

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

Raquel Alles Kuplich

**As crianças falam na educação infantil?
O que elas dizem?**

Porto Alegre

2014

Raquel Alles Kuplich

**As crianças falam na educação infantil?
O que elas dizem?**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização em Docência na
Educação Infantil do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade
de Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Fabiana de Amorim Marcello

Porto Alegre

2014

Raquel Alles Kuplich

**As crianças falam na educação infantil?
O que elas dizem?**

Trabalho de Conclusão de Curso
Especialização em Docência na
Educação Infantil do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade
de Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Fabiana de Amorim Marcello

Aprovada em de março de 2014.

Prof^a. Dra. Fabiana de Amorim Marcello – Orientadora

Prof. Dr. Gabriel Junqueira Filho

Prof^a. Ms. Yvone Costa de Souza

RESUMO

O presente estudo visa dar a palavra às crianças, comprometendo-se a escutar e a respeitar suas falas, seus sentimentos, suas interpretações da realidade acolhendo a voz dos pequenos como um impulsionador às inquietações que perpassam a trajetória investigativa e, também, docente. O propósito de dedicar o olhar e a escuta investigativa a este universo justifica-se para além de uma escolha: surge como uma oportunidade para a re-construção de conceitos neste espaço/tempo, visto a relevância que ocupa a participação das crianças nos processos de pensar e fazer a escola de educação infantil. Tendo como escopo investigar e analisar como acontece a escuta ao que as crianças falam na escola de educação infantil, traçou-se questões investigativas centrais: quais são os contextos de escuta das crianças no cenário da escola de educação infantil? Que sentidos as crianças atribuem ao universo da educação infantil do qual fazem parte? E, ainda, a escuta das crianças pode impulsionar a re-organização das práticas pedagógicas na educação infantil? O referencial teórico utilizado para fundamentação das análises dos dados coletados baseia-se em William Corsaro, Manuel Jacinto Sarmiento, Moysés Kuhlmann Jr., Mariano Narodwski, Susana Rangel Vieira da Cunha, Fernanda Müller, dentre outros. A partir dessa pesquisa percebeu-se que ao se reconhecer a criança como um ator social capaz de, em suas ações, manifestar seus desejos, necessidades e sentidos ampliam-se as possibilidades de re-construção do planejamento das ações que visam ouvir a voz destes sujeitos no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Voz da Criança. Escuta Sensível.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 ENTRE VOZES E SUSSURROS: INQUIETAÇÕES QUE MOBILIZAM..... | 5 |
| 2 CONVERSANDO COM ALGUNS CONCEITOS: CRIANÇA, INFÂNCIA E INFÂNCIAS..... | 8 |
| 2.1 DITOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA | 8 |
| 2.2 INFÂNCIAS DIALOGANDO COM O CONTEXTO SOCIAL | 10 |
| 2.3 DIZENDO AS INFÂNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 15 |
| 3 SELECIONANDO A ESCUTA | 19 |
| 3.1 A NECESSIDADE DE OUVIR O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER..... | 19 |
| 3.2 A POSSIBILIDADE DE OUVIR O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER..... | 21 |
| 3.3 A VOZ DAS CRIANÇAS COMO PROTAGONISTA | 23 |
| 4 DIALOGANDO COM A VOZ DAS CRIANÇAS | 25 |
| 4.1 IMAGENS QUE FALAM O QUE QUEREMOS OUVIR..... | 26 |
| 4.2 CRIANÇAS QUE DIZEM O QUE QUEREMOS CALAR..... | 32 |
| 5 DANDO OUVIDOS À VOZ QUE NÃO CALA | 36 |
| REFERÊNCIAS..... | 38 |
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado à Criança..... | 42 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado aos Responsáveis | 43 |
| APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado à Escola | 45 |

1 ENTRE VOZES E SUSSURROS: INQUIETAÇÕES QUE MOBILIZAM

Durante minha trajetória acadêmica, venho tendo a oportunidade de construir meu aperfeiçoamento pessoal e profissional. As experiências vivenciadas ao longo da prática docente encontram pouso nos referenciais teóricos estudados ao longo do caminho. E, o conhecimento científico, que se agrega ao empírico, traz para meus pensares e fazeres uma busca pela reflexão constante.

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil UFRGS/MEC trouxe como uma de suas propostas a realização desta pesquisa, a partir da qual reconheço em minhas experiências cotidianas aquilo que me constitui como pesquisadora. Percebo que pude descobrir nas minhas diferentes relações uma proximidade com o universo científico, pois mesmo em cenários distintos, estou implicada na construção de novos conceitos, articulando e repensando hipóteses e estratégias, para além das certezas prévias, visando melhorias em minha vida individual e coletiva, pessoal e profissional.

Dessa maneira, a pesquisa que trago neste momento, está intimamente imbricada com minha trajetória de vida, pois *investigar e analisar como acontece a escuta ao que as crianças falam na escola de educação infantil* é também buscar a compreensão para uma mudança que se quer no campo educacional, reconhecendo aí uma relação política, social e educativa. Sendo assim, esse trabalho de conclusão se debruça sobre a reflexão das possibilidades e limites do desenvolvimento de investigações que contemplem experiências, opiniões e expectativas das “infâncias” a partir da escuta sensível das crianças, respeitando-as enquanto sujeitos potentes dignos de desejos e necessidades próprios.

Ao dar a palavra aos pequenos, comprometo-me a escutar e a respeitar suas falas, seus sentimentos, suas interpretações da realidade acolhendo a voz das crianças como um impulsionador ao longo da trajetória investigativa. Igualmente, anuncio ainda as inquietações que me mobilizaram nesse estudo: *Quais são os contextos de escuta das crianças no cenário da escola de educação infantil? Que sentidos as crianças atribuem ao universo da educação infantil do qual fazem parte?*

A escuta das crianças pode impulsionar a re-organização das práticas pedagógicas na educação infantil?

