular das crianças se inserirem nas práticas comuns da pré-escola. Em outras palavras, as meninas e os meninos, se engajam em ações coletivas, em Aprendizagens Situadas, mas dimensionam seus saberes e fazeres também às suas formações, no reconhecimento e experimentação de seus limites, nas constituições de suas relações, em conhecer-se, ao passo que agenciam sua própria participação.

Ainda assim, sobrelevo que, a congruência dos postulados teóricos com a realidade do campo, essa combinação dos dados com a teoria da aprendizagem situada como PPL, foi importante para a compreensão desse trajeto específico de aprendizagem, e não tem caráter de aplicação a totalidade do contexto. Faço uso das palavras de Geertz para esclarecer que:

[...] não há aqui uma tentativa séria de aplicar os conceitos e teorias [...] à análise da cultura (e, certamente, nem mesmo uma sugestão do inverso), mas apenas a colocação, lado a lado, de fatos supostos dos níveis cultural e subcultural, de forma a induzir um

sentimento vago de que existe uma espécie de relação entre eles – uma obscura espécie de ‘modelagem’. Não há aqui qualquer integração teórica, mas uma simples correlação, assim mesmo intuitiva, de achados separados (GEERTZ, 1989, p. 31).

Refiro-me a isso por entender que, toda a teoria, em uma análise interpretativa, deve ser tensionada a partir dos dados, e que esse movimento permite aproximações, mas também afastamentos. É o que se constrói no campo que nos permite entender o alcance das teorias e também qual delas tem maior ou menor viabilidade para expressar o que foi construído. Foi, justamente, nesse tensionamento, com os achados separados do campo, que identifiquei três inferências à Teoria da Aprendizagem Situada como Participação Periférica Legitimada que são interessantes para uma problematização.

A primeira inferência é que, os desejos e os interesses das crianças não são, em sua totalidade, relacionados ao grupo do qual fazem parte, ao menos não diretamente. Além disso, não há apenas uma aprendizagem que envolva adultos e crianças em um contexto escolar, tal qual o estudo de Lave e Wenger (1991), na COP do ofício de alfaiate. Esse é um dos motivos pelos quais esta pesquisa sobre aprendizagem não interpreta o grupo de participantes como uma COP, mesmo que se reconheça existir, e de modo bem evidente, o engajamento das crianças e pretensão de pertença como membros de Participação Plena no grupo de pré-escola.

A segunda inferência dos dados à Teoria da Aprendizagem Situada como Participação Periférica Legitimada, é um seguimento da primeira. Trata-se da impossibilidade de generalizar os modos de participação das crianças de maneira evolutiva. Como mencionei acima, os interesses e os desejos do grupo são diversos e a construção das Aprendizagens Situadas não é sempre tão progressiva quanto foi nos dois episódios analisados no início. Isso é traduzido nos espaços de participação ocupados pelas crianças, que não seguem, necessariamente, uma postura de PPL, Participação Central e, finalmente, a Participação Plena, linearmente. A conjuntura de modos de participação envolve avanços, mas também pausas, retornos, sobressaltos, desistências e muitas outras transições irregulares.

A terceira inferência diz respeito à reprovação do grupo, frente aos saberes de um participante como elemento propulsor para a modificação da posição da participação do sujeito. Esse uso da reprovação não se aplica a todas as situações de aprendizagem que pude acompanhar, embora tenha sido imprescindível em algumas delas. Reconhecer que determinadas aprendizagens, saberes e fazeres das crianças não eram legitimados ou aceitos pelo grupo, foi essencial para ultrapassar uma interpretação superficial sobre os significados das expressões “aprender sozinho e aprender fazendo”. Espero ter sido suficientemente densa

na análise para elucidar que, “aprender sozinho e aprender fazendo” preserva os modos particulares de as crianças participarem da construção de suas aprendizagens, mas, ao mesmo tempo, dimensiona o coletivo.

Faço uso de outro exemplo, que talvez reúna essas três inferências. Trata-se da grafia dos nomes das crianças, aprendizagem construída pelos sujeitos ao longo dos meses e que teve a oportunidade de acompanhar. Aprender a escrever o nome na pré-escola era uma atividade constante nas propostas das professoras, estimulada visualmente nos espaços por meio de cartazes e nos materiais individuais, bem como uma técnica à qual as crianças se engajavam intensamente para dominar. Foi inquestionavelmente a aprendizagem mais evidente, mais substancial e com maior mérito no grupo. Algumas crianças habilmente escreviam seus nomes, outras estavam se arriscando inicialmente na grafia, umas já passavam a auxiliar os colegas, a partir de letras que se repetiam, e havia ainda quem escrevesse com êxito o seu próprio nome e o nome de seus colegas.

De modo geral, a forma de configuração da produção da escrita dos nomes na pré-escola se apresentava de maneira bem linear e progressiva. Primeiro, as crianças aprendiam a escrever seus nomes próprios, em seguida, passavam a auxiliar os colegas menos experientes na escrita a partir das letras que se repetiam em ambos os nomes, e, por fim, arriscavam-se a escrever os nomes dos colegas, com letras não empregadas em seus nomes próprios. Do ponto de vista dessa configuração, não seria incorreto afirmar que havia uma Aprendizagem Situada, um interesse em comum, no qual experientes e novatos realizavam suas trocas, e que esse processo ocorria progressivamente, de uma Participação Periférica Legitimada, seguida de uma Participação Central, até a Participação Plena. Ainda assim, essa sequencialidade não funcionava em todas as situações.

A Bianca, por exemplo, escrevia há um bom tempo seu nome, mas nunca identifiquei interesse por parte da menina em escrever o nome de seus colegas ou auxiliá-los na escrita. Em contrapartida, com muita frequência observei a Bianca em tentativas exaustivas de escrever seu sobrenome (o que não era comum no grupo) e em aprender a desenhar corações. No processo de construção gráfica do nome da Maria Antônia, percebi algo parecido. A palavra *Maria* era escrita sem dificuldades pela menina, mas, ao escrever Antônia, algumas letras ficavam de fora. Antes mesmo que Maria Antônia dominasse a escrita completa de seu nome, a menina lançou tentativas na grafia do nome do colega Yuri. O grande desafio de Maria Antônia com o nome do colega era a letra Y. Com facilidade ela escreveria U, R, e I, mas com o Y foram muitas e muitas repetições que para aprende-se.

Quase que diariamente eu encontrava Maria Antônia observando o Y no alfabeto de letras grandes, exposto na parede, ou em um cartaz com fichas de EVA com os nomes das crianças em formato de peixes, utilizado para fazer a chamadinha (termo empregado pelas crianças e professoras referindo-se ao instrumento utilizado para realizar a chamada). Esses dois instrumentos (alfabeto e chamadinha) eram com frequência utilizados pelas crianças para as mais variadas ocasiões, e, para Maria Antônia, eram especialmente empregados para que aprendesse o nome Yuri. No alfabeto da parede, a menina passava o dedo indicador na letra Y, repetidamente, como se estivesse a “gravar na cabeça” a forma da letra, e, quando havia repetido a ação por um tempo considerado por ela suficiente, pegava folhas de ofício para tentar fazer igual. No cartaz da chamadinha, Maria Antônia retirava o nome do colega, que era fixado com velcro, levava-o até a mesa e tentava copiá-lo. As ações de imitar, copiar e observar são, na Teoria de Aprendizagem como Participação, meios para aprender muito eficazes e que, comumente, são utilizados para descobertas das crianças (BROUGÈRE; ULMANN, 2012).

Em uma dessas vezes, Maria Antônia identificou uma diferença entre a letra Y do alfabeto da parede e o Y do nome do Yuri, no peixe da chamadinha. A irregularidade da letra a intrigou e também deixou-a aparentemente confusa. Na ocasião, Helena estava conversando comigo e Maria Antônia se envolveu na conversa:

**Maria Antônia:** [...] é mais tem uns bem difíceis que não dá para entender.

**Pesquisadora:** como assim Maria Antônia? [Ela vai até a chamadinha e pega o peixinho com o nome do Yuri]

**Maria Antônia:** olha! Esse aqui tá assim, mas ali tá desse jeito! [Ela se referia à letra Y, que no alfabeto da parede estava maiúsculo, e o nome do Yuri, no peixinho, estava com o Y minúsculo] e agora eu não sei qual é o certo, porque um é tortinho e o outro não. Mas bem agora que tô quase conseguindo faz assim oh. [Ela pega uma folha e faz o y maiúsculo]

**Helena:** mas porque tu não chama o Yuri e pergunta para ele?

**Maria Antônia:** Yuri! Faz tua letra aqui para a gente ver? [Yuri escreve seu nome com Y minúsculo. Helena coloca as mãos na cabeça]

**Maria Antônia:** Guigui, faz o certo para a gente? [Eu faço ambos, digo que os dois estão corretos, mas são diferentes porque um é minúsculo e o outro maiúsculo]

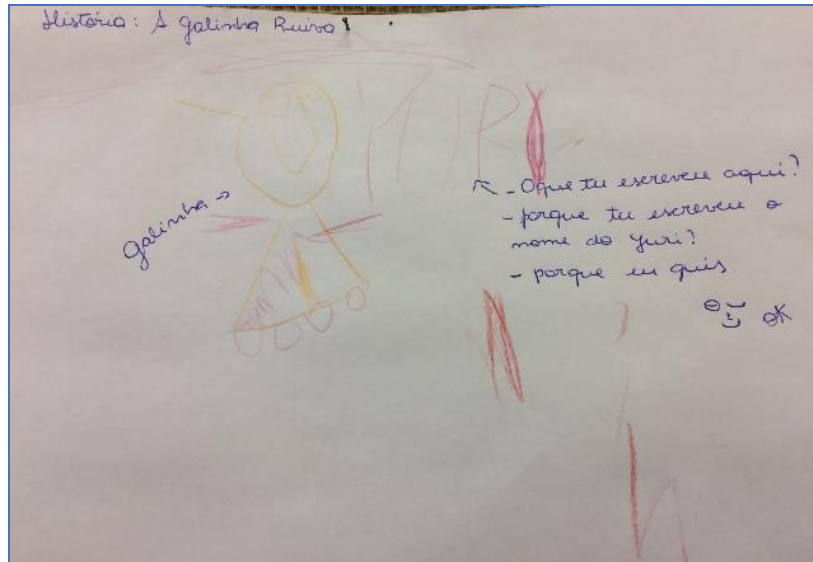
**Maria Antônia:** iiiii, melhor a gente perguntar para a profe. [As meninas saem e não consigo ouvir a conversa com a professora, mas vejo que devolvem o peixinho no lugar e vão brincar (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)].

Em outro momento, enquanto folhava meu diário de campo, encontrei muitas vezes a letra Y, que possivelmente eram experimentações da Maria Antônia, pois o Yuri escreveria seu nome completo. Além das tentativas em meu diário de campo, cheguei certa manhã na sala e vi algumas produções das crianças expostas na parede. A orientação geral das professoras era que as crianças escrevessem seus nomes para que se pudesse identificar a autoria das produções, mas, no desenho da Maria Antônia, estava o nome do Yuri escrito ao



invés do nome dela. Percebi que a produção era da menina, pois havia sido documentado no próprio desenho um diálogo entre ela e a professora:

Figura 5 – Desenho da Maria Antônia com o nome do Yuri



Fonte: Acervo de dados da pesquisa (2018).

Após aprender a escrever o nome do colega, a Maria Antônia voltou a dedicar-se a aprender a grafia de Antônia. O que podemos interpretar, nos casos de Bianca, que desejava escrever seu sobrenome, e de Maria Antônia, ao aprender o nome do colega antes de escrever seu próprio nome, é que não houve a linearidade da PPL à Participação Plena. Além disso, não existia a reprovação de colegas do grupo operando como elemento propulsor de mudança na modalidade de participação, e os interesses eram, em certa medida, diferentes dos habituais do grupo. Deste modo, neste evento, verifica-se as três inferências mencionadas.

Para aprender, as crianças, inevitavelmente e de muitas formas, participam e agenciam suas participações. Na pré-escola, seus interesses de aprendizagem são profundamente conectados com as suas culturas, com o seu contexto de vida coletiva na instituição. Nas palavras de Brougère e Ulmann (2012, p. 314), a aprendizagem não é separada “[...] é o efeito da participação, é a própria participação, avaliada pela minha transformação em minha capacidade de participar, o que alguns podem chamar de desenvolvimento”.

Concluo, ao finalizar esta seção, que do ponto de vista das crianças, as aprendizagens da pré-escola se caracterizam por uma dimensão prática e, também, que essa dimensão prática envolve diferentes trajetos, sendo os participativos um deles. Na sequência, discuto os trajetos orientados e os trajetos imprevisíveis das aprendizagens na pré-escola, situando que o enfoque

na participação é presente em ambos e deve ser interpretado com a premissa de que as crianças sempre participam.

#### 4.2 “SE TU ME DER [A MASSINHA] EU TE ENSINO A FAZER UM PENICO”: OS TRAJETOS ORIENTADOS DAS APRENDIZAGENS NA PRÉ-ESCOLA

Os trajetos orientados das aprendizagens na pré-escola referem-se, nesta pesquisa, a situações que auxiliam as crianças a aprenderem de maneira direcionada. Dizem respeito a situações de orientação direta e também indireta, que ocorrem por meio do envolvimento das crianças nas práticas comuns do contexto no qual estão inseridas. Para analisar os trajetos orientados das aprendizagens na pré-escola, parto da proposta Sociocultural de Rogoff (2005). Nesta perspectiva teórica, a aprendizagem é um processo de participação variável em atividades diversas, que a natureza da aprendizagem é cooperativa e que ela ocorre em diferentes peripécias. A autora concentrou-se em examinar a participação das pessoas nas atividades culturais de suas comunidades e propôs um modelo analítico, baseado em três planos interdependentes: o institucional, o interpessoal e o pessoal (ROGOFF, 1998).

Nesse conjunto de planos, estão associados, respectivamente, os conceitos de Aprendizado, Participação Orientada e Apropriação Participatória. O conceito de Participação Orientada é central na Teoria de Rogoff, pois amplia a noção de natureza cooperativa da aprendizagem. Com o conceito, a autora chama a atenção para as aprendizagens que são construídas dentro e fora de situações de instrução explícitas. Segundo Rogoff, a Participação Orientada oferece uma perspectiva para tratar das distintas maneiras nas quais as crianças aprendem, e explica que:

Ela [a participação orientada] não é um método de apoio a aprendizagem. Por exemplo, uma forma de participação orientada é a explicação, outra é a provocação e o constrangimento, na qual os adultos e pares apontam fraquezas e os erros das crianças ao expor seu comportamento a avaliação social – as vezes com humor e boa vontade, às vezes, não (ROGOFF, 2005, p. 232).