Intimamente mobilizada por essas inquietações, demarco como campo investigativo a escuta às crianças de uma escola pública de educação infantil onde exerço a função da coordenação pedagógica. Acompanhando o dia-a-dia desse universo, refletindo sobre sua função educativa e as especificidades próprias da infância, fui tecendo as questões investigativas que, no decorrer desta pesquisa, pretendi responder. O propósito de dedicar meu olhar e minha escuta investigativa a este universo justifica-se para além de uma escolha: surge como uma oportunidade para a re-construção de conceitos neste espaço/tempo, visto a relevância que ocupa a participação das crianças nos processos de pensar e fazer a escola de educação infantil.

Para dar conta dos interesses desta pesquisa, proponho-me a capturar a voz dos pequenos a partir de uma escuta sensível, valendo-me da ludicidade, do jogo, da brincadeira, carregando em si o propósito da interação das e com as crianças, obedecendo, portanto, à dinâmica já existente no contexto. Contudo, faço isso sabendo que meu olhar vem contagiado das observações feitas no cotidiano escolar, servindo-me como pano de fundo para a significação daquilo que as crianças narram sobre seus modos de interpretar a realidade.

Na busca de significar o que parece apresentar-me particular interesse, ao longo desse estudo, procurei cruzar as questões epistemológicas, de fundo teórico, articulando-as com os dados coletados para análise. Certamente, foi um exercício complexo e desafiador para minha caminhada como pesquisadora. Ao longo desse percurso, pude compreender o quanto meu universo teórico auxiliou-me na concretude desta investigação. Diante disso, as próximas seções anunciam minhas lentes teóricas, favorecendo a compreensão do campo empírico. Assim, autores como William Corsaro, Manuel Jacinto Sarmiento, Moisés Kuhlmann Jr., Mariano Narodwski, Susana Rangel Vieira da Cunha, Fernanda Müller, dentre outros, foram imprescindíveis para realização desta pesquisa.

Assim, na primeira seção dedico minha atenção à apresentação de um apanhado que referencia os processos históricos que foram constituindo os

conceitos de criança e infância. Com minhas interlocuções teóricas, anuncio a criança como um ator social competente e capaz de negociar, compartilhar, reproduzir e criar uma cultura própria, singular na convivência com os adultos e seus pares. Ainda nesta seção, esboço os modos como as múltiplas infâncias vêm sendo representadas, interpretadas e produzidas socialmente. Além disso, neste segmento, teço uma breve abordagem no que tange à historiografia do atendimento à criança nos espaços de educação infantil em nosso país.

Na continuidade do estudo, na segunda seção, apresento meu arcabouço metodológico. Seu conteúdo traduz as trilhas percorridas ao longo da investigação, enfatizando, especialmente, a co-autoria estabelecida com a voz das crianças na realização desta pesquisa. Em seu teor, encontram-se descritos os movimentos que compuseram o processo de investigação, bem como a apresentação dos sujeitos cujas falas protagonizam o estudo.

Posteriormente, na terceira seção, dou visibilidade ao diálogo analítico entre os ditos das crianças e as inquietações que alimentam a pesquisa. Ressalto que as análises apresentadas no decorrer do texto são decorrentes das interações realizadas com as crianças e que meu olhar e escuta investigativos estiveram orientados pela busca da riqueza dos símbolos, interpretações, crenças e valores que compõem a cultura infantil.

E, finalmente, na última seção, como considerações finais, são apresentadas as interlocuções com as crianças como possibilidades de re-organização do processo de pensar minhas próprias práticas. Ficam postos o desejo e o comprometimento com o aperfeiçoamento da sensibilidade da escuta, destituindo-se do adultocentrismo, permitindo com que as vozes infantis ecoem reverberando as potencialidades das crianças diante do quer para/da educação infantil.

2 CONVERSANDO COM ALGUNS CONCEITOS: CRIANÇA, INFÂNCIA E INFÂNCIAS

Social, política e culturalmente, observa-se o quanto a criança vem ganhando espaço como sujeito de direitos. O conceito de infância(s) tem sido amplamente significado ao longo dos tempos. Logo, o exercício de pensar e fazer a educação para/das crianças pequenas imprime-nos o desafio de captar e dar visibilidade aos desejos e necessidades desses sujeitos.

Nesta seção, dedico minha atenção a um apanhado que abrange os processos históricos que foram constituindo os conceitos de criança e de infância. No entanto, não pretendo fazer buscas arqueológicas, mas sim apresentar reflexões acerca daquilo que ainda podemos enxergar pelo retrovisor no que tange à produção e significação destes conceitos.

2.1 DITOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Mesmo levando-se em conta as críticas, há que se considerar que os estudos de Ariès (1981) muito contribuíram para que a infância fosse vista como uma categoria social historicamente construída. O trabalho do referido autor teve por objetivo compreender o percurso histórico de construção do conceito moderno de infância, idealizado como uma idade diferenciada do adulto. Não podemos negar que o trabalho deste teórico influenciou uma série de investigações que abordam a noção moderna de infância e o lugar social que a criança assumiu na família burguesa.

No entanto, neste momento, opto por apoiar-me nas contribuições vindas da Sociologia da Infância, uma vez que, segundo Sarmiento e Cerisara (2004), esse campo de estudo, ao tomar em consideração o ponto de vista das crianças como

sujeitos sociológicos, o faz na intencionalidade de alargar o pensamento sobre os infantis como sujeitos sociais. Sendo assim, esta vertente tem o propósito de romper com ideias que marcam e definem as crianças ora do ponto vista biológico, ora do ponto vista psicológico. Essa perspectiva define as diferenças semânticas e conceituais entre infância e criança – sendo a infância tida como uma categoria social, do tipo geracional, e criança definida como o sujeito integrante dessa categoria. Nessa perspectiva, a criança, para além do pertencimento a um grupo etário, é sempre um ator social integrante de uma classe social, um gênero, uma etnia.