A Participação Orientada nas aprendizagens das crianças na pré-escola, são postas em análise neste texto, referindo-se a três das diferentes formas que se manifestam e podem nos ajudar a dar visibilidade às heterogêneas maneiras pelas quais as crianças pequenas aprendem. Antes, porém, gostaria de brevemente aludir a um tema, que tem atravessado grande parte das pesquisas e dos documentos curriculares municipais para a Educação Infantil brasileira, que é o binômio cuidar e educar. Em documentos curriculares analisados por

Barbosa (2010a), as teorizações sobre a importância dos dois conceitos foram enfatizadas em 88% das propostas municipais. Na escola em que a pesquisa foi realizada, a indissociabilidade dos dois termos era materializada nas propostas das professoras com e para as crianças. Em conversa com a professora itinerante da turma, ela afirma que:

[...] não há como o cuidar e o educar andarem separados. Tudo que é considerado cuidado, como alimentação e soninho, é também considerado educação e tudo que é considerado educação, como a organização de espaços e materiais, é também um ato de cuidado com as crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Exibo essa perspectiva da professora, também, num ato de cuidado. Espero que a intensa organização e o comprometimento delas com as aprendizagens das crianças, como identifiquei na investigação, não sejam interpretadas como práticas que sobrecedem o educar ao cuidar. Dessa forma, tomando a noção das docentes de ação educativa como cuidado e o cuidado com ação educativa, discuto três diferentes formas de Participação Orientada identificadas na pesquisa. Para distinguir as três maneiras, pretendo tratá-las no texto como situações de orientação explícitas, situações de brincadeiras orientadas e situações de envolvimento no contexto.

As situações de orientação explícita, referem-se a atividades em que a orientação das professoras é notória quanto aos objetivos e meios da aprendizagem, ou seja, é comunicado oralmente e de antemão, às crianças, o que deve ser realizado e como fazê-lo. Comumente, tais situações correspondem a trabalhos impressos em folhas A4 para preencher números, letras, colorir espaços circunscritos em desenhos, mas também as vivências cotidianas, como amarrar os sapatos, escovar os dentes, vestir-se. Durante o percurso investigativo, identifiquei que há situações de orientação explícita que auxiliam as crianças a aprender determinadas habilidades, especialmente as que requerem tempo prolongado e certa sistematização para dominá-las.

Carlos Eduardo, por exemplo, que escreve seu nome com frequência, não tem dificuldades na representação gráfica da letra E. Já, para Otávio, em uma atividade com as vogais, foi preciso que a professora sentasse ao seu lado e o instrísse na grafia da letra, narrando para o menino um passo-a-passo: “sobe, faz um risquinho para o lado, mais um risquinho em baixo e agora um no meio” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Otávio estava muito concentrado nas palavras da professora e vibrou ao terminar a letra. A professora, ao identificar que o menino havia representado a letra corretamente, retirou-se e Otávio continuou preenchendo todo o espaço da folha com Es, por vontade própria. Nesse episódio, a Participação Orientada, ou seja, um dos modos pelos quais a criança aprende, foi o direcionamento específico do que e como fazer algo para aprender.

As situações de brincadeiras orientadas tratam-se de momentos em que as professoras se envolvem nas brincadeiras com o objetivo implícito de instruir e de preparar as crianças para atividades posteriores. São comuns, nesse tipo de situação: a forte presença de conteúdos formais; a professora, como organizadora e líder das brincadeiras; tempo pré-determinado para iniciar e terminar; e um *script* fixo das ações. Esses fatores diferenciam-se muito daqueles que são identificados nas brincadeiras livres das crianças<sup>5</sup>, como a imprevisibilidade do tempo, a alternância de enredos e a centralidade das crianças na organização da brincadeira.

Uma dessas situações de brincadeira orientada foi uma proposta em que as crianças deveriam jogar para o alto um dado, feito de feltro, e o número que ficasse virado para cima corresponderia à quantidade de pulos que elas deveriam realizar. Após todas as crianças jogarem o dado, a professora iniciou outra brincadeira orientada, que também envolvia os números, onde cantava: “Vamos brincar da cor, da cor que eu disser, na cor que eu disser você vai ter que encostar. Contar até cinco e depois voltar” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Após todos os membros do grupo terem realizado a ação orientada, a brincadeira se encerrou e as crianças se dispersaram nos espaços da sala. Nessa situação de brincadeira orientada, percebi dois impactos diferentes nas ações posteriores das crianças, descritos nos dois eventos que seguem:

*Evento 1* – Otavio tirou o número seis. Pulou e contou bem rápido como se quisesse que ninguém percebesse: 1,2,3,4,5,9,6. A professora pediu para que o menino contasse novamente porque ele estava errado, pois era seis e não nove. Otavio suspirou, parecendo irritado, e deixou cair os ombros. Vamos contar juntos? – perguntou a professora. Otavio pulou em silêncio enquanto a professora contava. Após finalizarem, Otávio se aproximou de mim, frustrado, e me disse que “usa a mente para contar” e que, por isso, saber todos os números é difícil e chato.

*Evento 2* – após as brincadeiras orientadas, Maria Eduarda preferiu brincar com livros. A menina pegou um, folheia, falou o nome das cores que encontrou no livro, devolveu no lugar e pegou outro. Bianca se aproxima.

**Bianca:** o que tem de legal aí?

**Maria Eduarda:** tem tudo! Muitos filhotes! Kaio, vem cá quero te mostrar mais filhotes.

**Maria Eduarda:** olha aqui Kaio, 123456 filhotes, coitada da mamãe.

**Kaio:** claro que tem muito mais, uns 50.

**Bianca:** que tal se a gente contar todos os filhotes que tem nesse livro?

**Maria Eduarda:** ai não! Daí a gente vai cansar. Vamos ver as partes do corpo deles (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A situação de brincadeira orientada, proposta e organizada pela professora, repercutiu de maneira diferente entre as crianças. No evento 1, Otávio pareceu desconfortável e irritado por ter que contar, mesmo com a ajuda da professora. O que é estranho, e também interessante, é que, na situação de orientação explícita, descrita anteriormente, em que a professora o orientava como fazer a letra E, esse desconforto não foi identificado. Talvez o

<sup>5</sup> Para aprofundar as diferenças entre brincadeiras livres e dirigidas, ler: *Sala de aula é lugar de brincar?* (FORTUNA, 2000).

fato de que Otávio “use a mente para contar”, seja um indicativo de que, para algumas aprendizagens, ele precise de mais concentração. Nesse caso, podemos dizer que, para Otávio, em relação a algumas aprendizagens, as situações de orientação explícita fazem mais sentido do que as situações de brincadeiras orientadas.

Em contrapartida, no evento 2, podemos ver Maria Eduarda dando continuidade às aprendizagens propostas na situação de brincadeira orientada. A menina inclusive amplia as quantidades e compartilha com Bianca e Kaio a aprendizagem. Nesse caso, a situação de brincadeira orientada teve função de estímulo para que as crianças testassem suas aprendizagens, compartilhassem repertórios e produzissem outros conhecimentos, como, por exemplo, aspectos sobre a estrutura física dos animais encontrados no livro. A situação de brincadeira orientada auxiliou as crianças na construção de aprendizagem sobre os números, as cores, as características dos dinossauros, permitindo outras experiências no cotidiano. Organizar brincadeiras é uma forma comum de adultos, de sociedades ocidentais, estruturarem a aprendizagem das crianças pequenas. Essas situações podem motivar o envolvimento e a participação das crianças em lições desejáveis pelos adultos (ROGOFF, 2005).

As situações de envolvimento no contexto, dizem respeito ao modo dos sujeitos relacionarem-se em um ambiente, levando em conta os valores e as práticas culturais locais. Nestas situações, não há necessariamente uma intenção de ensino, embora também seja possível observá-las. Ocorrem cotidianamente, no envolvimento mútuo de crianças e adultos na escola, na qual se estabelecem referenciais sociais e conexão entre significados. Nessas situações de envolvimento no contexto, as crianças aprendem, com os adultos e com seus pares, práticas desejáveis e não desejáveis, à medida que observam situações no dia a dia (ROGOFF, 2005).

Para ilustrar uma situação de envolvimento no contexto, como forma de construir aprendizagens, recorro a um episódio que aconteceu com Naty e Kaio. O menino entrou em um conflito com outro colega por causa de um brinquedo e isso chamou a atenção de Naty, que apenas observou o desenrolar do acontecimento. A professora sugeriu que cada uma das crianças brincasse um pouco com o objeto, mas Kaio não aceitou e o brinquedo foi recolhido. Um pouco mais tarde, Naty pediu a Kaio que lhe emprestasse algumas peças de lego, e o menino recusou-se. Naty, então, perguntou ao colega: “– tu quer ficar sem nenhuma? Porque se não emprestar para ser amigo a profe guarda” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A partir da observação de Naty e do envolvimento de Kaio no desenrolar do conflito, ambos passam a entender que, no ambiente escolar, brinquedos precisam ser divididos e que

emprestar, naquele contexto, tem relação com a amizade. Independente da intenção da professora, que, ao que tudo indica, buscava apenas sanar um conflito, Naty e Kaio passam a compreender e a participar de práticas e valores culturais importantes do seu contexto de vida coletiva. As aprendizagens foram construídas no envolvimento mútuo das crianças e dos adultos, que participavam, de diferentes formas, das atividades socioculturais daquele local. Para Rogoff (2005), essa perspectiva de envolvimento no nicho de convivência, contrasta com a concepção da influência social em que as aprendizagens são unilaterais e promovidas de adultos para crianças. As crianças, ao participarem, mesmo que por meio da observação, estabelecem referências sociais que servem de fonte de informação para o aprendizado e ampliação dos modos de vida das suas comunidades (ROGOFF, 2005).

Nas ações das crianças na pré-escola, as situações de orientação explícita, as situações de brincadeiras orientadas e situações de envolvimento no contexto podem também se entrelaçar. Trato dessas conexões por meio de uma prática muito comum, observada durante a produção de dados na escola, que foi a utilização de massa de modelar. Via de regra, as massinhas, como as crianças chamavam o material, eram entregues pelas professoras para as crianças perto do momento de seus pais ou responsáveis buscá-las na instituição. Cada criança ganhava uma massinha, de uma cor, de aproximadamente 30mm de diâmetro, o que corresponde ao tamanho de uma bola de gude ou uma moeda de um real.

Em uma dessas ocasiões, Maria Antônia estava com uma massinha azul e, Amanda, com uma massinha rosa. Maria Antônia queria brincar com a massinha rosa e tentou negociar com a colega:

**Maria Antônia:** vamos trocar para a gente ser amigas?

**Amanda:** que tal a hora que eu ir embora eu dar para ti e não dar para Bianca?

**Maria Antônia:** mas a gente podia trocar um pouquinho agora.

**Amanda:** mas eu gosto do rosa. Óh, mas vou te dar um pouco. [Amanda parte a massinha ao meio e oferece a metade a colega. Maria Antônia aceita, mas insiste na tentativa de conseguir a massinha inteira]

**Maria Antônia:** se tu me der eu te ensino a fazer um penico. [Amanda, meio a contragosto, entrega o restante da massinha à colega e fica com a azul. Maria Antônia pega a massinha da colega e começa a descrever os passos necessários para se fazer o penico, enquanto a colega observa atentamente]

**Maria Antônia:** olha, tu pega e coloca no meio, bem no meio da mão e vai fazendo uma bolinha. Enrola, enrola, enrola. Enrola bastante! Quando tiver bem embrulhadinha, assim óh, coloca esse dedo [indicador] no meio e vai apertando até ficar bem um penico. Assim. [Amanda pega de volta a massinha rosa da colega e diz que tentará fazer igual].

**Maria Antônia:** tu pode fazer com a azul para não estragar essa e daí a gente vai ter duas. Cuida para não deixar cair no chão.

**Amanda:** tá bom, mas daí eu vou ficar com a rosa.

**Maria Antônia:** e se eu pegar as bonequinhas e a gente fica junto e com os dois penicos juntos? [Amanda concorda, busca duas bonecas do tipo polly e faz um penico com a massinha azul] (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

O que estava em jogo para as meninas não era aprender ou ensinar a fazer um penico, mas a posse da massinha cor-de-rosa. Inevitavelmente, nessa brincadeira de massinha, foram

construídos e testados alguns conceitos matemáticos como cores, quantidades, formas, volume e, também, algumas habilidades e práticas sociais, como negociação, troca, persuasão, cuidado com os materiais. Nos trajetos percorridos pelas meninas na construção de suas aprendizagens, entrelaçaram-se duas das três diferentes formas de Participação Orientada, abordadas acima.

A primeira observação é a presença de uma situação de orientação explícita. Podemos perceber que a estrutura narrativa usada por Maria Antônia, para ensinar a colega a fazer o penico com a massinha, é semelhante à explicação da professora quando auxiliava Otávio na escrita da letra E. Estava claro, em ambas as situações, o objetivo final da aprendizagem, sendo que foram comunicadas, verbal e gradativamente, as ações que precisavam ser realizadas para alcançá-lo. A situação de envolvimento no contexto também é manifestada. Nas duas primeiras frases do diálogo das meninas, é evidente a (re) produção de significados construídos no contexto da pré-escola. Maria Antônia, ao propor para a colega a troca de massinhas como condição para serem amigas, demonstra que, na troca e empréstimo de brinquedos, há implícita uma relação com laços de amizade, tal qual, Naty e Kaio demonstraram anteriormente. Amanda reforça a existência desse significado quando propõe dar a massinha para a Maria Antônia, ao invés de dar a Bianca.

Em suma, os trajetos orientados na pré-escola envolvem, diferentes situações promotoras de aprendizagem, com orientações, por vezes, mais ou menos explícitas. Independentemente do nível instrutivo da situação, os trajetos orientados fomentam as aprendizagens das crianças, ainda que os impactos nelas sejam diferentes. O fato é que, ao estarem na pré-escola, as crianças “[...] realizam jogos e atividades, estabelecem relações [...] são colocadas ou colocam-se em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens” (BARBOSA, 2000, p. 101). Prossigo na discussão dos trajetos, abordando na seção seguinte os trajetos imprevisíveis que as crianças percorrem na construção das suas aprendizagens na pré-escola.

#### 4.3 “TRÊS SORVETES POR 15 REAIS É MEIO CARO NÉ?”: OS TRAJETOS IMPREVISÍVEIS DAS APRENDIZAGENS NA PRÉ-ESCOLA

Imagine, leitor, uma cena de meu diário de campo, em que há um grupo de crianças pequenas e uma professora dispostos em uma roda, para uma contação de história. Algumas crianças estão atentas e em silêncio, a escutar. Outras conversam com os seus pares. As conversas paralelas das crianças se intensificam. A professora, ao notar que algumas crianças

estão se envolvendo mais nas conversas com os seus pares do que na história, aumenta o tom da sua voz sem interromper o fluxo da narrativa. As crianças compreendem, de imediato, que a intenção da professora, ao aumentar o tom da voz, é que elas façam silêncio e voltem à sua atenção para a história. Dois meninos que conversavam trocam olhares e, um deles, em um movimento rápido e silencioso, lança um soldadinho de brinquedo para o outro, que, de forma conspiratória, esconde o boneco nas suas costas. A cumplicidade dos meninos para que a professora não os note, esculpe um código socialmente estabelecido entre eles.

Nessa mesma cena, uma menina, que desde o início da história estava em silêncio, olha para o chão e encontra um fio de cabelo, de aproximadamente 40 centímetros. A menina pega o fio de cabelo com a mão direita e começa a enrolá-lo no indicador esquerdo. Quando está chegando ao final do fio, ele se rompe. O fio é então completamente desenrolado do dedo, agora um pouco menor. A história segue sem que a professora note que a atenção da menina está direcionada ao fio de cabelo. A criança segura as extremidades do fio e começa a esticá-lo. Uma das extremidades se solta e ela entende que a ação anterior, de enrolar o fio no dedo indicador, pode ser uma interessante estratégia para ajudá-la a não o soltar. Assim, a menina o faz. Enrola as pontas do fio e começa a esticá-lo, testando a sua resistência ou elasticidade, até ele romper-se ao meio. Uma das partes do fio é abandonada, mas a parte maior é testada novamente, da mesma maneira. A ação da menina continua, até que o fio fique tão pequeno que seja impossível enrolá-lo nos dedos. Ela descarta-o, é só então volta sua atenção para a história.

Em ambas as situações, nas conversas paralelas e no fio de cabelo, houve um deslocamento da atenção das crianças para outras coisas que não a escuta da história contada pela professora. Em outras palavras, a atenção das crianças fora capturada por outro algo, para um algo que ocorria durante o percurso de ouvir a história. A noção de Atenção Capturada é atribuída, nesta pesquisa, às aprendizagens das crianças, que são construídas em deslocamentos imprevisíveis de um dado trajeto, e a utilização do termo foi inspirada nos estudos do antropólogo britânico Tim Ingold (INGOLD, 2010; 2015; 2016).

Um conceito semelhante foi proposto por Rogoff (2005), ao afirmar que as crianças podem construir várias aprendizagens ao mesmo tempo, a partir de eventos em andamento, dividindo sua atenção. Concordo com a autora no que tange à capacidade de as crianças pequenas organizem sua consciência para aprenderem em situações simultâneas. Nas brincadeiras de lego na pré-escola, por exemplo, as crianças encaixam as peças ao mesmo tempo em que escutam a orientação das professoras e conversam com os colegas. Em um evento cotidiano, como a brincadeira de lego, três fontes de informação são mantidas na



atividade em curso. Entretanto, embora eu aborde, neste texto, as aprendizagens construídas em eventos em andamento, o que busco analisar não são as simultaneidades, mas a alternância da atenção.

Por esse ângulo, a noção de Atenção Capturada, de Ingold, pode ser mais adequada. Para o autor, há dois sentidos de educação. O primeiro, tem como objetivo ‘caminhar’ para inculcar conhecimento dentro das mentes dos aprendizes e, o segundo, busca a construção do conhecimento pelo ‘caminhar’ levando os aprendizes para fora. O primeiro sentido representa um caminhar Intencional e, o segundo sentido, refere-se a um caminhar Atencional. Para expor seu ponto de vista em defesa da Educação da Atenção e não da Intenção, Ingold contrasta as duas perspectivas por meio de uma analogia metafórica de dédalo e o labirinto<sup>6</sup>:

Eu comparo essas alternativas à diferença entre o dédalo e o labirinto. O dédalo (maze), que coloca uma série de escolhas mas predetermina os movimentos implicados em cada uma delas, põe toda a ênfase nas intenções do viajante. No labirinto (labyrinth), por outro lado, a escolha não está em questão, mas seguir a trilha exige atenção contínua (INGOLD, 2015, p. 21)

O argumento do autor é que o trajeto, no modo dédalo, fecha para o mundo, “prendendo seus detentos numa falsa antinomia entre liberdade e necessidade” (INGOLD, 2015, p. 25). O modo dédalo é, portanto, um caminho Intencional, que coloca na jornada do caminhante uma sucessão de escolhas, cujas mobilidades do deslocamento são fixadas de antemão. De lado oposto, está o labirinto representando o caminho Atencional, que leva para fora e coloca o caminhante em modo de submissão às coisas, numa prática de exposição ao que acontece ao seu redor, onde “a submissão conduz e o controle a segue” (INGOLD, 2015, p. 32). Sublinho que, submeter-se às coisas, na perspectiva ingoldiana, é antes dar-lhes atenção do que ser dominado. O autor nos pontua essa diferença exemplificando como uma fila indiana de crianças, na escola, limita suas descobertas ao longo do caminho, uma vez que o único objetivo é chegar de um ponto ao outro, em suma, seguir. Em contrapartida, quando andam até a escola, as crianças caminham de maneira diferente, distraídas (na visão do adulto). Elas andam:

Às vezes com pressa, às vezes tranquilamente, saltitando e se arrastando alternadamente, a atenção da criança é *capturada* – ou, na visão do adulto que a acompanha, *distraída* – por qualquer coisinha: da dança de luzes e sombras ao voo dos pássaros e latido dos cães, do perfume das flores a poças d’água e folhas caídas, inúmeras pequenezas como caramujos e coquinhos, moedas perdidas e lixinhos reveladores (INGOLD, 2015. p. 23-24 grifos do autor).

<sup>6</sup> A analogia do autor refere-se ao mito grego Labirinto de Creta. No mito, Dédalo, a pedido do Rei Minos, constrói um labirinto para prender o Minotauro. Ver mais sobre o mito em Silva (2016) – *O Labirinto de Creta*.

É a este sentido, de Atenção Capturada, ao qual me refiro ao tratar dos trajetos imprevisíveis de aprendizagens na pré-escola. A cena do meu diário de campo, da contação de história da professora, foi a primeira leitura que fiz desses trajetos, o que é curioso, posto que o episódio ocorreu com dois meses de campo, e momentos de contação de histórias eram muito habituais no cotidiano das crianças. Os saberes construídos em trajetos imprevisíveis, como os da cena acima descrita, foram os que mais tive dificuldade de reconhecer como aprendizagens. Foi necessário sobrepujar o senso comum de que as crianças estavam distraídas durante a história, compreender que seus trajetos tinham deslocamentos Atencionais, identificar, nas conversas paralelas, códigos sociais e, na experimentação da menina com o fio, conceitos específicos, para, enfim, reconhecer o que estava sendo produzido pelas crianças como aprendizagens.

Segundo Ingold (2015), quando deixamos de ser crianças, a curiosidade do adulto é absorvida pela disciplina, e aí reside nossa dificuldade de caminhar para fora, no modo labirinto. Essa afirmação, conduzida ao campo de pesquisa, aproxima-se da noção de adultocentrismo, discutida no capítulo metodológico como um obstáculo na investigação. Por mais que me vigiasse, por vezes, o adultocentrismo dificultou o processo de construção e interpretação dos dados, especialmente os que se referiam aos trajetos imprevisíveis. Isso porque, não raro, enquanto as crianças caminhavam no modo labirinto, eu estava no modo dédalo, cuja posição me impedia de entender seus trajetos imprevisíveis como percursos importantes na construção de suas aprendizagens. Um de meus momentos dédalo é manifestado no episódio que segue, em que eu buscava envolver-me com as crianças:

[Pedi a Naty para brincar com ela já que estava sozinha com quatro bonecas. Ela me deu uma de cabelo castanho (as outras eram todas loiras). No jogo simbólico, ela fazia o papel das três bonecas loiras ao mesmo tempo e eu era a morena. Todas amigas. Carlos passou por nós com um carrinho e Naty se distraiu de nosso enredo. Com a boneca foi até ele: – oi sorveteiro, pode me dar um sorvete? Ele fez de conta que entregou e ela pediu mais dois para levar para as suas filhas. Ele deu e disse que eram 15 reais. Naty pagou o sorveteiro, que guardou o dinheiro no bolso e seguiu. Quando voltou com os sorvetes, tão invisíveis quanto o dinheiro que entregou a Otávio, Naty diz retoricamente: – três sorvetes por quinze reais é meio caro, né? Percebi que a menina tinha mudado o jogo simbólico porque agora existiam filhas. Ok. Preciso ser a filha. Perguntei com minha boneca: – mamãe, tu comprou sorvete para mim? E ela respondeu: – não tinha mais sorvete. Ela então começou a despir uma das bonecas me deixando sem saber (novamente) quem eu deveria ser. Acho que ela percebeu minha desorientação, pois foi brincar com outras crianças, me deixando sozinha, de novo. Me senti uma incompetente e um pouco envergonhada] (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Por estar no modo dédalo, num caminho altamente Intencional, demorei muito para entender o caminhar Atencional da menina, no modo labirinto. Foi preciso ultrapassar a noção inicial de distração, causada pelo sorveteiro (que, convenhamos, poderia naquele instante, não ser o sorveteiro, mas ter se tornado, por sua capacidade de andar no labirinto), para entender que a brincadeira é repleta de trajetos imprevisíveis. Quando a atenção de Naty foi capturada

pela passagem do sorveteiro, podemos observar no evento em curso a compra, a venda, o valor, as quantidades e os laços familiares. Nesses elementos, presentes na brincadeira e na cultura, são identificadas aprendizagens sociais que estão sendo construídas e testadas pelas crianças na pré-escola.

Além disso, a brincadeira desponta como uma oferta e uma possibilidade para as crianças agirem no mundo, participarem da cultura, apropriarem-se de conceitos, ressignificarem práticas sociais de suas comunidades. O mundo simbólico da brincadeira é parte do mundo social e cultural das crianças. Não apenas por ela, mas especialmente pela brincadeira, as crianças operam com os signos e os significados da cultura, aprendendo e, ao mesmo tempo, contribuindo na produção cultural.

A intrincada relação entre aprendizagem e cultura é expressa no Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado por Barbosa, no qual se esclarece que:

O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos (BRASIL; PROJETO MEC/UFRGS/SEB, 2009, p. 47-48).

Por essa via, na EI, é sempre pertinente grifar e reivindicar a necessidade de propiciar, às crianças, tempo, em seus contextos de vida coletiva, na escola. Tempo para venderem seus sorvetes, para testarem a resistência de fios, para conspirarem com os amigos, para experimentarem nas suas brincadeiras serem mães, filhas e amigas, tempo para que suas atenções sejam capturadas. Isso é tão importante para as crianças quanto é apresentar a elas a pintura, o desenho, os números, as letras, a música, as histórias na EI. Mesmo porque, todos esses elementos só fazem sentido quando as crianças os utilizam em suas práticas sociais, tal como fez Naty, ao comprar os caros três sorvetes por quinze reais e determinar com quem iria compartilhar a guloseima.

De certo, não há nada de novo na ideia de que as crianças aprendem por meio das brincadeiras e de que reproduzem interpretativamente os significados públicos da cultura por meio dela. O que busquei argumentar aqui é que, tanto em momentos de uma pedagogia Intencional, como a contação de história, quanto nos momentos de brincadeiras livres, há trajetos imprevisíveis em que a atenção das crianças é capturada por algo não previsto e no qual, ainda assim, aprendizagens são construídas. Esse fato implica reconhecer que nem todas as aprendizagens ocorrem, ou são garantidas, pelo viés da intencionalidade. Existem instantes,

situações Atencionais, que são também importantes para que as crianças possam operar com os significados da sociedade da qual fazem parte, ou seja, interagir com os conhecimentos produzidos pela cultura no encontro de si com o mundo.

Para que possamos valorizar essas aprendizagens dos trajetos imprevisíveis, é preciso, antes de tudo, inverter a lógica daquilo que nós, adultos, muitas vezes ponderamos como distração das crianças, ou, ao menos, não as considerar com absoluto demérito. Quando a atenção da criança é capturada, é muito provável que, diferente de distraída, ela esteja em estado de alerta para todo o seu entorno e aberta ao imprevisível do caminho que segue, seja este caminho uma proposta pedagógica ou uma brincadeira na pré-escola. Na primeira cena discutida nesta seção, ao envolver-se com o fio de cabelo do chão, a menina expõe esse estado de alerta, essa atenção ao redor, que a permite encontrar o fio. E, mais do que isso, ela exhibe sua capacidade de concentração ao permanecer um tempo consideravelmente prolongado testando o fio e, por efeito, construindo aprendizagens.

Agora, o leitor pode estar se perguntando: mas, e a menina do sorveteiro? O tempo de interação foi curto, logo, a concentração, que possibilitaria as aprendizagens, também não o seria? Em meu ponto de vista, a natureza da construção da aprendizagem foi a mesma, ou seja, por momentos de Atenção Capturada. O que se difere nas duas situações são as aprendizagens precedentes das crianças. No primeiro caso, ela estava descobrindo, experimentando para formular conceitos e, no segundo caso, no episódio do sorveteiro, a outra garota estava operando, empregando descobertas anteriores, às quais, possivelmente, já estiveram presentes em outras de suas experiências. É algo como quando nós, adultos, cozinhamos um prato pela primeira vez e precisamos (ao menos eu preciso) olhar a receita a cada ingrediente. Ao fazer essa mesma receita outras vezes, a incidência do passo a passo é abreviada e, conseqüentemente, o tempo de preparo também o é.

Gostaria ainda de esclarecer que as argumentações, até aqui expostas, não se referem a uma defesa pela Educação da Atenção, tal qual fez Ingold com maestria, mas que, na conjuntura atual de nossa sociedade, cada vez mais veloz, em que muitas práticas pedagógicas, que aceleram o tempo de aprender das crianças, são reproduzidas como essenciais, é premente a construção, no interior das escolas, de olhares mais reflexivos para os trajetos inesperados. A Educação Infantil é, por sua especificidade, um campo de resistência, que nos provoca cotidianamente a refletir sobre as nossas práticas. A defesa que proponho é que não deixemos que o modo dédalo, disciplinador, consuma o modo labirinto, investigativo, e, se porventura isso ocorrer, sejamos também nós resistentes, provocativas e capazes de reconstruir labirintos com as crianças, nas escolas infantis.

Por fim, para construir e reconstruir labirintos, precisamos reconhecer que as crianças aprendem por diferentes trajetos e estarmos abertas às lógicas das meninas e dos meninos nas escolas. Assim, poderemos complexificar nossas intencionalidades pedagógicas, de forma que promovam experiências de aprendizagens para as crianças pequenas de maneira aberta e não disciplinadora. É nesse caminho, que prossigo a discussão no capítulo seguinte, no qual trago ao debate possíveis proposições de como as crianças constroem e compartilham sentidos às suas aprendizagens na pré-escola.

## 5 AS CULTURAS INFANTIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA AS APRENDIZAGENS DA PRÉ-ESCOLA

Início este capítulo retomando brevemente o pleito central apresentado na revisão bibliográfica deste estudo que reverberou sobre as culturas infantis. Recupero a discussão nessa altura do trabalho, porque foi justamente o conceito de culturas infantis, tensionado na análise das investigações antropológicas, sobre e com crianças da ABA, que serviu de fulcro para a linha que construiu a escrita deste capítulo. A partir do referido conceito tornou-se possível versar sobre a dimensão simbólica das aprendizagens das meninas e meninos no contexto da pré-escola.

Como foi demonstrado na revisão, há, nos estudos antropológicos, um consenso, referente à agência das crianças, e um dissenso, no que tange à produção das culturas infantis. O principal argumento, dos pesquisadores contrários ao uso do conceito, é o de que ele apresenta um risco de incitar uma dissidência entre dois universos simbólicos, de adultos e de crianças. Para Pires, além de retirar o contexto social das crianças, ao tratar de um universo paralelo ao dos adultos, falar sobre culturas infantis denota outros infortúnios:

Primeiro porque a cultura é um conceito chave para antropologia, mas passou a ser a causa e o efeito, quando talvez fosse mais produtivo ser tida como ponto de partida para investigações. Em segundo lugar, na pesquisa que realizei, percebi que não há como tomar as crianças como um mundo à parte (PIRES, 2008, p. 140).