Quanto a isso, Sarmiento e Pinto (1997) nos dizem que as

Crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância, como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde o século XVII e XVIII (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 13).

Sarmiento (2005) refere ainda que, em todas as épocas, instituíram-se imagens sobre a infância e, em distintos períodos históricos, diferentes foram os papéis sociais atribuídos a ela. Insistimos aqui na ideia de que a infância é uma construção social e que sua compreensão implica assumir diferenças *diacrônicas* e *sincrônicas*; *diacrônicas* por serem diferenças historicamente construídas e transformadas no decorrer dos anos; e, *sincrônicas*, por tratarem das diferenças que mostram que, em um mesmo tempo, as formas de compreender as infâncias podem ser distintas (conforme, por exemplo, a localização geográfica, as religiões, a etnia, a classe social, o gênero e tantos outros marcadores).

Ainda tomando como base as reflexões trazidas por Sarmiento (ibidem), é possível afirmar que as crianças integram uma categoria social geracional, e que, dessa forma, elas vivenciam experiências diferenciadas ao longo dos anos. Assim, a infância vivida pelo/a avô/avó não é a mesma vivida pelo/a pai/mãe que, por sua vez, não é a mesma vivida pelo/a filho/a, já que cada geração é exposta a um conjunto específico de acontecimentos sociais que contribuem para determinar seu modo de ser e de viver.

A partir dessas considerações, evidencia-se o propósito das pesquisas desenvolvidas no campo da Sociologia da Infância, uma vez que estas objetivam não se restringir a uma análise do que os adultos querem que as crianças façam, mas sim no fazer, no querer e na compreensão das próprias crianças sobre a sociedade. Seguindo este referencial, as crianças são vistas como atores sociais competentes, capazes de negociar, compartilhar, reproduzir e criar uma cultura própria, singular na convivência com os adultos e seus pares.

Assim, acreditando na potência que tem representado a voz das crianças no cenário social, há que se ampliar as possibilidades de participação destes sujeitos no que tange à construção de escutas que visem a interpretação das representações sociais feitas por estes sujeitos. Falo, aqui, especialmente, de uma escuta marcada pela acuidade que a voz das crianças pode tomar no contexto da escola de educação infantil. E que, para além de interpretar o que elas nos dizem, nos provoca a dar visibilidade e concretude aos desejos e necessidades acerca de suas formulações.

2.2 INFÂNCIAS DIALOGANDO COM O CONTEXTO SOCIAL

Sabemos que a história não permite que descartemos a visão adultocêntrica¹ na organização da sociedade. Sabemos que, em muitas culturas, as relações entre adulto e criança não são igualitárias, imprimindo-se, geralmente ao adulto, o poder de escolha e decisão. Diante dessa observação, cabe destacar que “na sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa”. (ROSEMBERG, 1985, p. 25).

¹ O termo “adultocêntrico” traduz a ideia de que o adulto ocupa a centralidade do grupo ao qual pertence e o outro, neste caso, a criança, é analisada segundo os valores dos adultos, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. E, tomando a criança como um ser incompleto, a quem faltam saberes, constitui-se a lógica cultural onde o adulto decide o que convém, ou não, para este sujeito ainda em formação.

Considerando ainda que o argumento de que a infância não figura sempre da mesma maneira e assumindo que o “[...] conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade” (KRAMER, 1987, p. 18), cabe lembrar que, cada sociedade, na medida em que modifica a inserção e o papel social da criança na comunidade, pode ser considerada uma responsável pelos distintos olhares dispensados à infância.

No entanto, as relações entre infância e sociedade, especialmente as urbano-industriais, se estabeleceram em torno padrões que visam a produção de uma criança dita “civilizada”. E, eis que a propósito da civilidade, emerge a educação como a possibilidade de transformar este ser, formatando-o de acordo com os princípios da sociedade da qual virá a participar. Assim, inauguram-se os tempos e espaços específicos para a educação das crianças, objetivando a sua “civilidade”.

Sarmiento e Pinto (2000) destacam que, contemporaneamente, a infância é construída sob o paradigma da crise social, permeada pela pobreza entre as gerações, o trabalho infantil e o efeito do desemprego nas gerações mais jovens. De acordo com os autores, a imagem de infância veiculada pelas agências midiáticas constrói-se sob a égide do mercado ou da exclusão social, maus-tratos, violência, morte, abandono, sendo raras as perspectivas que apresentam referências e iniciativas que conferem às crianças o papel de sujeitos ativos na construção da agenda social e política.

Paradoxalmente, convivemos com a exaltação de uma concepção de infância como lugar de beleza, de paz e de inocência, fazendo emergir uma imagem romantizada, ágil e esperta de criança e a deflagração de um ser criança, tanto empobrecido e desamparado sócio e economicamente, como, paradoxalmente,, enaltecido pela violência. Assim, deparamo-nos com a ambiguidade de valores coexistentes e projetados na criança, deflagrando o resultado e a expressão de uma crise social em que, por um lado, temos uma infância que acolhemos com facilidade e, por outro, a existência daquela da qual temos medo e rechaçamos. Além destas imagens paradoxais de infância, Sarmiento e Pinto (ibidem) afirmam existir também uma incomunicabilidade entre, de um lado, as crianças, seus modos de vida e de apreensão do mundo, e, de outro, as gerações detentoras do poder político, econômico e simbólico – ou seja, de decisão.

Nas últimas décadas, a criança foi descoberta como consumidora mais até, como um mercado, de modo que vários produtos e serviços foram criados para ela. Neste período, observa-se que o consumo desenfreado vem incrementado uma diversidade de brinquedos, alimentos, roupas, calçados, móveis, livros, filmes, materiais escolares, maquiagem, dentre tantos outros artefatos destinados ao público infantil. Estes dados expõem que tanto a exploração quanto a exacerbação das especificidades da infância induzem à credibilidade a produtos comerciais que simbolizam o novo e, muitas vezes, alimentam nossa esperança no futuro, através da comercialização de desejos, sonhos, sentimentos e seres humanos.