Como também já afirmei anteriormente, em minha interpretação, a própria definição do conceito representa uma ideia de compartilhamento entre crianças e adultos, e não uma cisão. Uma possibilidade dessa compreensão de comunicação entre os sistemas organizados de significados de crianças e de adultos é a noção de reprodução interpretativa, formulada por Corsaro (2005), com o intuito de explicar a natureza das culturas de pares. Para o autor, o termo *reprodução* sustenta a participação e contribuição ativa das crianças na manutenção e mudança cultural, uma vez que as meninas e os meninos são parte integrante do meio social. Já o termo *interpretativa*, indica o modo como as crianças apreendem as referências de seu meio, reelaborando-as partir de significações particularmente infantis. Isso significa que as crianças, na condição de membros da sociedade, afetam e são afetadas pela cultura, mas de maneira específica e peculiar, pois são atores sociais com interesses e modos de estar e conhecer o mundo diferentes dos adultos.

O estudo de Sousa (2016), explorado na revisão, que abordou os sistemas de organização social dos Capuxus, demonstrou as crianças mantendo e alterando os sistemas

endogâmico e o sistema de apadrinhamento dos seus grupos. Segundo a autora, as crianças os faziam a partir de informações da sua vida social, na qual crianças e adultos estavam imersas. Sousa (2016) não utilizou, mas descreveu muito bem o que, no campo da Sociologia da Infância e na Pedagogia da Infância, se entende por culturas infantis. Em vista de informações semelhantes identificadas nos estudos da ABA, arrisco-me a dizer que a recusa de alguns antropólogos, ao conceito de culturas infantis, talvez, esteja mais atrelada a um descontentamento com o uso da palavra cultura, em investigações fora do campo antropológico, do que por uma divergência do que se entende pelo conceito.

Segundo Laraia (2017), o conceito de cultura é objeto de estudo e reflexão da Antropologia desde os primórdios da disciplina. Para o autor, um dos principais esforços da área antropológica, nos últimos 100 anos, foi trabalhar em formulações e reconstruções constantes do termo para obter uma maior precisão conceitual de cultura. Por esse empreendimento histórico, é inegável o destaque e apropriação da Antropologia sobre o termo, e justificável a apreensão de antropólogos por sua utilização em outras áreas. Essa interpretação se aproxima da mesma discussão sobre a “importação” da etnografia na Educação, em que antropólogos chamam a atenção para o uso indiscriminado do termo, sob o risco de que seja reduzido a uma mera técnica (DAUSTER, 2007; PEIRANO, 2014).

Minha preocupação é que as legítimas reivindicações e sobreavisos dos antropólogos, sobre a utilização dos termos cultura e etnografia, possam produzir uma linha muito tênue entre o possível avanço e qualificação nas pesquisas de outras áreas, e a impossibilidade de diálogos. Por consequência, para o pesquisador não antropólogo (ao menos para mim), é caro falar de cultura ou etnografia em contextos escolares. É um risco que se assume e um esforço argumentativo que não cessa. O que entendo é que a etnografia, como perspectiva teórica-metodológica (DAUSTER, 2007; PEIRANO, 2014; FORELL, 2014), e a cultura, compreendida como um sistema organizado de significados acessado pelos atores para dar sentido às suas experiências (COHN, 2005; GEERTZ, 1989), são conceitos que auxiliam na aproximação da Antropologia e da Educação.

Essa aproximação trouxe ao estudo uma contribuição valiosa para a interpretação da produção simbólica das aprendizagens das crianças na instituição educativa. Os diálogos teóricos, de ts grandes e ts pequenos, e a experiência empírica, me permitiram acessar sentidos muito peculiares que as crianças compartilhavam nos seus trajetos de aprendizagem. De modo criativo, as meninas e os meninos produziram versões específicas de significados para o que aprendiam, muitas vezes divergentes aos significados que os adultos atribuíam para as aprendizagens delas. A capacidade de agência das crianças, ao apropriarem-se,

construírem e reinterpretarem versões de sentidos para o que aprendiam, configurou-se num ponto de intersecção entre aprender e produção cultural.

Desse modo, proponho que o conceito de culturas infantis é circunjacente as aprendizagens da pré-escola. Partindo dessa proposição, e à luz de interlocuções teóricas entre autores da Pedagogia da Infância e da Antropologia Interpretativa, problematizo e discuto, no capítulo presente, três versões das crianças sobre suas aprendizagens: aprender para brincar, aprender para relacionar-se e aprender para crescer.

### 5.1 “QUANDO TU APRENDER A VIRAR [ESTRELINHA] TU VAI SER DA EQUIPE”: APRENDER PARA BRINCAR

A Pedagogia da Infância, a Sociologia da Infância, a Teoria Sociocultural e a Antropologia da Criança, perspectivas distintas entre si, confluem na noção de que é importante privilegiar situações informais de aprendizagens e valorizar o cotidiano das e entre as crianças. A importante guinada no conceito de criança e infâncias, permitiu, a pesquisadores de diferentes áreas, lançarem suas atenções investigativas para os grupos de pares das crianças. Para Sirota (2012), há de se deslocar o olhar das aprendizagens formais com um viés de modalidades da escolarização estritamente vertical e indagar-se sobre os lugares, ocasiões e momentos diversos em que ocorrem as aprendizagens da socialização. De acordo com a autora:

A atenção se volta então para as *sociedades infantis* e sua construção própria das regras do jogo, no contexto social proposto pelos adultos. A socialização, aqui, é vista não apenas como vertical, mas também como reversível e horizontal. Porque o grupo de pares assume tanta importância como o dos adultos (SIROTA, 2012, p. 282, grifo nosso).

A ideia de sociedade infantil foi também utilizada por Delalande (2012), que investigou aprendizagens sociais e a transmissão cultural entre pares no pátio da escola. Nesse espaço de encontro, a autora identificou que, por meio da convivência e das interações, as crianças descobrem formas de se regularem, criarem regras e vivenciarem experiências conflituosas. Seus pressupostos vão ao encontro do que Marcel Mauss (2010) chamou de “uma educação das crianças pelas próprias crianças”, no texto *Três observações sobre a sociologia da infância*, apresentado em um Congresso de Sociologia da Infância, em 1937. A ideia de Mauss foi breve, mas suficiente para levantar questões de debate e análise entre pesquisadores sobre sistemas simbólicos organizados pelas crianças.



Entendo que “as expressões cultura infantil e sociedade infantil são, portanto, usadas para conceitualizar as práticas infantis sem apagar ao mesmo tempo a sua heterogeneidade e as suas interações com o mundo dos adultos” (DELALANDE, 2011, p. 71). No entanto, ainda que eu concorde que as crianças têm suas lógicas particulares e que elas são construídas em interação com o mundo dos adultos penso que, a expressão de sociedade infantil, pode mais tornar tensa a discussão do que contribuir para a compreensão das aprendizagens horizontais das meninas e dos meninos. O termo, embora não deva e não sugira, pode evocar um descompasso, entre as relações das crianças com os adultos, talvez, maior do que o conceito de culturas infantis. Isto porque o próprio conceito de culturas infantis, infelizmente, ainda precisa insistentemente ser justificado. Com exceção da utilização do termo “sociedade infantil”, aproximo-me de Delalande (2012, p. 70) no entendimento de que “[...] uma socialização horizontal que completa a aprendizagem recebida dos adultos e se apoia nesta para se organizar” permite um afastamento de uma visão binária como se fossem dois universos paralelos.

Contudo, o que posso sustentar, por meio de meu próprio trabalho, é que, por mais que as aprendizagens horizontais das crianças sejam complementares ao que aprendem com os adultos, o porquê dessas aprendizagens, seus usos e os seus significados são muitas vezes divergentes. Por ora, discuto a relação que as crianças fazem sobre brincadeira e aprendizagem. Como pedagoga, insisto (e ainda insisto) que a brincadeira livre das crianças é fonte privilegiada de aprendizagem. Em minha trajetória docente na EI, observei repetidamente o “aprender brincando” sendo utilizado como *slogan* das professoras e dos professores de bebês e de crianças pequenas para justificar o direito das meninas e dos meninos à brincadeira.

Durante o campo empírico, com muita frequência, ouvi as docentes estabelecendo relações entre as brincadeiras e as aprendizagens. E é incrível como, para cada brincadeira, há sempre um possível desenvolvimento de uma competência para uma aprendizagem formal. Foram comuns discursos como: ao brincar de esconde-esconde as crianças aprendem os números; ao brincar com areia e potes melhoram a motricidade fina, o que ajuda a pegar o lápis com mais firmeza; brincadeiras como ovo choco e passa anel ensinam às crianças a esperarem a sua vez. Em suma, brincar é uma atividade importante, que auxilia as crianças a aprenderem. Isso pressupõe dizer que, sim, ao brincar, a criança aprende. Por outro lado, sob esse mesmo ponto de vista, seria possível subentender que, pedagogicamente, as crianças brincam para aprender, mas as crianças dizem e indicam o contrário, que elas aprendem para brincar.

Esse é motivo pelo qual o porquê, os usos e os significados das aprendizagens horizontais das crianças, aparecem, muitas vezes, em distinção àquilo que os adultos que estão com elas pensam sobre as aprendizagens na pré-escola. Na concepção das crianças, há determinadas aprendizagens que são necessárias para que elas possam se envolver em algumas brincadeiras. Subir na batcaverna (trepa-trepa) e pular lá de cima é um bom exemplo. O espaço, de aproximadamente um metro e meio de altura, é considerado perigoso para saltar, até que se aprenda, mas um dos meninos, o Carlos, é um excelente saltador e faz saltos de cima da batcaverna com muita habilidade e frequência. Para acompanhar o Carlos em suas brincadeiras – como se houvesse um código criando e compartilhado entre as crianças – era essencialmente necessário aprender a pular de lugares altos e arriscar-se.

Em uma conversa com Maria Antônia e Amanda, as meninas me disseram que havia algumas aprendizagens que lhes causavam medo, como por exemplo, aprender a subir em árvores lisas ou a se pendurar no portão, mas que eram importantes de serem aprendidas, para que pudessem brincar com o Carlos. Se eu houvesse perguntado aos adultos por que era importante aprender a pular de lugares altos, provavelmente ouviria respostas endereçadas ao desenvolvimento do equilíbrio ou da motricidade ampla. Prosseguindo na discussão, desloque-me do campo das suposições e apresento dois episódios vivenciados no campo, quais podem ilustrar a noção das crianças de que se aprende para brincar.

No primeiro episódio, eu estava no pátio, brincando de mamãe e filhinha com algumas meninas, quando fui convocada por Otávio a brincar de super-herói(na). O menino pediu para que eu me levantasse, pegasse minha senha da batcaverna, colocasse minha roupa de super-heroína e fosse com ele salvar o mundo. Eu, entusiasmada e de imediato, pedi licença às meninas, “vesti minhas caneleiras”, coloquei a “armadura em meus ombros” e corri atrás de Otávio, que, pelo que interpretei, estava atirando raios de laser para todos os lados. Corremos pelo pátio atrás de inimigos a combater e, logo, outras crianças se juntaram a nós, dentre elas estava Amanda. Já com um grupo maior de crianças, subimos na batcaverna, local onde encontramos Bianca. A menina, interessada em entrar na brincadeira, sem intervalo de tempo escolheu sua personagem:

**Bianca:** eu vou ser a sereia mágica!

**Otávio:** não, tu não pode!

**Bianca:** posso sim! Por que não?

**Otávio:** porque tu não sabe fazer estrelinha. [Bianca afasta-se e vai brincar de balanço e pergunto para Otávio se é necessário saber virar estrelinha para brincar]

**Otávio:** sim. Porque se tu tiver dando uma estrelinha ninguém chega perto para te dar um golpe. [Observo que algumas crianças que estavam conosco lutando começaram a se afastar e uma delas é a Amanda. Percebo Amanda tristonha, vou até ela e pergunto se ela não vai mais brincar]

**Amanda:** a ladybug não vira estrelinha e ela luta. [Otávio está atrás de mim e ouve a conversa]

**Otávio:** ela vira, sim! Sempre quando ela tá lutando ela vira. [Amanda abaixa a cabeça tristonha. Otávio se solidariza com a colega e tenta lhe conceder um abraço, mas Amanda recusa, cruzando os braços]

**Otávio:** não fica triste, Amanda. Quando tu aprender a virar [estrelinha] tu vai ser da equipe tá? Vamos Guigui! (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Esse episódio evidencia aprendizagens das e nas relações sociais, que envolveram amizades e inimizades, solidariedade, construção de regras, exclusão, poderes, desejos, produção de culturas infantis (DELALANDE, 2012). Mas, como ênfase, a cena preconiza o ponto de vista das crianças de que há aprendizagens que são laboradas como requisito para poderem brincar, isto é, mais se aprende para brincar do que se brinca para aprender. Bianca e Amanda entenderam, mesmo em discordância, que não poderiam brincar no jogo simbólico de super-heróis proposto por Otávio, enquanto não aprendessem a virar (dar) estrelinhas.

O segundo episódio envolveu um menino que desejava integrar-se em uma brincadeira com duas meninas. Maria Antônia e Naty estavam brincando com uma boneca do tipo bebê. Carlos observou atentamente as meninas tirando a roupa da boneca, a fralda, recolocando a fralda e a roupa. Depois de algum tempo observando, ele pediu às meninas se elas poderiam ensiná-lo a trocar a boneca. Maria Antônia respondeu que não, pois apenas meninas sabem brincar de boneca, e Naty reforçou o argumento da colega, dizendo que só meninas cuidam de um bebê. Carlos, em uma distração delas, pegou a boneca e correu. As meninas retiraram a boneca dele e, como se quisessem definir o afastamento do colega na brincadeira, colocaram-na nos braços de Yuri, pedindo a ele que cuidasse e não deixasse ninguém pegá-la. Carlos pegou outra boneca e tentou colocá-la nos braços da Maria Antônia, como um convite a brincarem juntos, mas a menina rejeitou e ele desistiu.

Não irei ater-me às questões de gênero, que são explícitas nesse exemplo, contudo, não há como ignorá-las e as tomo como ponto de partida na discussão. Laraia (2017), refutando as persistentes teorias de determinismo biológico na separação de atividades humanas, afirma que, a atribuição da atuação de mulheres e homens, pode mudar de uma cultura a outra. A eficiência bélica do exército de Israel, com a admissão de mulheres, o transporte de água das aldeias Xingu, realizado por mulheres, e o protagonismo do marido no resguardo do recém-nascido, exercido pelos Tupis, são alguns sistemas de organização que evidenciam que o comportamento humano é determinado culturalmente (LARAIA, 2017).

É interessante notar que as crianças se referem à troca e ao cuidado da boneca como uma atividade para meninas, mas, quando se tratou de protegê-la, entregaram-na ao Yuri. Se o comportamento e a divisão de atuação do sujeito na sociedade são culturais, e se as crianças, em suas brincadeiras, nos dizem que cuidar de um bebê é uma atividade para meninas e que

proteger um bebê é uma atividade para meninos, o que isso significa? Em minha interpretação, é clara a agência das crianças ao acessarem as teias de significados que dão sentido aos modos de organização da sociedade de que fazem parte, ou seja, “[...] a criança participa da reprodução cultural, através dos constrangimentos a que está sujeita como integrante do meio social” (THOMASSIM, 2010, p. 149).