Em seu texto, Dornelles (2005, p. 91) refere que, a partir da década de 80, “[...] o mercado infantil torna-se visível, e a criança é fabricada como cliente/consumidor pelas revistas, televisão, Internet e agências de *marketing*.” Assim, há que se considerar que a ampliação de um mercado da/para a infância serve também como um sinalizador da relevância que a voz da criança ocupa enquanto sujeito capaz de fazer escolhas – ou, pelo menos, de um importante *status* que ela hoje assume neste sentido. No entanto, na captura feita pelo mercado, as crianças “[...] aprendem desde cedo que consumir é possuir determinados objetos ou marcadores sociais, adotar certo estilo de vida é ‘condição’ necessária para a ‘felicidade’, é ter poder” (ibidem, 2005, p. 90, grifos da autora).

Também é visível o crescimento de serviços oferecidos por profissionais das áreas da Psicopedagogia, Pediatria, Psicologia, Fonoaudiologia, entre outras, dedicando-se ao atendimento, quase que exclusivo, de meninos e meninas. Os campos de saberes relacionados à criança vêm ampliando os debates no que se refere à participação das crianças nas pesquisas educacionais. Esses estudos apontam para a construção de uma infância na qual seus representantes, as crianças, assumem o protagonismo das suas próprias histórias a partir das suas vozes. Dizendo de outra forma, as crianças são reconhecidas como informantes.

Afastando-me da intencionalidade de esgotar tal discussão nesta seção, interessa-me aqui destacar o que a infância representa para a Pedagogia; dizendo de outra forma, aquilo que Narodowski (1998, p. 173) define como “*condutio sine qua non* do discurso pedagógico moderno”.

Observam-se dois fenômenos complementares: por um lado, a infância é chave da existência da pedagogia enquanto discurso; por outro, é impossível compreender o processo de construção de uma infância moderna sem considerar o discurso pedagógico (e o da psicologia infantil, bem como o da pediatria) como operador e fornecedor de sentidos sobre a infância. (Ibidem, 1998, p. 173).

A partir desta perspectiva compreende-se que a infância tanto gera um campo de conhecimentos construídos pela pedagogia, como também constrói um agir específico atravessado por múltiplos olhares e saberes que se debruçam a situar os corpos infantis construindo, muitas vezes, prática e teoricamente, um enquadramento heterônimo ao qual se espera que a criança se ajuste.

No entanto, a realidade mostra uma multiplicidade de elementos sociais e culturais que interferem no modo de ser criança e viver a infância. Os modos de viver apontam para além de uma diversidade cultural: eles nos mostram uma sociedade com extremas desigualdades, convertendo-se em formas paradoxais de realizar a infância.

Para tratar desta complexidade, Narodowski (1998) constrói uma metáfora para compreendermos o que ele chama de “crise do conceito de infância moderna”. Tal imagem corresponde a dois pólos da infância: de um lado, a infância *hiperrealizada* e, de outro, da infância *desrealizada*. Assim, o autor traz como exemplo da infância *hiperrealizada* aquela em que as crianças acessam às novas tecnologias, estando, pois, familiarizadas com o mundo da *cybercultura*. Por outro lado, nesta perspectiva, a infância *desrealizada* relaciona-se a um projeto de infância moderna que não se realizou, corporificando-se nas crianças que vivem, por exemplo, nas ruas e/ou fora da escola, à beira da marginalização.

Entre a infância hiper-realizada e a infância desrealizada, encontra-se a maioria das crianças que conhecemos. Digamos isto: são dois pólos de atração – a infância da realidade virtual e a infância da realidade real. Uma infância da realidade virtual “harmônica e equilibrada” *versus* uma infância da realidade real “violenta e marginal” (ibidem, 1998, p. 175).

O paradoxo entre uma infância “inocente” e uma infância exposta às múltiplas formas de violência é apresentado pelo autor como os dois pólos aparentemente opostos da infância moderna, mas que constituem um único enfoque de criança a

ser educada, justamente em meio à complexidade que caracteriza os tempos pós-modernos. Em ambos os pólos, a reflexão trazida por Narodowski coloca em suspenso o suposto lugar de saber do adulto, uma vez que, por um lado, as crianças dominam as tecnologias melhor do que nós e, por outro, vivem sozinhas nas ruas, independentes da presença do adulto, colocando em xeque as bases que, até então, sustentavam a diferenciação entre adulto e criança, qual seja, o lugar do saber.

Para Becchi (1994), o século XX foi denominado como o século das crianças, pois colocou esses sujeitos no centro das pesquisas, alavancando preocupações pedagógicas, sanitárias e sociais, detalhando e atentando, especialmente, para a criança pequena. E, tomando a criança como objeto de estudo e trabalho, disseminaram-se prescrições sobre a infância e a atenção aos pequenos em casa e na escola. Desta maneira, segundo a autora, divulgando a ideia de especificidade da infância, o campo científico contribuiu para um entendimento da infância como idade positivamente diferente da idade adulta, destacando-se aí a centralidade que a criança assume na produção de cultura.

Os estudos da sociologia da infância têm mostrado as possibilidades de se considerar as crianças como atores sociais plenos. Este mesmo campo científico afirma que se deve considerar não apenas as adaptações e internalizações dos processos de socialização realizados pelas crianças, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelos pequenos. Essa ideia carrega em si uma importante consideração aos modos como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares.

Logo, apoiada em Corsaro (2011), passo a definir a *cultura de pares* como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus iguais. Ao referenciar a criança como produtora de cultura, venho partilhar a compreensão de que a produção de cultura é um ato social, que abarca tudo o que é criado e transformado pela humanidade e, mediante esse processo, assim como o adulto, a criança se insere no mundo social como um sujeito de desejos, necessidades, de direitos e, ainda, como um sujeito cultural (fruto de uma cultura mas, dinamicamente, também dela produtora). Ao longo desta pesquisa, proponho-me a assumir a concepção de criança como agente e co-construtora do seu desenvolvimento.