Ademais, a reivindicação de Carlos e suas insistentes tentativas de participar da brincadeira implicam no reconhecimento de que a reprodução cultural das crianças não é apenas uma imitação ou inculcação. Ela ocorre de maneira interpretativa, elaborada no interior de seus grupos de pares e pode ter efeitos sociais. Todavia, a divisão de atividades culturais na interação com um bebê e cultura de pares de nada importava para Carlos. O pedido do menino para aprender a trocar a boneca tem o mesmo sentido de Amanda em aprender a virar estrelinha. Carlos não desejava brincar de bonecas para aprender a trocar as fraldas de seus possíveis futuros filhos. Ele intencionava aprender a trocar as fraldas para brincar de boneca, já que, como nos diz Maria Antônia, só as meninas que sabem.

Essa reflexão nos é válida para pôr em realce que as significações das crianças não estão desconexas às dos adultos. Ainda que dispares, os significados de crianças e adultos sobre o brincar não estão em oposição, pois ambos reconhecem e reivindicam sua importância. Isso nos leva a reconhecer que “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 20). Ao colocar as significações em contraste, e olhar para um lado e para outro, é possível compreender a heterogeneidade das aprendizagens na pré-escola e os múltiplos sentidos que são construídos para elas.

Na pré-escola, as crianças aprendem enquanto brincam e, enquanto brincam, experimentam e ampliam seus repertórios de aprendizagem, mas a razão pela qual brincam não é sempre aprender e inclusive, em algumas vezes, é exatamente o oposto. O brincar na pré-escola “[...] é sempre uma experiência transformativa, que consome um espaço e um tempo e é intensamente real para a criança. Brincar é aprender-se brincante nas e das linguagens” (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 29). Ainda, convém ressaltar, que a produção de sentidos distintos para as aprendizagens, não se resume apenas às brincadeiras. Assim, avanço para a seção seguinte, na qual problematizo o ponto de vista das crianças sobre a escrita do nome, uma das aprendizagens mais centrais na pré-escola.

## 5.2 “MAS TU SABE ESCREVER O NOME DE TODOS OS COLEGAS?”: APRENDER PARA RELACIONAR-SE

Nos estudos de Geertz (1989), sobre a cultura balinesa, foram classificados seis tipos de nomes por meio dos quais uma pessoa bali é reconhecida e chamada durante a sua vida. Para o autor, esses seis tipos de nomes são ordens simbólicas da definição-pessoa, o que pressupõem que os nomes dos sujeitos estão estritamente relacionados ao conceito balinês da condição de pessoa. Segundo o autor, as ordens simbólicas, que definem o que é ser uma pessoa balinesa, aplicam-se por meio dessas diferentes formas pelas quais os sujeitos são identificados no interior de suas vidas sociais em Bali.

O primeiro tipo é o nome pessoal, que raramente é usado, embora seja outorgado a todo balinês 150 dias após seu nascimento. O segundo tipo, é o nome da ordem de nascimento, cuja utilização representa a pessoa como membro de um conjunto fraternal. São, assim, chamados de Wayan, o primeiro filho; Njoman, o segundo; Made, o terceiro, e Ktut, o quarto. Em conjuntos fraternais com mais do que quatro filhos, o ciclo de ordem recomeça. O terceiro tipo são os nomes de parentescos, que servem para separar as gerações e são utilizados apenas para responder a perguntas ou fazer referências. O quarto tipo, são os tecnônimos, cuja utilização é a mais frequente entre os balineses. As pessoas sem filhos são chamadas pelo nome da ordem de nascimento e, quando têm filhos, são chamadas, por todos os membros, de mãe e pai. O tipo cinco, representa os títulos de status social dos balineses, que advém da sua composição espiritual e são concedidos, geralmente, de pai para filho como herança sagrada. Por último, o tipo seis é o título público, esse nome diz respeito ao papel que o sujeito ocupa na sociedade balinesa (GEERTZ, 1989).

Os estudos de Cohn (2000a; 2000b), que trataram da concepção Xikrin da infância e do desenvolvimento infantil, também apresentaram um breve panorama sobre a dimensão simbólica dos nomes das pessoas Xikrin. A autora verificou que, tão logo quando nascem, as crianças Xikrin recebem um nome, mas que esse nome é considerado “forte” demais para os bebês. Por essa razão, é recorrente que as crianças sejam referenciadas por kurere (para as meninas) e por bokti (para os meninos), até que eles aprendam andar (COHN, 2000b). A atribuição de um nome ao sujeito, e os significados dessa prática, foi também interesse de Mellati (2010), que ofereceu uma interpretação sobre como ocorre e o que significa a transmissão de nomes pessoais no sistema cultural Craô. Segundo o autor:

Ao entrar no mundo, posto por seus genitores, o indivíduo não passa de um organismo a mais. Ao receber, entretanto, um nome, o indivíduo passa a formar um

nó de uma vasta rede de relações sociais: com o nome ele passa a ser membro de certas metades e de certo grupo, recebe determinados papéis rituais, passa a contar com amigos formais (hópi e hópitxoi) e tende a usar os mesmos termos de parentesco que o seu nominador (MELLATI, 2010, p. 25).

Com as diferentes pesquisas acima, busco apresentar uma das premissas deste texto, de que os nomes, pseudônimos, apelidos ou títulos pelos quais uma pessoa é reconhecida, em sua sociedade, estão atrelados a significados balizados pela cultura. Em nossa sociedade, a atribuição de um nome, a uma criança que nasce, é uma obrigatoriedade instituída legalmente por meio do registro civil de nascimento<sup>7</sup>. Trata-se do primeiro documento oficial da criança, que visa garantir a sua cidadania e o seu acesso aos bens comuns e instituições que organizam a sua comunidade. Além de um preceito legal, o nome tem também uma dimensão simbólica em nosso contexto. A própria escolha do nome de uma criança, realizada geralmente pelos pais, é muitas vezes carregada de sentimentos, de histórias, de afetividade e é por meio dele que a maioria das pessoas serão reconhecidas e chamadas durante as suas trajetórias de vida.

No interior da escola, o nome das crianças ganha ainda outros desdobramentos simbólicos, relacionados especialmente à linguagem escrita. Cabe destacar que a linguagem escrita é um bem cultural, um patrimônio produzido pela sociedade ao longo das gerações humanas, acerca do qual as crianças têm de direito acessarem e dele se apropriarem. No cotidiano da pré-escola, a aquisição da língua escrita ocorre por meio de inúmeras situações comunicativas, tais como a contação de histórias, as brincadeiras com as palavras, as narrativas de fatos, as conversas e, também, nas interações com materiais como livros, revistas, quadrinhos, jornais (BRASIL, 2017). No grupo em que foi realizada a pesquisa, essas possibilidades eram ofertadas diariamente às crianças, mas, além delas, verifiquei que a escrita do nome próprio é a primeira imersão intencional propiciada às crianças com o objetivo de auxiliá-las na decodificação do sistema escrito.

As professoras da turma compartilhavam da ideia de que o contato com o nome era uma interessante estratégia para que as meninas e os meninos, a partir de suas identidades, se familiarizassem com as letras. Segundo a professora titular do grupo, incentivar, de forma lúdica, a escrita do nome, contribui para que cada criança se reconheça como sujeito e comece a estabelecer relações com outros nomes e outras palavras com as quais se depara em seu cotidiano. Ainda do ponto de vista pedagógico da docente, conquanto não seja uma obrigação aprender a escrever o nome na pré-escola, essa prática se articula com os campos de experiências, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “o eu, o outro e o nós”, propostos na

---

<sup>7</sup> A Lei n. 13.484, de 26 de setembro de 2007, atualmente regula o registro civil. A Lei n. 6.015, de 31 de dezembro de 1973, dispõe sobre os registros públicos.

Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Em síntese, para os adultos, os sentidos das crianças aprenderem a escrever seus nomes estão vinculados à identidade e à alfabetização.

Para as crianças, nessa aprendizagem da escrita de seus nomes, está também presente a familiaridade que adquirem com as letras, a identificação do nome de outros colegas e a relação com as suas identidades. As frequentes tentativas da Maria Antônia para aprender a escrever o nome do colega Yuri, debatidas no capítulo anterior, podem ser uma amostra do empreendimento da menina para participar da cultura letrada. Nas ações da Maria Antônia, naquelas frequentes situações de escrita, estavam vinculadas significações próprias com as significações das professoras, e o centro da conexão dos sentidos elaborados era a relação entre nomes com a alfabetização.

Suzana Cavalheiro de Jesus (2010), em trabalho apresentado na 27ª reunião da ABA, teceu algumas considerações sobre as formas distintas de significações das crianças e dos adultos nas atividades escolares e saberes científicos. Para a autora, embora sejam diferentes, ambas as concepções indicam o modo como o grupo de adultos e crianças se relaciona com a institucionalização do ensino. Desse modo, é importante frisar que as significações que as crianças produzem, sobre o que aprendem na pré-escola, são realizadas em um mundo social compartilhado com adultos. Por esse motivo, embora muitas vezes as significações sejam nitidamente distintas, pode-se observar nelas pontos de encontro.

As dimensões da aprendizagem da escrita do nome, para as crianças na pré-escola são, portanto, amplas e conectam uma diversidade de elementos importantes, que dizem respeito ao modo como elas se relacionam com o contexto escolar. Nessa perspectiva, aprender a escrever o nome na pré-escola é uma atividade central, para os adultos e crianças, e, nessa prática, são construídas e compartilhadas significações. Algumas delas têm correlação com a alfabetização e com a identidade, o que não significa que não tenham singularidades, que não sejam ressignificadas pelas crianças. Para elucidar essas versões das crianças sobre a aprendizagem da escrita dos nomes, próprios e dos amigos, reproduzo três excertos de meu diário de campo:

*Excerto 1* – [Maria Antônia quer o meu diário de campo, que está com Kaio, e tenta negociar com o colega]

**Maria Antônia:** tu escreve uma coisa e me dá, tá Kaio? [Kaio não entrega e ela busca outra estratégia]

**Maria Antônia:** deixa eu escrever teu nome para ti ver?

*Excerto 2* – [Maria Antônia está copiando as letras do cartaz de aniversariante. Maria Eduarda se aproxima da colega e as duas começam a conversar]

**Maria Eduarda:** quer que eu te ensine a escrever?

**Maria Antônia:** não. Eu já sei!

**Maria Eduarda:** mas tu sabe escrever o nome de todos os colegas?

**Maria Antônia:** não. Não sei o da Bianca.

**Maria Eduarda:** eu sei o da Bianca e o de todo mundo. [Ela levanta as sobrancelhas como uma provocação à colega por saber mais. Maria Antônia fica muito irritada, suspira profundamente e mostra-lhe a língua]

*Excerto 3* – [Maria Eduarda escreve seu nome e mostra para a professora]

**Professora:** muito bem, Maria Eduarda! Parabéns! [A menina volta sorridente, vai até o painel da chamada, pega o peixinho com o nome do Kaio, da Bianca e da Amanda. Ela escreve todos os nomes e volta a mostrar à professora, que a elogia novamente] (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Nos três excertos, são notórios os aspectos práticos da aprendizagem da escrita dos nomes. Nos casos análogos, a escrita funciona como um mecanismo para as crianças se relacionarem entre si. As relações estabelecidas por meio da prática da escrita do nome são, no entanto, de circunstâncias diferentes. No primeiro excerto, Maria Antônia aplica a aprendizagem do nome do colega para tentar convencer Kaio a entregar-lhe o caderno. No excerto seguinte, a habilidade de saber escrever o nome do outro é empregada por Maria Eduarda para destacar-se, em relação à colega. No terceiro excerto, aprender a escrever os nomes dos colegas serve de prerrogativa para receber elogios e, também, para ter acesso aos murais sem ressalvas por parte das professoras.

Não há como ignorar que, estar inserido em um contexto de vida social em que a linguagem escrita é uma prática importante, faz com que essa aprendizagem carregue as marcas da cultura ampla, como, por exemplo, a apropriação da decodificação do código escrito. Inclusive, nas formas de participação autônomas das crianças na cultura letrada, é possível verificar o elo com as práticas subjacentes (escolarizantes) de seu contexto escolar. Maria Eduarda e Maria Antônia, em suas tentativas de aquisição do sistema de escrita, priorizaram o treino grafomotor e a cópia, atividades propostas regularmente pelas professoras. Fizeram-no, porque práticas de leitura e escrita estão presentes no dia a dia na pré-escola e as crianças têm expectativas quanto ao seu processo de alfabetização (KREMER; GOBBATO; FORELL, 2018).

É possível interpretar que as crianças, nessas práticas independentes, sem a orientação dos adultos, estariam reproduzindo instruções anteriores. No entanto, problematizar apenas esse viés seria um equívoco e uma desconsideração de sua capacidade de agenciamento. O simples fato de reconhecer as meninas e os meninos como atores sociais, permite entender, no dado acima, que, por meio das informações sobre escrita do mundo adulto, as crianças transformaram e criaram situações de letramento para atender às suas necessidades próprias (NEVES, 2011). Essas práticas das crianças, intimamente relacionadas as suas vivências na escola, demonstram que “[...] as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural” (COHN, 2005, p. 17).



Barbosa e Delgado (2012, p. 124) afirmam que “o ato da escrita é um ato criativo, singular, para além da reprodução do que já foi escrito pelos adultos” e, por essa perspectiva, podemos perceber que, o que há de paridade entre os excertos exibidos, é que aprender a escrever o seu nome, ou o nome dos colegas, foi ressignificado pelas crianças. No uso que as crianças fizeram da escrita, havia interesses particularmente infantis. Para Maria Antônia, aprender a escrever o nome de um colega funcionou como uma moeda de troca para a posse de um material; para Maria Eduarda, aprender a escrever o nome de todos os colegas, a permitia sobressair-se e receber elogios. Podemos assegurar que as crianças:

[...] são capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais e simbólicos que as rodeiam e, assim, estabelecem interações e formulam modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos em que vivem. O ato de responder deixa marcas, transforma, cria novos modos geracionais de ser e estar no mundo, isto é, cria cultura(s) (BARBOSA, 2014, p. 662).

Por essa perspectiva, podemos entender que as meninas e os meninos são competentes para interpretar o mundo que os rodeia e, também, que têm agência sobre ele. Os interesses e os usos singulares das crianças na escrita dos nomes reafirmam a ideia de que as culturas infantis estão atreladas às aprendizagens na pré-escola, uma vez que é a partir delas que as crianças produzem os sentidos para o que aprendem. Destaca-se ainda, que a construção e o compartilhamento das culturas infantis, presentes em processos de aquisição da língua escrita das crianças pequenas, não são separadas do contexto em vivem. Apoio-me em Delgado, no entendimento de que as culturas infantis não são produzidas num vazio social e que as crianças “[...] têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as suas respostas e reações, os jogos sócio-dramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produto da interações com adultos e crianças (DELGADO, 2004, p. 7).

Assim, sigo para a última seção de análise da Dissertação, apresentando uma aproximação da noção de crescimento à aprendizagem, mais uma versão das crianças sobre seus saberes e fazeres na pré-escola que observei no curso da investigação em campo.

### 5.3 “TEM QUE ESPERAR CRESCER MAIS UM POUQUINHO, MAS SE SABER ESCREVER DAÍ PRECISA CRESCER MESMO”: APRENDER PARA CRESCER E CRESCER PARA APRENDER

A conexão entre aprendizagem e maturação corporal tem sido apontada em diversos estudos, sobretudo no âmbito da Antropologia e em relação à Educação Indígena. Tassinari,

(2007) identificou em seus estudos a preocupação dos adultos em preparar os corpos das crianças para as aprendizagens de suas comunidades; Cohn (2000a), constatou em suas pesquisas que o processo de aprendizagem dos Kayapós envolve o fortalecimento de órgãos sensoriais, que ocorre à medida que a crianças crescem; Hirschfeld (2016), propôs que as crianças têm habilidades cognitivas que lhes permitem aprender e que essas habilidades diminuem ao tornarem-se adultos. O referido autor sugerir que “[...] em certo sentido, o aprendiz é um perito: especialista em aprendizagem” (HIRSCHFELD, 2016, p. 188).

Essa noção de aprendizagem, integrada ao crescimento e à maturação dos corpos, foi também uma constante nos discursos das crianças durante o campo. A sugestão supracitada de Hirschfeld (2016), de que as crianças são especialistas em aprender, vai ao encontro de uma das formulações infantis, cuja narrativa intitula esta pesquisa, de que “quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia”, ou seja, que se aprende mais quando se é criança. As percepções das meninas e dos meninos desdobraram-se também na ideia dúbia de que há algumas aprendizagens que são necessárias para crescerem e outras que serão aprendidas apenas quando crescerem.

Essas concepções eram evidenciadas nas conversas que tive com as crianças e nos diálogos e brincadeiras de pares que pude observar. Um desses momentos ocorreu quando eu conversava com uma menina que havia se ausentado da escola por vários dias consecutivos, porque, segundo ela, estava muito cansada da escola:

**Pesquisadora:** então tu cansa da escola? Por causa dos trabalhos?

**Helena:** só quando tem que pintar muito dentro. [Referia-se aos desenhos prontos para preencher] Mas a gente aprende para crescer e para saber né.

**Pesquisadora:** não entendi essa parte de crescer. Tu podes me explicar melhor?

**Helena:** oh Amanda explica tu para ela!

**Amanda:** é que quanto mais a gente fica grande, mais coisas a gente sabe!

**Helena:** não Amanda! Não é isso! Assim Guigui, quanto mais a gente aprende, mais a gente cresce.

**Pesquisadora:** mas vocês acham que as pessoas grandes sabem mais que as crianças então?

**Amanda:** eu sei fazer uma bruxinha de massinha. Tu sabe Guigui?

**Pesquisadora:** eu não sei não.

**Amanda:** quer que eu te ensine depois?

**Pesquisadora:** sim, quero sim.

**Helena:** assim Guigui, quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia.

**Pesquisadora:** isso quer dizer que vocês aprendem coisas novas todos os dias?

**Amanda:** é, mais ou menos. Porque tem algumas coisas que a gente só sabe quando for grande, porque não é para criança (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A segregação das crianças em algumas atividades é comum em nossa cultura e demarcada por princípios como o cuidado, o perigo e a proteção, mas, em muitas outras comunidades, o acesso a atividades consideradas adultas é permitido às crianças. Até que ponto as crianças podem participar dos repertórios de aprendizagem de seus contextos é uma

variação cultural que impacta diretamente na vida delas (ROGOFF, 2005). Na pré-escola, a disposição dos móveis e as escolhas de materiais que são ofertados pelos adultos e, até mesmo o que é ou não permitido que as crianças levem à escola, é determinante para as possibilidades de aprendizagem.

Permito-me uma breve narrativa de cunho particular que vai ao encontro dessa segregação. Quando pequena, eu estudava em uma escola com uma grande biblioteca, à qual éramos levados pela professora para retirar livros emprestados. A disposição do acervo da biblioteca era organizada a partir de faixas etárias. As obras que nos eram permitidas acabavam na metade de uma prateleira, com uma caixa de arquivos que separava os livros seguintes, que somente às crianças maiores era concedido o empréstimo. Não havia uma vez sequer que eu não me frustrasse ao chegar na caixa de arquivo e ver a imensidão de livros que eu não poderia retirar. Quanto a isso, o Projeto MEC/UFRGS/SEB demonstra que:

[...] nem sempre os adultos responsáveis pela educação das crianças pequenas acreditam em seu potencial para a aprendizagem das linguagens e muitas vezes evitam experiências com linguagens simbólicas e expressivas mais sofisticadas, por acreditarem que as crianças não as compreenderão por sua pouca idade. Talvez, por exemplo, pensem que a física, como uma disciplina, com suas fórmulas e esquemas, esteja longe da educação infantil (BRASIL; PROJETO MEC/UFRGS/SEB, 2009, p. 84).

Na fala de Amanda, na última sentença do excerto anterior, percebemos que as crianças da pré-escola entendem que há aprendizagens que lhe serão permitidas dominar apenas quando crescerem. Em contrapartida, a conversa com as meninas também indica a multiplicidade de aprendizagens que “não ser crescido” proporciona. A afirmação de Helena, de que “quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia”, atribui à infância uma marca de um tempo de descobertas, em que cotidianamente as crianças aprendem, pesquisam e testam o mundo a sua volta.

A partir daquela conversa com as meninas, podemos novamente discutir que, se as significações das crianças ora divergem com as dos adultos, como vimos na seção anterior, também apresentam pontos de encontro. Essa convergência teórica, de ts pequenos e ts grandes, é encontrada nos estudos de Hirschfeld (2016), como já mencionei, de que as crianças são peritas em aprender. Para o antropólogo, a capacidade das crianças para aprender tudo o que as cerca, e em especial a cultura, é indiscutível e, mesmo assim, a Antropologia pouco tem se dedicado a elas. Essa lacuna nos estudos antropológicos sobre as crianças, atualmente não é tão evidente, como foi debatido na revisão bibliográfica deste estudo, mas, para o autor, ela perdura e, a resistência dos antropólogos em estudos com e sobre as crianças, é um subproduto de:

(1) uma visão empobrecida da aprendizagem cultural, que superestima o papel desempenhado pelos adultos e subestima a contribuição das crianças na reprodução cultural e, (2) uma falta de apreciação do alcance e da força da cultura infantil, particularmente na formação da cultura adulta (HIRSCHFELD, 2016, p. 171).

Para além de Hirschfeld, a ideia de que as crianças, em relação ao aprender, são privilegiadas, é também defendida por Rogoff (2005). Segundo a autora, a infância do ser humano, se comparada a outras espécies de animais, é especialmente longa, e a aprendizagem é facilitada por esse fator de temporalidade extensa. Propõe, ainda, que os bebês e as crianças pequenas têm uma prontidão para a aprendizagem, que ocorre por meio de processos culturais e genéticos (ROGOFF, 2005). Noções aproximadas são propostas também por Bruner (2006), que enuncia que há, nas crianças, motivos intrínsecos para o aprender, e que um deles é a curiosidade. Para o autor, o envolvimento e a atenção de uma criança, em uma dada atividade, ocorre quando ela é seduzida pela incerteza e pela curiosidade de saber (BRUNER, 2006).

Embora eu tenha algumas reservas quanto às teorias acima, o fato é que as crianças e os autores supracitados pressupõem que reside nas experiências de infâncias, algo que permite às crianças aprenderem com uma intensidade diferente e maior do que nos adultos, e isso vincula a noção de maturação corporal com a aprendizagem. Ainda, assim, é importante destacar que a Amanda e a Helena têm perspectivas diferentes quanto às interfaces do crescimento nas suas aprendizagens. Para Amanda, à medida que se cresce, se sabe mais coisas, enquanto, para Helena, aprende-se para crescer e, portanto, quanto mais se aprende, mais se cresce. A confluência nas narrativas das meninas é que o crescimento emerge como um elemento central nas e para suas aprendizagens.

Uma possível interpretação é que essas formulações das crianças possam ser influenciadas por restrições sociais e culturais que lhes são impostas. As regulações etárias definidas em nossa cultura ocidental, a produção de saberes de diversas áreas de conhecimento sobre as crianças e o próprio reconhecimento de suas especificidades, têm, como um de seus efeitos, tornar a infância um campo de normatizações. Esses conjuntos de saberes operam estruturando os modos como as crianças devem agir e o que precisam aprender, em outras palavras, pertencer a um determinado grupo etário determina nossas possibilidades de aprendizagem na sociedade (FERNANDES, 2008).

A instituição escolar da pesquisa, considera a questão etária como fundamental para construir sua proposta curricular, de modo que a turma Jardim A atende, exclusivamente, crianças com idades entre 04 e 05 anos, completados até o dia 31 de março. Para esse agrupamento, são estabelecidos objetivos de aprendizagem oriundos da BNCC e traduzidos

na escola, como o que as crianças devem aprender nessa faixa etária (PPP, 2017). Dessa maneira, os adultos portam e reproduzem tais concepções acerca das idades das meninas e dos meninos, transformando-as em práticas que reforçam as divisões etárias e imprimem possibilidades e tolhimentos às crianças (FERNANDES, 2008).

O reconhecimento de algumas restrições relacionadas ao crescimento foi apontado também por um dos meninos do grupo, o Yuri, quando me afirma que eu “já sou grande” e, por consequência, posso “comprar ou ganhar um namorado”. Para o Yuri, a partir de um determinado tamanho será permitido aprender “coisas de grande”, como, por exemplo, sair, namorar, fazer comida e tomar banho de chuva. No entanto, tal qual reconhecem as restrições impostas por serem pequenos, as meninas e os meninos também identificam possibilidades na sua condição etária. Uma delas é que eles têm tempo para aprender as coisas, posto que os adultos, por serem grandes, têm a responsabilidade de sabê-las. Podemos identificar isso em um diálogo entre Bianca e Helena, em que as meninas tratavam da escrita de seus nomes e sobrenomes:

**Bianca:** eu não sei escrever ainda [sobrenome], mas sabe o que eu sei? eu sei contar até 100! Quando eu esqueço eu vou perguntando para os adultos qual é a segunda parte.

**Helena:** tem que tentar e se não consegue é só esperar ficar mais grandinho para fazer o nome inteiro e o nome de todos [...]. Tem que esperar crescer mais um pouquinho, mas se saber escrever, daí precisa crescer mesmo.

**Bianca:** mesmo assim cresce. Porque todas as crianças crescem! elas não ficam pequenas todo o dia. Vamos brincar de helicóptero? (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Na fala das meninas é expresso o entendimento de que há saberes, como escrever e contar, que os adultos obrigatoriamente precisam dominar. Inclusive, no ponto de vista de Helena, é imprescindível que se cresça ao saber escrever o nome e sobrenome de todos. Contudo, o que eu gostaria de acentuar da conversa entre elas é a possibilidade de tempo para aprender que a sua condição de ser criança lhes proporciona. Helena, ao mesmo tempo que aconselha a colega a investir na escrita – tem que tentar – a tranquiliza, afirmando que Bianca pode esperar ficar maior para aprender.

Em um estudo realizado com os Xikrin, subgrupo Kayapó, habitantes do sudoeste do Pará, Cohn (2005) identificou que a noção de aprendizagem para o grupo tem estrita ligação com o desenvolvimento dos sentidos auditivos e visuais. Dizem os Xikrin que “as crianças tudo sabem porque tudo veem, mas nada sabem porque são crianças” (COHN, 2000a, p. 200). Ao interpretar tal contradição, a autora explica que as crianças nada sabem porque lhes é resguardado o direito de nada saber, ou seja, não se espera que elas entendam tudo antes de desenvolverem os órgãos (olhos e ouvidos) que lhes possibilitarão entender tudo. E elas tudo sabem, porque tudo elas podem testemunhar, participar das mais variadas esferas da

sociabilidade, “[...] porque elas tudo veem e ouvem, e é a sua condição de participação em tudo o que acontece que lhes permite ir gradativamente construindo um sentido para o que veem e ouvem” (COHN, 2002a, p. 203).

Na proposta de Helena, vê-se um tempo desacelerado para as aprendizagens da pré-escola, tal qual, Cohn (2002) verificou em sua investigação com os Xikrin. Um tempo em que, compartilhar a vida, brincar e narrar são modos não lineares de viver o tempo na escola e aprender (BARBOSA, 2013). Não ter crescido, dessa forma, é um ganho para as crianças, pois podem aprender com calma, podem “esperar crescer mais um pouquinho” e, depois, tentar aprender novamente. O interessante é que as crianças constroem essa significação mesmo havendo uma pedagogia implícita, na qual se inscreve um tempo das relações capitalistas, que se manifesta nas creches e nas pré-escolas. A manifestação ocorre, por um lado, por meio da ausência de tempo livre para as meninas e os meninos experimentarem e, por outro, pela presença da pressa, da fragmentação do tempo e da produtividade (BARBOSA, 2013). Mesmo assim, as crianças constroem, a partir da produção das suas culturas infantis, ressignificando e compartilhando com os amigos, uma nova proposta de tempo para suas aprendizagens, e a justificam a partir da noção de crescimento integrada à aprendizagem.

Talvez uma das principais lições que devemos e podemos aprender com as crianças é respeitar o tempo delas, tal qual eles respeitam o tempo de suas aprendizagens. Um projeto educativo, comprometido com as meninas e com os meninos na pré-escola, é um projeto em que há uma escuta ativa sobre o que nos dizem as crianças em relação ao que propomos como aprendizagem a elas. É precisamente necessário compreender que “[...] as crianças não aprendem somente aquilo que ensinamos a elas. Elas aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem. Querem dar sentido às suas vidas” (BARBOSA, 2013, p. 220).

Finalizo esta Dissertação fortalecendo novamente o convite a educadores de crianças pequenas, elaborado no capítulo anterior, para construirmos mais labirintos nas escolas infantis. Precisamos “[...] pensar intencionalmente no cenário onde experiências físicas, sensoriais e relacionais das crianças acontecem” (GOBBATO, 2011, p. 167) e acolher os significados construídos e compartilhados pelas crianças sobre suas aprendizagens, os quais nem sempre seguem as lógicas dos adultos, e nem precisam.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a escrita da Dissertação, busquei problematizar as aprendizagens das crianças na pré-escola pondo em debate e tensionando as teorias de ts pequenos das crianças e teorias de ts grandes de autores de diferentes áreas. Nesta escrita final, procuro unificar e sistematizar os principais apontamentos/conclusões/conhecimentos produzidos com a pesquisa e tecer algumas reflexões que emergiram da composição do processo de investigação. Como ponto de partida, retomo o capítulo introdutório, em que busquei apresentar o objetivo geral do estudo, cujo desafio foi o de compreender como as crianças da pré-escola constroem e compartilham sentidos às suas aprendizagens. Para isso, foi preciso antes de tudo, situar um lugar para esta investigação em meio ao grande número de produções científicas que tomam a aprendizagem das crianças como objeto de estudos. O espaço que encontrei, para ir além do que já é dito nas pesquisas sobre aprendizagem, foi construído, estabelecendo diálogos teóricos que me permitiram tratar o tema a partir das crianças, ou seja, entender algo que lhes diz respeito por meio delas mesmas

Na revisão bibliográfica, busquei expor os contornos das pesquisas antropológicas realizadas com ou sobre as crianças nas cinco últimas reuniões da ABA. Esse foi um dos movimentos mais importantes do desenvolvimento da investigação e permitiu perceber que: as discussões antropológicas viabilizam as diferentes formas de expressão e manifestação infantil, valorizando a multiplicidade de linguagens das crianças; a noção de corpo e a concepção de pessoa são importantes e, muitas vezes, antecedem a compreensão do que é ser criança em determinados contextos; as meninas e os meninos têm visibilidade nas pesquisas antropológicas, embora os estudos possuam enquadramentos temáticos específicos quanto à participação das crianças; e, finalmente, há um dissenso quanto ao uso do conceito de culturas infantis, que reflete no foco (maior ou menor) das crianças nas pesquisas, o que, no entanto, não implica ou retira sua agência.