Também é a partir de Corsaro (2009) que encontro a denominação *reprodução interpretativa*, perspectiva sobre a qual venho debruçar minhas inquietações, na tentativa de interpretar a voz das crianças aqui ouvidas.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. (IBDEM, p. 31)

Minhas lentes teóricas e a singularidade da voz das crianças aqui deflagradas, conduzem-me a propor, com este estudo, a construção de um conhecimento coletivo, partilhado. Assim, é possível dizer que meu propósito está intimamente vinculado a meu exercício profissional, uma vez que o cenário empírico remontado refere-se a meu campo de atuação. E, a partir das minhas inquietações, anuncio a preocupação com a construção de uma escola de educação infantil com e para as crianças.

2.3 DIZENDO AS INFÂNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos de Kramer (1987), no que tange o atendimento à criança na história brasileira, mostram que no período entre 1899 a 1930, fundam-se instituições e promulgam-se leis quanto à regulamentação do atendimento à infância. E, de 1930 até 1980 em decorrência de mudanças na sociedade brasileira que passa a apresentar um maior desenvolvimento urbano e a consolidação da atividade industrial produzindo inclusive mudanças na estrutura familiar, surge um novo olhar sobre a infância.

Aqui, considero oportuno destacar que, ao referenciar a historiografia da educação infantil, pressuponho atentar para além do núcleo educacional e escolar.

Assim, num alargamento de horizontes, tomo a educação como “[...] elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social” (KUHLMANN, 2010, p. 15), em que a história da infância, somada a uma contextualização política e socioeconômica, assume uma dimensão capaz de significar os estudos que se debruçam sobre a educação da criança pequena.

Neste apanhado histórico, visando a trajetória da educação infantil em nosso país, saliento o dado que indica que

O ano de 1979 pode ser considerado um marco na produção educacional acerca da criança e da infância brasileira [...] Nesse período, o Brasil vivia sob um clima de lutas por liberdades democráticas, campanha pela anistia política, decorrentes dos anos de “chumbo” da ditadura militar, e a reflexão crítica sobre as questões sociais explicitava o caráter político da educação. (QUINTEIRO, 2009, p. 33, grifo da autora)

A referida autora, ainda no mesmo texto, apoiada nos estudos de Sonia Kramer, sinaliza esse período como um impulsionador para as discussões teóricas no campo da educação, fomentadas por um forte caráter sociológico, político e ideológico. Nessa mesma perspectiva, Kuhlmann Jr. (2010) traduz o final da década de 70 como um marco nas lutas e conquistas que almejavam, entre outros, o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

A partir desse enredo, é possível dar corpo aos deveres do Estado junto às instituições de educação infantil. Por estas vias, surge a necessidade e a importância de que as creches e pré-escolas caracterizem-se pelo respeito aos direitos das crianças e das famílias.

Podemos dizer que, legalmente, um amplo caminho já foi percorrido na busca pelo atendimento às demandas, a partir de ações protetivas que visam garantir o pleno desenvolvimento destes sujeitos. No entanto, mesmo a criança sendo reconhecida como sujeito de direitos, com desejos e necessidades próprias, as políticas públicas voltadas à infância ainda apresentam certa vulnerabilidade acerca de seu pleno cumprimento.

Sabemos que o dever do Estado e o direito da criança pequena à educação se corporifica na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 – sistematizados com as determinações da Lei de Diretrizes e

Bases 9.394/96, que passa a estabelecer os níveis e as modalidades de educação e ensino no Brasil. Este mapa legal reconhece e determina a educação infantil como primeira etapa da educação básica, definindo como sendo sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade², em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em caráter complementar à ação da família.

Em 1998, com o objetivo de contribuir com as práticas educativas de qualidade nas instituições de educação infantil, é lançado pelo Ministério da Educação e do Desporto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento não possuía cunho obrigatório e era composto por um conjunto de referências e princípios orientadores das ações docentes para a educação infantil, promovendo e ampliando as condições para o exercício da cidadania das crianças brasileiras e prevendo experiências prazerosas nas instituições.

Cabe destacar que o referido documento traz como concepção

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p. 21).

Desde então, considerando os processos de revisão de concepções acerca da educação das crianças pequenas em instituições coletivas, bem como a seleção e o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 vem fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esta norma reúne princípios, fundamentos e procedimentos, objetivando orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil. O referido documento evidencia uma concepção de criança apontando-a como

² A Lei nº 11.114, de 16 de Maio de 2005, altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da referida carta magna, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

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

E, pensando neste sujeito não adulto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem ancoragem para práticas pedagógicas que garantam a continuidade no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Portanto, diante de uma visão que toma a criança como ser ativo, capaz de construir conhecimentos sobre si e sobre o mundo, emerge a urgência de uma prática sustentada nas relações e nas interações, consolidando-se por meio de um planejamento com e para a criança. No entanto, para que tal proposta se efetive, há que se compreender como os pequenos reinterpretem a realidade que surge das relações sociais, na tentativa de que tenham garantidas suas infâncias, seus desejos e necessidades.

3 SELECIONANDO A ESCUTA

Tendo em vista a intenção de debruçar meu olhar e minha escuta investigativa sobre a voz das crianças e a sua efetiva participação nos processos que constituem o pensar e o fazer pedagógico em uma escola de educação infantil da rede pública municipal da cidade de Novo Hamburgo, penso ser importante apresentar o contexto que impulsiona esta pesquisa. Assim, trago alguns pontos que sustentam não apenas a importância do processo, mas, sobretudo, sua organização e dinâmica. Assim, entre escolhas e renúncias, apresento meu universo investigativo.