Na construção teórica, anunciei conceitos de aprendizagem alternativos àqueles presentes nos modelos canônicos de ensino, advindos da psicologia do desenvolvimento, com teorias que postulassem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos que constroem sentido às suas experiências. Com isso, tornou-se possível sustentar que, embora fundamental, não são apenas as grandes teorias que podem colaborar na produção de novos conhecimentos sobre a aprendizagem, mas que contextos específicos e os atores sociais que compartilham um cotidiano têm muito a nos dizer sobre as suas experiências de aprendizagens.

O capítulo metodológico indicou que, numa pesquisa com crianças, o primeiro, e talvez o maior desafio, seja ainda superar o adultocentrismo da tradição científica. As crianças vivem e interpretam o mundo de maneira que diferente que os adultos e, por vezes, eu escorregava em interpretações com base em minhas experiências. Foi por meio das relações estabelecidas com as meninas e os meninos, durante o campo empírico, que procurei ultrapassar o adultocentrismo científico e compreender as lógicas infantis a partir das crianças. Além disso, o percurso metodológico apontou também que os pressupostos da perspectiva metodológica da Pesquisa com Crianças Etnográfica são particularmente úteis para caminhar numa direção investigativa mais próxima às crianças.

As análises foram desdobradas em dois componentes. No primeiro componente, versei sobre o modo como são construídas as aprendizagens das crianças na pré-escola. Com ênfase na dimensão prática, propus que os trajetos que as crianças percorrem na construção de seus saberes são diversos e que, os mais evidentes são os trajetos participativos, os trajetos orientados e os trajetos imprevisíveis.

Nos trajetos participativos, discuti algumas aprendizagens nas quais as crianças se envolvem sem que haja a intenção diretamente instrutiva do outro. O principal aporte teórico para problematizar esses percursos das crianças foi a noção de Aprendizagem Situada como Participação Periférica Legitimada, de Lave e Wenger (1991). As análises evidenciaram que as crianças, inevitavelmente e de muitas formas, participam e agenciam suas participações na construção de suas aprendizagens e que os seus interesses são profundamente conectados com as suas culturas e com o seu contexto de vida coletiva na instituição.

Nos trajetos orientados versei sobre práticas que as crianças se envolvem e são envolvidas por e com os outros, com vistas a aprendizagens comuns ao grupo de pré-escola. Apoiada na perspectiva Sociocultural de Rogoff (2005) e Brougère e Ulmann (2012), especialmente no conceito de Participação Orientada, apresentei três tipos de situação distintas: as situações de orientação explícita; situações de brincadeiras orientadas; e situações de envolvimento no contexto. A ideia central desse eixo foi que as diferentes situações fomentam as aprendizagens das crianças, ainda que os impactos nelas sejam diferentes.

Nos trajetos imprevisíveis, apresentei aprendizagens que as crianças construíram no meio de um caminho, em uma mudança de direção de um percurso inicial. A interlocução teórica, que possibilitou as análises desses trajetos, centrou-se na perspectiva Ingoldiana, sobretudo na noção de Educação da Atenção. A principal contribuição da construção analítica desse eixo foi que as crianças necessitam de tempo para experimentarem, criarem, investigarem e brincarem na pré-escola e que esse tempo é por vezes acelerado pelo adulto.



No segundo componente analítico, discuti os significados produzidos pelas crianças sobre o que aprendem na pré-escola. Busquei mostrar que as crianças produziram versões específicas de significados para o que aprendiam e que, muitas vezes, as suas significações eram distintas aos sentidos que os adultos atribuíam para as aprendizagens delas. Esses modos criativos e particulares das meninas e dos meninos se apropriarem e reinterpretarem o que aprendiam, configurou-se num ponto de intersecção entre aprendizagem e produção cultural. Por meio das interpretações, propus que as culturas infantis estão intimamente conectadas às aprendizagens, posto que é a partir delas que as crianças constroem sentidos para o que aprendem e apresentei três versões das crianças sobre suas aprendizagens na pré-escola: aprender para brincar, aprender para relacionar-se e aprender para crescer.

A síntese dos capítulos acima sugere que o esforço da investigação, ao aproximar-se das respostas para as perguntas que geraram este estudo, anuncia outras possibilidades para as escolas infantis pensarem nas aprendizagens das crianças. A primeira delas diz respeito à construção de espaços escolares comprometidos com as culturas infantis conectadas às aprendizagens. Sabemos que as crianças e os adultos compartilham o mesmo sistema simbólico e que isso não significa que as crianças pensam igual, vivem igual e interpretam o mundo igual aos adultos. Comprometer-se com as culturas infantis e dar um passo à frente na legitimação do sujeito-criança na qualidade de criança, isto é, valorizar as crianças e suas potências infantis nas suas condições de infâncias que estão.

Outra possibilidade é que, a partir da escuta das crianças, possamos reconfigurar os discursos que construímos sobre a relação entre brincadeiras e aprendizagens na pré-escola. Se pedagogicamente brincamos com as crianças para que elas aprendam, porque sabemos que elas aprendem enquanto brincam, podemos também pedagogicamente auxiliar as crianças a aprenderem as coisas que elas precisam para brincar. Isso me parece uma maneira mais respeitosa de tratar a brincadeira como elemento central na vida das crianças, para que, a partir daí, possamos, em contextos de Educação Infantil, relacionar as aprendizagens com as brincadeiras.

Além disso, observamos durante este trabalho que, assim com as crianças são atores sociais e têm suas particularidades, os adultos, que estão com elas nas instituições, também o são e também têm suas formas particulares de ver o mundo. Do ponto de vista pedagógico, as visões de mundo dos adultos se atravessam dentro da escola e, por terem bagagens e repertórios distintos, as ofertas de contexto de aprendizagens promovidas às crianças são também diferentes. A possibilidade é que, ao invés de disputas teórico-ideológicas, a pré-escola seja um espaço de encontro e reflexão de pluralidade pedagógica e escuta das crianças.

As meninas e os meninos da pré-escola aprendem de muitas formas e podemos auxiliar em suas aprendizagens de diferentes maneiras, desde que tenhamos sempre em voga o respeito, a defesa e o comprometimento pela infância e pelas crianças.

Por fim, e para além das possibilidades, o trabalho suscita ainda outras inquietações e questionamentos importantes para serem aprofundados em pesquisas futuras. Em relação aos trajetos de aprendizagem na pré-escola, introduzo os seguintes questionamentos: quais são os outros trajetos que as crianças percorrem na construção de seus saberes? Como promover contextos que conciliem a responsabilidade da escola em ampliar o repertório de aprendizagem das crianças com interesses e desejos particulares delas? O que temos de subsídios pedagógicos hoje para garantir a participação e escuta das crianças? E, no que se refere aos significados das crianças, cabe-nos interrogar: por que, mesmo tão perto, compartilhando com as crianças tantas experiências cotidianas, muitas vezes permanecemos tão longe de suas lógicas, de seus entendimentos? Almejo que o desafio desses questionamentos seja propulsor para ampliar o debate sobre aprendizagens na pré-escola e, assim, finalizo este estudo com reticências...

## REFERÊNCIAS

ABA. Associação Brasileira de Antropologia. **Código de ética do antropólogo e da antropóloga**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.portal.abant.org.br/codigo-de-etica/>>. Acesso em: 28 maio 2019.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR6023**: Informação e documentação: referências elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

AGOSTINHO, Kátia Adair. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2008. 16 f. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4062-int.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal, 2010.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os Resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios Brasileiros. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>>. Acesso em: 4 maio 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia Maria F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. p. 10-12. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=312>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870/1774>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, 2016. p. 131-140. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll et al. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Simone R. S. Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 anos: Qual Currículo Para Bebês E Crianças Bem Pequenas?. **Educação de crianças em creches**, Salto para o Futuro, TV Escola, 26 a 30 de out. 2009. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20creche%20-%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BOGDAN, Robet; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Lei n. 6.015, de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 1973. p. 13528. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6015compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015compilada.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.484, de 26 de setembro de 2017. Altera a Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, que dispõe sobre os registros públicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 set. 2017. p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13484.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13484.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão Sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRUNER, Jerome. **Sobre a teoria da instrução**. São Paulo: PH Editora Ltda. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação Infantil I e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

CAMPOY, Leonardo Carbonieri. A dependência ativa da criança autista: sobre cuidados e singularidades. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 30., ago. 2016, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-44, 2017. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3498>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI, Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan.-abr. 2017. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/159670>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução de Mario Cruz. Porto: Ediliber editora de publicações LTDA., 2005.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Organização de José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1861905/mod\\_resource/content/1/A%20Experi%C3%Aancia%20Etnogr%C3%A1fica\\_Antropologia%20e%20Leitura%20no%20S%C3%A9c.%20XX\\_Sobre%20a%20Autoridade%20Etnogr%C3%A1fica%20-%20James%20Clifford.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1861905/mod_resource/content/1/A%20Experi%C3%Aancia%20Etnogr%C3%A1fica_Antropologia%20e%20Leitura%20no%20S%C3%A9c.%20XX_Sobre%20a%20Autoridade%20Etnogr%C3%A1fica%20-%20James%20Clifford.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2019.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, 2000a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27078/28850>>. Acesso em: 22 maio 2018.

COHN, Clarice. A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. **Revista De Antropologia**, São Paulo, USP, v. 43, n. 2, 2000b. Disponível em: <<https://www.academia.edu/Library>>. Acesso em: 15 maio 2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas Revista de ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478>>. Acesso em: 22 maio 2018.

CORSARO, William. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/37619733/William-Corsaro-Entrada-no-campo-aceitacao-e-natureza-da-participacao-nos-estudos-etnograficos-com-criancas>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

DAUSTER, Tânia (Org.). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantis. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 65-80.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Infâncias e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas?. **CEDIC - Centro de Documentação e informações sobre a criança**, Portugal, v. 1, p. 1-9, 2004. (Seção: Textos de Trabalho).

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da Criança e Pesquisa Com Crianças: Nuances Luso-Brasileiras Acerca Dos Desafios Éticos E Metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, Dartmouth; Porto Alegre; Pelotas, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articulos/dornelles-fernandes.htm>>. Acesso em: 28 maio 2019.

FERNANDES, Cinthia Votto. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!:** culturas infantis e cultura escolar - entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016. Disponível em:

<[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44475/1/RBE\\_Etica\\_na\\_pesquisa\\_2016.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44475/1/RBE_Etica_na_pesquisa_2016.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2018.

FERREIRA, Maria Dylma da Silva. **Vozes infantis, elos de coletividade**: a criança da favela no seu contexto sociocultural. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1998.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso**. Pesquisa etnográfica e educação. 1998. Disponível em: <[https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10\\_06\\_claudia\\_fonseca.pdf](https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2018.

FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’. In: SCHUCH, Patrice; VIEIRA, Miriam S.; PETERS, Roberta (Org.). **Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010. p. 205-227. Disponível em: <<http://ppgantropologia.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/16/2017/05/Claudia-Fonseca.pdf>>. Acesso em 09 jun. 2018.

FORELL, Leandro. **Participando na cidade**: um estudo etnográfico sobre a participação em Políticas Públicas de esporte e Lazer no Parque Araribóia em Porto Alegre. 2014. 181 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento humano) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6).

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços!** Um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

HIRSCHFELD, Lawrence. Por que os antropólogos não gostam de crianças? **Latitude**, Maceió, v. 10, n. 2, p. 171-216. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2846>>. Acesso em: 05 jan. 2018

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 114 p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777/4943>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

INGOLD, Timothy. O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

INGOLD, Timothy. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/21690/15179;Chega>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

JAMES, Allison; PROUT, Allan. (Ed.). **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: The Falmer Press, 1990.

JESUS, Suzana Cavalheiro de. Entre Saberes Científicos e tradicionais: as significações de crianças mbyá guarani de Santa Maria – RS. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. 27, Belém. **Anais [...]**. Belém: Gráfica Amazônia, 2010. 136 p.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

KREMER, Claines; GOBBATO, Carolina; FORELL, Leandro. Etnografia com crianças: significados da transição para o ensino fundamental. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 85-104, jan/abr. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14064/pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2017.

LAVE, Jean. Aprendizagem Como/Na Prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.



LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. **Uma etnografia da escola indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MAINARDI, Camila. Entre o “mais” e o “menos”: As crianças Tupi Guarani de Piaçagüera. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27., ago. 2010, Belém. **Anais [...]** Belém, 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw K. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância Crítica. **Configurações**, Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, n. 4, p. 91-113, 2007. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream> >. Acesso em 3 fev. 2018.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias De Pesquisas Com Crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935>>. Acesso em: 22 maio 2018.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-244, dez. 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/336954722/Tres-Observacoes-Sobre-a-Sociologia-Da-Infancia>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

MELLATI, Julio C. Nominalismo E Genitores: Um Aspecto Do Dualismo Craô. **ANTROPOS – Revista de Antropologia**, v. 4, ano 3, out. 2010. Disponível em: <[http://revista.antropos.com.br/v3/index.php?option=com\\_content&view=category&id=8&Itemid=14](http://revista.antropos.com.br/v3/index.php?option=com_content&view=category&id=8&Itemid=14)>. Acesso em 14 abr. 2019.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete S; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-198.

NUNES, Ângela. Introdução: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: LOPES DA SILVA, Aracy, NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera. **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 11-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, TzukoMorchida;

PINAZZA, Monica Appezzato (Org.). **Pedagogia (s) da infância**: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSÓRIO. Lei nº 5580, de 02 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação (PME). **Diário Oficial**, Osório, 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-osorio-rs>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

PINA, José Hermano A.; LIMA, Osmar Almeida; SILVA, Vicente de Paulo. Município e Distrito: um estudo teórico. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, Uberlândia, v. 3, n. 6, p. 125-142, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoteritorio/article/view/11851>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

PIRES, Flávia F. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e Infância no Semi-árido Nordeste. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PIRES, Flávia F. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, p. 133-151, nov. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47058/50779>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

PIRES, Flávia F. O Que As Crianças Podem Fazer Pela Antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/07.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

PIRES, Flávia F. Roteiro sentimental para o trabalho de Campo. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 143-148, 2011 Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36794/39516>>. Acesso em: 15 maio 2019.

PIRES, Flávia Ferreira; FALCÃO, Christiane; SILVA, Antonio. O Bolsa Família é Direito das Crianças: participação social infantil no seminário nordestino. **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 141-167, 2014. Disponível em: <<http://www.teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/142/107>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1999. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil. Florianópolis: SME, 2008. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. p. 12-20. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov>>.

br/arquivos/arquivos/pdf/12\_05\_2010\_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; LESSA Juliana S.; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 32-49, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a03.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

ROGOFF, Barbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amelia (Org.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-142.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Antônio José da. **O Labirinto de Creta**. Uberlândia: Edibrás, 2016.

SILVA, Peterson Rigato da. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 223-228, maio-ago. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072012000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200015)>. Acesso em: 22 maio 2018.

SIROTA, Régine. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a12v2691.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

SIROTA, Régine. A socialização no cotidiano: os trunfos de uma etnografia do minúsculo. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 279-288.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan/dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>>. Acesso em: 17 maio 2018.

SOUSA, Emilene Leite. Crianças contra o sistema: Uma análise da agência das crianças camponesas Capuxu. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 30., ago. 2016, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa, 2016.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138/144>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, jul.dez. 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppgas/ha/index.php/pt/menu/numeros-anteriores>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **O público alvo nos bastidores da política**: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2010.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

WALSH, Daniel J. A teoria como contexto. In: GRAUE, Maria Elisabeth; WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus Editora, 1998.

## APÊNDICE A – Reunião 26 - Ano 2008

Quadro 1 – Reunião 26 - Ano 2008

REUNIÃO 26 - Ano 2008				
Título do Trabalho	Autores	Universidade	Estado	GT
“Educar para ser gaúcho” breves apontamentos sobre as relações entre o movimento tradicionalista gaúcho e a escola.	Ceres Karam Brum	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Rio Grande do Sul	7
Corporalidade e gênero: reflexões possíveis sobre mulheres e crianças Mbyá-Guarani	Maria Paula Prates	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Rio Grande do Sul	14
A fábula da metrópole: a cidade do ponto de vista de crianças moradoras de condomínios fechados de luxo	Marina Rebeca Saraiva	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	São Paulo	31
De casa em casa, de rua em rua... Na cidade: “circulação de crianças”, hierarquias e espaços sociais em Belém	Maria Angelica Motta-Maués; Daniele Greice Lopes Igreja; Luíza Maria Silva Dantas	Universidade Federal do Pará - UFPA	Pará	31

Fonte: Elaboração da autora (2019).

## APÊNDICE B – Reunião 27 - Ano 2010

Quadro 2 – Reunião 27 - Ano 2010

REUNIÃO 27 - Ano 2010				
Título do Trabalho	Autores	Universidade	Estado	GT
Cuando la gestión de la infancia tiene por meta la adopción. Los procedimientos jurídicoburocráticos en torno a las transferencias de responsabilidad sobre los niños	Carolina Ciordia; Carla Villalta	CONICET	Argentina	1
A tradução de cultura pelos Mebengokré-Xikrin da perspectiva de suas crianças	Clarice Cohn	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	São Paulo	11
As contribuições de Michel de Certeau para pesquisas com crianças	Marina Rebeca Saraiva	USP - Universidade de São Paulo	São Paulo	11
As crianças como interlocutoras das pesquisas antropológicas	Patrícia Begnami	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	São Paulo	11
As crianças e os espaços-tempos do brincar numa escola pública em natal, Rio Grande do Norte	Mércia Maria de Santi Estácio	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Rio Grande do Norte	11
As culturas infantis na cotidiana escola	Nélio Eduardo Spréa	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Paraná	11
Considerações sobre o modo de ser criança entre os kaiowás em MS	Diógenes E. Cariaga	FUNDECT-MS	Mato Grosso do Sul	11
Crianças e HIV/aids em Belém-PA: construindo sentidos e realidades	Francilene de Aguiar Parente	Universidade Federal do Pará - UFPA	Pará	11
Crianças indígenas e “novos direitos”: a construção da proteção plural	Assis da Costa Oliveira; Jane Felipe Beltrão	Universidade Federal do Pará - UFPA	Pará	11
De dentro dos quintais: relações de espaço e família para as crianças indígenas da Reserva do Icatu SP	Thais Regina Mantovanelli da Silva	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	São Paulo	11

Entre gira-giras, gangorras, trepa-trepas e tanques de areia: delícias e desafios de pesquisar com crianças	Michele Escoura	USP - Universidade de São Paulo	São Paulo	11
Entre o “mais” e o “menos”: As crianças Tupi Guarani de Piaçagüera	Camila Mainardi	USP - Universidade de São Paulo	São Paulo	11
Entre saberes científicos e tradicionais: as significações de crianças mbyá guarani de Santa Maria - RS	Suzana Cavalheiro de Jesus	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Rio Grande do Sul	11
O simbolismo do desenho de crianças populares em contexto urbano	Maria Lidia Medeiros de Noronha Pessoa; Paula Layane Pereira de Sousa	Universidade Federal do Piauí - UFPI	Piauí	11
Sobre meninos e meninas: mimesis, corporalidade e gênero em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo	Marcos Vinicius Malheiros Moraes	USP - Universidade de São Paulo	São Paulo	11
O processo de tornar-se adulto: uma interpretação a partir dos desenhos sobre religião das crianças de Catingueira	Flávia Ferreira Pires	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Paraíba	33
“Criar”, “cuidar”, “sustentar”: conhecendo famílias em Belém (“circulação de crianças” e socialização entre camadas populares e médias)	Daniele Greice Lopes Igreja	Universidade Federal do Pará - UFPA	Pará	37
O trabalho invisível das crianças em uma família chefiada por mulher: um estudo de caso	Lana Claudia Macedo da Silva	Universidade do Estado do Pará - UEPA	Pará	37
Da Atuação do Antropólogo no Campo dos Direitos de Crianças e Adolescentes Indígenas	Izabel Gobbi	FUNAI	Brasil	42
O antropólogo e a pastoral da criança: uma análise da comunidade jesus libertador no bairro do Guamá em Belém/PA	Deuzélia Patrícia Valente Machado; Glauco Learte da Silva	Universidade Federal do Pará - UFPA	Pará	49

Fonte: Elaboração da autora (2019).

## APÊNDICE C – Reunião 28 - Ano 2012

Quadro 3 – Reunião 28 - Ano 2012

REUNIÃO 28 - Ano 2012				
Título do Trabalho	Autores	Universidade	Estado	GT
A representação da criança no cinema de Bahman Ghobadi	Kelen Pessuto	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	São Paulo	9
A prática do hipismo e a educação de crianças em famílias de alta renda	Karen Polaz	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	São Paulo	10
As crianças Guarani e Kaiowá, cultura material e religiosidade no acampamento Itay, Douradina -MS	Beatriz dos Santos Landa	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS	Mato Grosso do Sul	21
Em casa, é “ajuda”. Na escola, é “dever”: o trabalho no cotidiano das crianças do Quilombo Abacatal	Maria do Socorro Rayol Amoras Sanches	Universidade Federal do Pará - UFPA	Pará	26
A criança e os espaços de sociabilidades no contexto de um bairro popular	Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa	Universidade Federal do Piauí - UFPI	Piauí	36
A criança e o eca na pequena catingueira paraibana: direitos reivindicados, direitos conquistados	Antonio Luiz da Silva; Flávia Ferreira Pires	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Paraíba	38
O caso do lobo mau (que casou) com a vovozinha: Narrativas, literatura oral e subjetivação entre crianças pequenas	Rita de Cácia Oenning da Silva	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Santa Catarina	50
‘Novos humanos’?: as trajetórias de crianças caracterizadas como ‘índigos’ no sul do Brasil	Gicele Sucupira		Rio Grande do Sul	63
O que é o “mal menor”?: Poder Judiciário, Crianças e Adolescentes Famílias pobres	Gilson José Rodrigues Junior de Andrade	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	Alagoas	67

Fonte: Elaboração da autora (2019).



## APÊNDICE D – Reunião 29 - Ano 2014

Quadro 4 – Reunião 29 - Ano 2014

REUNIÃO 29 - Ano 2014				
Título do Trabalho	Autores	Universidade	Estado	GT
Como se vive o autismo. Notas etnográficas sobre o sofrimento, o cuidado e o desenvolvimento de crianças autistas	Leonardo Carbonieri Campoy	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Rio de Janeiro	10
A criança, a infância e a família em Abacatal: como se faz uma pessoa trabalhadora/tornar-se um abacataense?	Maria do Socorro Rayol Amoras Sanches	Universidade Federal do Pará - UFPA	Pará	12
Corpo, movimento e linguagem: A Infância na escola de tempo integral – Etnografia numa escola da rede municipal de Belo Horizonte- MG/ Brasil	Amanda Fonseca Soares Freitas	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Minas Gerais	12
Família, maternidade e experiência terapêutica: a trajetória social das “mães-acompanhantes” de crianças com câncer em Natal-RN	Jociara Alves Nóbrega	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Rio Grande do Norte	28
Explorando fronteiras: uma abordagem antropológica com crianças em escolas de fronteira Brasil/Paraguai	Joel Silveira Ledesma	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Mato Grosso do Sul	59
Disputas de papel: rotinas formais e demandas morais na administração de casos de crianças desaparecidas em um órgão de assistência social	Leticia Carvalho de M. Ferreira	Fundação Getulio Vargas - FGV	Rio de Janeiro	67
Crianças Indígenas “Urbanas” em uma situação de contato	Josimara dos Reis Santos; Dr <sup>a</sup> .Beatriz dos Santos Landa	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Mato Grosso do Sul	68
Rituais de cura na infância em Comunidade Quilombola piauiense/Brasil	Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa; Poliana Marques Maton	Universidade Federal do Piauí - UFPI	Piauí	71
O melhor interesse da criança adoção por um casal homossexual: um estudo de caso	Regina Lúcia Teixeira; Aline dos Santos Steele	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Rio de Janeiro	75

Fonte: Elaboração da autora (2019).

## APÊNDICE E – Reunião 30 - Ano 2016

Quadro 5 – Reunião 30 - Ano 2016

REUNIÃO 30 - Ano 2016				
Título do Trabalho	Autores	Universidade	Estado	GT
“Eu não sabia que eles sofriam tanto”: Ética, emoção e moralidades na promoção dos direitos da criança em Delegacia Especializada em Crimes Contra a Criança e o Adolescente na cidade de Maceió – AL	Débora Allebrandt; Maria Ranielle dos Santos; Hellen Monique Caetano		Alagoas	25
Vítimas ou vilões: moralidades, subjetivação e Estado na gestão de crianças e jovens a partir de duas etnografias	Danielli Vieira; Fernanda Cardozo	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Santa Catarina	25
“Crianças especiais para famílias especiais”: os sentidos de maternidade para mães de bebês com microcefalia em Pernambuco	Diego Alano de Jesus Pereira Pinheiro	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Paraíba	49
A dependência ativa da criança autista: sobre cuidados e singularidades	Leonardo Carbonieri Campoy	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC	Paraná	5
Contribuições e desafios metodológicos da pesquisa com crianças: reminiscências de uma etnografia em uma comunidade de Niterói – RJ	Betânia Mueller	Universidade Federal Fluminense/Rio de Janeiro - UFF	Rio de Janeiro	5
Tema: criança indígena e território – a situação de acampamento das crianças kaiowá e guarani na aldeia - Pakurity/MS	Sônia Rocha Lucas; Dr. Antonio H. Aguilera Urquiza	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Mato Grosso do Sul	5
Crianças contra o sistema: Uma análise da agência das crianças camponesas Capuxu	Emilene Leite de Sousa	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Maranhão	5
Entre brincadeiras, silêncios e conversações: interagindo no campo com crianças numa favela à beira-mar em Fortaleza	Deiziane Pinheiro Aguiar	Universidade Federal do Ceará - UFC	Ceará	5

O conceito de culturas infantis nos novos estudos sociais da infância	Patrícia Maria Uchôa Simões; Maira Streithorst Fígoli; Milene Morais Ferreira	FUNDAJ; UFRPE; UFPE	PE	5
Fazendo etnografia em uma escola de tempo integral: experiências construídas e compartilhadas nos encontros com as crianças	Amanda Fonseca Soares Freitas; Sandra Pereira Tosta	UFMG; PUC-MG	Minas Gerais	27
Vivências de Crianças e Suas Famílias no Contexto do HIV/Aids	Jannine Jolanda Araújo Diniz; Mónica Franch	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Paraíba	5

Fonte: Elaboração da autora (2019).

## APÊNDICE F – Termo de Consentimento Informado dos pais ou responsáveis

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

*Aos pais ou responsáveis*

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de *compreender como as aprendizagens construídas no cotidiano da Educação Infantil são significadas pelas crianças*. Com este estudo pretendemos qualificar o trabalho pedagógico realizado com crianças. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações e conversas, da captura de imagens com máquina fotográfica e gravações de áudio e vídeo com as crianças e professoras, durante os meses de junho a outubro de 2018. O material coletado será utilizado para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores.

A divulgação das imagens fotográficas e transcrições das filmagens serão feitas respeitando as normas éticas quanto ao seu uso. As pesquisadoras responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmem Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a mestrand Claines Kremer do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Telefone para contato: (51) 981768200.

---

### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_ autorizo que a criança \_\_\_\_\_, pela qual sou responsável, participe da pesquisa sobre as aprendizagens das crianças na Educação Infantil, coordenada pela Professora Maria Carmem Silveira Barbosa e a mestrand Claines Kremer. Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa e que tenho total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa. Estou ciente que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação de imagens fotográficas dos relatos das observações e conversas e transcrições de vídeos e áudios. Declaro que todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e que as pesquisadoras se colocaram à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Osório, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Assinatura do (a) responsável \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – Termo de Consentimento Informado das professoras

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

*Às professoras*

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender como as aprendizagens construídas no cotidiano da Educação Infantil são significadas pelas crianças. Com este estudo pretendemos qualificar o trabalho pedagógico realizado com crianças. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações e conversas, da captura de imagens com máquina fotográfica e gravações de áudio e vídeo com as crianças e professoras, durante os meses de junho a outubro de 2018.

O material coletado será utilizado para fins exclusivos de trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotográficas e transcrições das filmagens serão feitas respeitando as normas éticas quanto ao seu uso.

As pesquisadoras responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmem Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a mestrand Claines Kremer do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Telefone para contato: (51) 981768200.

---

### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa sobre as aprendizagens das crianças na Educação Infantil, coordenada pela Professora Maria Carmem Silveira Barbosa e a mestrand Claines Kremer. Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa e que tenho total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa. Estou ciente que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação de imagens fotográficas dos relatos das observações e conversas e transcrições de vídeos e áudios.

Declaro que todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e que as pesquisadoras se colocaram à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Osório, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Assinatura do (a) responsável \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_

## APÊNDICE H – Termo de Consentimento Informado da direção

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

#### *À direção da escola*

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender como as aprendizagens construídas no cotidiano da Educação Infantil são significadas pelas crianças. Com este estudo pretendemos qualificar o trabalho pedagógico realizado com crianças. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações e conversas, da captura de imagens com máquina fotográfica e gravações de áudio e vídeo com as crianças e professoras durante os meses de junho a outubro de 2018.

O material coletado será utilizado para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotográficas e transcrições das filmagens serão feitas respeitando as normas éticas quanto ao seu uso.

As pesquisadoras responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmem Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a mestranda Claines Kremer do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Telefone para contato: (51) 981768200.

---

#### **AUTORIZAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa sobre as aprendizagens das crianças na Educação Infantil, coordenada pela Professora Maria Carmem Silveira Barbosa e a mestranda Claines Kremer. Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa e que tenho total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa. Estou ciente que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação de imagens fotográficas dos relatos das observações e conversas e transcrições de vídeos e áudios. Declaro que todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e que as pesquisadoras se colocaram à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Osório, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Assinatura do (a) responsável \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_