3.1 A NECESSIDADE DE OUVIR O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER

A imigração de pessoas em busca de emprego nas indústrias coureiro calçadistas trouxe, na década de 80, a Novo Hamburgo um alto índice populacional. Grande parte dessa população instalou-se às margens da RS 239, exigindo, entre outras, uma atenção especial das autoridades no que tange à educação. Assim, em 1983 iniciaram as atividades da Escola Municipal Professora Zozina Soares de Oliveira, funcionando como um anexo de outra escola municipal, estando abrigada em um galpão às margens da rodovia. Já em 1984, esse anexo tornou-se escola, em prédio próprio. Nesse período, eram atendidos alunos da Pré-escola à 4ª série do primeiro grau. Durante o período de 2000 a 2004, a escola atendia também alunos de 5ª série.

A crise econômica fez com que o mercado de trabalho em Novo Hamburgo sofresse abalos. Esse fato trouxe para a comunidade um conseqüente aumento do desemprego. Assim, para muitas famílias, a solução foi retornar às suas cidades de origem. Logo, ocorreu uma considerável diminuição do número de alunos atendidos

pela escola, especialmente no nível do ensino fundamental. No entanto, os dados fornecidos pela Secretaria de Educação apontavam o aumento da procura por atendimento em estabelecimentos de educação infantil.

Considerando este aumento na busca por atendimentos às crianças pequenas, surge a necessidade de ampliação da oferta de espaços designados à educação infantil. Assim, em 2007, iniciou-se o planejamento para a gradativa redução das turmas de ensino fundamental, abrindo espaço para o aumento de atendimentos de educação infantil na instituição. Então, a partir do ano de 2010 passam a ser atendidas apenas turmas integrantes da educação infantil. Atualmente, a escola é composta por 2 grupos de faixa etária 2 anos, 3 grupos de faixa etária 3 anos e 2 grupos de faixa etária 4 anos, totalizando 76 crianças matriculadas. Os grupos em idade creche (2 e 3 anos) são atendidos em turno integral, e as crianças em idade pré-escolar (4 anos) frequentam a escola em turno parcial.

Durante este período de transição, o espaço físico da escola passou por uma série de adaptações arquitetônicas, prevendo as necessidades intrínsecas ao atendimento às crianças pequenas. No entanto, como coordenadora pedagógica, função que exerço na escola desde 2009, minha preocupação vai para além de paredes, portas e janelas. Sinto-me convocada à construção de uma autoria coletiva envolvendo, igualmente, as crianças e os adultos deste cenário, garantindo-lhes a participação no processo de constituição da escola a partir do compartilhamento de decisões e do redimensionamento pedagógico sempre que necessário.

Atualmente, já nos distanciamos da formatação de uma escola de ensino fundamental. Na tentativa de que possamos seguir nos encaminhando a pensar, agir e buscar a construção de uma escola de educação infantil, que acolha as crianças com as suas necessidades e desejos de viver suas infâncias, tomo como mote do meu fazer a participação dos pequenos nos processos de gestão do tempo/espaço que permeiam as práticas cotidianas que figuram neste recorte. Diria ainda que, com esta proposta, dou vida à pretensão de deslocar, em alguma medida, a visão adultocêntrica das relações escolares, para uma visão de criança capaz, corresponsável pelo seu processo de aprendizagem e protagonista de sua história.

3.2 A POSSIBILIDADE DE OUVIR O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER

A partir da motivação de desnudar a riqueza das possibilidades que a educação infantil oferece para que as crianças possam participar das decisões que dizem respeito à sua vida, fez-se mister planejar e organizar ações que deem conta de incluir tanto uma escuta sensível por parte do adulto, quanto uma significativa sonoridade à voz dos pequenos. Logo, posto o desafio de ouvir as crianças, propus-me a implementar, na dinâmica dos processos avaliativos vigentes na escola em que atuo, dois momentos que precedem de vivências lúdicas que compartilho com as crianças. Cabe lembrar que estes momentos são planejados, documentados e, posteriormente, apresentados aos professores com o propósito de que se reflita acerca das práticas cotidianas realizadas no tempo/espço escolar e, a partir disso, se busquem possibilidades para aprimorar e/ou (re)direcionar o trabalho pedagógico considerando o que as crianças dizem.

A formalização desta escuta traz como intenção que as crianças sejam consultadas a respeito de suas interpretações e opiniões, tendo seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados no tempo/espço escolar. Há que se salientar, no entanto, que se trata aqui de uma escolha particular, qual seja, aquela realizada *a partir do olhar do adulto* sobre os espaços que as crianças ocupam, sobre os tempos em que elas se ocupam, sobre, enfim, o seu lugar na escola.

Para esta discussão, apresento as experiências vivenciadas com as crianças da Faixa Etária 3, turma A, em dois momentos distintos, no ano de 2013. Ao descrever este processo, gostaria de destacar não apenas o que foi relevante na escolha e na preparação da vivência, mas também a importância relativa à multiplicidade das formas de estabelecer os diálogos com as crianças. Tais experiências configuram-se, neste trabalho, como o *corpus* de análise, a partir do qual pretendo, a um só tempo, elevá-lo à condição de material de pesquisa, bem como fazer dele elemento de reflexão sobre minha atuação.

Assim, dando início a este relato, trago a proposta realizada no mês de junho: com uma espécie de *Cubo de Imagens* em punho, propus ao grupo de crianças que conversássemos sobre algumas situações existentes na escola. O *cubo* fora construído a partir de uma caixa de papelão e trazia em suas faces imagens recortadas de revista. As ilustrações remetiam a situações relacionadas aos brinquedos, à professora, aos filmes, ao dormitório e à alimentação. Inicialmente, observamos as imagens e fizemos as relações com nosso contexto para, em seguida, dar início ao jogo. Cada criança do grupo, após lançar o *cubo*, falava de suas interpretações e impressões, fazendo uma relação entre o que a imagem sugeria e o que acontecia na realidade da escola. Neste jogo, os elementos escolhidos partiram do princípio daquilo que, a meu ver, portanto do olhar adulto, supostamente deveriam ou poderiam ser modificados no cenário escolar.

Sendo assim, os elementos “filmes” e “dormitório” foram escolhidos, pois a mim suscitavam incômodo quanto aos tempos de espera aos quais as crianças estão sujeitas com certa frequência. Este incômodo é gerado considerando que, na chegada e na despedida, são escolhidos filmes para que as crianças assistam enquanto aguardam a vinda das professoras ou dos seus familiares, e pelo fato de que nem todas as crianças adormecem ou acordam ao mesmo tempo, tendo que ficar *quietinhas* para não acordar os colegas que dormem.

Já ao apresentar os elementos brinquedos, amigos e professora, quis ouvir das crianças o que elas tinham para contar sobre as brincadeiras e interações que lhes são propostas, bem como aquelas que por elas são elaboradas. Ao trazer o elemento “alimentação” tive como intenção colher das crianças a sua opinião quanto à qualidade dos alimentos que lhes são servidos, uma vez que existem queixas, por parte dos adultos, de que a comida nem sempre tem um preparo agradável ao paladar dos pequenos. Ao abordar este último elemento, fiz também uma menção aos momentos no refeitório que, em minha percepção, são um tanto quanto tumultuados devido à condição de tempo e recursos humanos disponíveis.

Nosso segundo encontro aconteceu no mês de novembro. Para este momento propus o *Jogo das Carinhas*: feitas de EVA, apresentei às crianças fichas com forma circular, trazendo o desenho das expressões de alegria e tristeza. Sugeri que as fichas ficassem com os desenhos virados para baixo e que, ao serem

descobertas as faces, pudéssemos conversar sobre o que lhes agrada na escola quando fosse desvendada a ficha com o sorriso, e aquilo que não gostam quando fosse encontrada a ficha com a expressão de tristeza. Como não havia um *script* daquilo que as crianças iriam abordar, ao longo do debate fui acrescentando indagações que figuraram como marcos que pudessem significar os elementos do diálogo.

Os relatos acima marcam algumas das possibilidades que vivenciei com os pequenos acerca da sua participação na construção de uma escola de educação infantil que se quer com e para as crianças. No entanto, reitero que esta escuta acontece processualmente, em diferentes níveis, lembrando que trouxe aqui apenas um pequeno recorte daquilo que me apresenta particular interesse. E, tomando-me mergulhada no contexto em discussão, anuncio que a voz das crianças pode ser, entre outros, um impulsionador para a mudança das práticas cotidianas existentes neste terreno.

3.3 A VOZ DAS CRIANÇAS COMO PROTAGONISTA

Mesmo considerando a escuta ao que as crianças dizem uma das práticas do meu exercício profissional, fazer da voz dos pequenos meu campo investigativo imprimiu a esse diálogo um novo viés. Como ir ao encontro das crianças? Como propiciar que as mesmas falem de si, de suas experiências, desejos e necessidades? Quais caminhos percorrer para que, ao longo desse percurso, as falas, olhares, gestos e vivências das crianças se tornassem, efetivamente, protagonistas? Impregnada por incertezas e imprevisibilidades segui em busca do inusitado.

Propus um encontro com as famílias e a professora das crianças para a apresentação das linhas gerais da pesquisa e solicitei a permissão para realizar o trabalho junto aos pequenos. Levando em conta minha atuação como coordenadora pedagógica na escola e minha proximidade com os sujeitos participantes da

investigação, teceu-se uma rede de cumplicidade e de confiança pautada pelos vínculos existentes. Cabe informar que todos os adultos consentiram na participação das crianças ao longo do processo de pesquisa. Por conseguinte, reporteime às crianças a fim de verificar se elas gostariam de fazer parte da investigação, realizando-se por meio de uma explanação do que seria realizado entre nós. Por fim, somando-se o consentimento da professora, a vontade dos pais e ao desejo dos pequenos, compôs-se um grupo de 14 crianças para o desenvolvimento desta pesquisa.

Junto às crianças, optei por organizar os encontros em grupo. Os diálogos foram realizados na sala de aula do grupo sem a presença da professora regente. Expus que realizaríamos uma brincadeira onde poderiam falar sobre *as coisas que acontecem na escola*. Expliquei que nossos encontros seriam gravados para que pudéssemos assistir e que a professora também teria a oportunidade de vê-los em outro momento.

A seguir, na busca por significar o que parece apresentar-me particular interesse, ao longo deste estudo apresento o cruzamento das questões epistemológicas, de fundo teórico, articulando-as com os dados coletados para análise a partir das experiências que vivenciadas com as crianças, compondo meu repertório analítico.

4 DIALOGANDO COM A VOZ DAS CRIANÇAS

Na composição do sujeito-criança e de sua infância desenha-se uma tênue e complexa teia de significados em profunda relação com o espaço/tempo onde se originam. Portanto, oriento meu olhar e escuta investigativos na busca pela riqueza que os símbolos, interpretações, crenças e valores que integram a cultura infantil trazem para este estudo.

A intenção de fazer minha captura a partir de uma dinâmica lúdica, do jogo, da brincadeira, carrega em si o propósito da interação³ das e com as crianças. Legitimando o brincar como um campo propício para a circulação das relações parentais, escolares e de pares visto demarcar, a partir dos diálogos que transcorreram em nossos encontros, o cruzamento que as crianças fazem entre todos estes domínios, na crença de que

Para atingirem os seus propósitos de brincar, elas selecionam parte do que apreendem, reproduzem interpretativamente por meio das ações, mas vão além disso e criam novos procedimentos, regras e informações que alçam de situações particulares (PEDROSA e SANTOS, 2009, p. 51).

Tomando as interações que ocorreram como espaço de intervenção educativa, observo também a relação que se funde entre pesquisa com crianças e ato ou proposta pedagógica. Exatamente por isso, posso afirmar que a trilha de análise e de realização da pesquisa implica necessariamente o processo de pensar também sobre as próprias práticas, intenções e sobre aquilo que, de algum modo, éramos há tão pouco tempo. As leituras, os estudos feitos até aqui me propiciaram não apenas a re-entrada num campo de estudos (a infância, a educação infantil), como, da mesma forma, a re-organização de um outro olhar sobre minhas próprias práticas.

³ Para Pedrosa e Santos (2009, p. 56) num campo interacional há uma dinâmica permanente de transformação e construção de significações. Logo, as brincadeiras que proponho com o grupo, figuram como um convite ao compartilhamento do que vem sendo construído por essas crianças.

4.1 IMAGENS QUE FALAM O QUE QUEREMOS OUVIR

Nesse processo de pensar e repensar o próprio processo de pesquisa, gostaria de iniciar a análise pela prática empírica – que não deixa de ser aquela que exerço também como coordenadora pedagógica, na busca de ouvir as crianças para promover a melhoria dos espaços. Pensando, então, nas estratégias utilizadas para o diálogo com as crianças, podemos sugerir, inicialmente, uma dupla pergunta – que esteve, a todo tempo, presente no ato de reavaliar os momentos de interação com os pequenos: que imagens foram dadas às crianças (com o objetivo de, a partir delas, as crianças falarem sobre seu cotidiano escolar); e, a outra questão, que imagens as próprias crianças enunciam como aquelas de sua predileção ou de menor apreço?

Ao fazer esta introdução, dou pistas do foco do primeiro eixo de análise que me proponho a desenvolver e que, neste caso, investe, mais fortemente, na relação entre imagem e infância – ou, dizendo de outro modo, nas imagens que oferecemos às crianças, bem como daquelas que perpassam suas falas, seu cotidiano e, portanto, perpassam os sentidos que atribuem ao mundo que as cerca.

Imediatamente ao refletir acerca das imagens que selecionei para compor o *cuvo de imagens* utilizado na dinâmica realizada junto às crianças no mês de junho, me deparo com meus próprios ferrolhos epistemológicos e com um acervo visual que povoa meu ideal de escola.

Eu: A profe trouxe esta caixa para a gente fazer um jogo. O que tem colado nela?

Luísa: Tem fotos.

Eu: Fotos de quê?

Bernardo: Tem urso e pazinha.

Lucas: Tem uma profe.

Yasmin: Comida.

Eu: O que mais?

Laura: Tem as crianças dormindo.

Arthur: Olha! Tem o Shrek e a Fiona.

Eu: E tem essas coisas aqui na escola?

Crianças: Tem.

Eu: Isso mesmo. Então, agora nós vamos jogar o nosso dado e conversar sobre como são essas coisas aqui na escola, certo? Olhem, o que é que está aparecendo aqui?

As imagens que estampavam as faces do cubo foram extraídas de revistas e, em seu conjunto, traziam um desejo que remetia a uma leitura de escola nem sempre existente ou viável. Mais do que isso, tratava-se de imagens “naturalizadas” de escola, de práticas, de ações e que, como tal, remetiam a uma forma particular de narrar o mundo. Ao dizer isso, assumo aqui a importância das imagens e de seu potencial “pedagógico”. Ou seja,

Muito além de uma “neutralidade”, as imagens modelam nossos modos de ver, narram o mundo a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados. A regularidade, a insistência, os padrões estéticos das imagens da cultura popular – cultura popular aqui entendida como as produções culturais produzidas em grande escala industrial, de fácil aceitação pelos consumidores, como: filmes, cds, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento – tem o poder de adestrar nossos olhares de tal modo que até as estruturas formais podem ser “lidas” a partir dos significados inscritos nas imagens [...] (VIEIRA DA CUNHA, 2008, p. 5)

O fato de percorrer a construção de uma escola que contemplasse tanto um tempo quanto um espaço próprios para que as crianças vivam suas infâncias está intimamente conectado às minhas próprias vivências e memórias e a tudo aquilo que me foi dito ser “bom” ou “ruim”, “desejável” ou não. No entanto, ao deslocar meu olhar para a minha intervenção pedagógica, percebo o quanto as minhas crenças estavam normatizadas nas imagens que fiz circular entre as crianças. Observo ainda que o universo visual que disponibilizei é aquele que invade os meus desejos e, ao mesmo tempo, perpassa as minhas inquietações – e que não estão separados de um repertório particular, de adulto.

Tomada pelo tensionamento desta reflexão, considero que minha intenção buscou fugir de um aprisionamento das subjetividades infantis. Embora as imagens

estivessem coerentes com um modo hegemônico de ser e existir, busquei colher a partir da voz das crianças as suas impressões e leituras de realidade.

Eu: O que está aparecendo agora?

Luísa: O menino.

Eu: E o que ele está fazendo?

Luísa: Tá dormindo.

Eu: E vocês dormem aqui na escola?

Crianças: Sim.

Eu: E é bom dormir aqui?

Crianças: É.

Eu: Por que é bom dormir aqui na escola? O que acontece quando a gente dorme?

Arthur: A profe nana a gente e a gente sonha.

A imagem em uso mostrava a cena de um menino dormindo, em que se via apenas seu rosto com os olhos cerrados. Neste caso, em suas interpretações, as crianças transpuseram o que a imagem sugeria. Ou seja, em suas colocações fizeram menção ao modo como dormem enquanto estão na escola, lembrando da presença e companhia da professora, assim como do ato de sonhar enquanto dormem.

Tendo em vista que a imagem apresentava uma condição de tranquilidade, esta também transpareceu na fala das crianças, que referiram o momento do repouso como algo prazeroso. No entanto, minhas observações permitem afirmar que o cenário trazido pela imagem nem sempre se aproxima com aquele vivenciado na rotina escolar. A realidade deflagra que as crianças dormem em agrupamentos, nunca sozinhas, e que o momento do repouso nem sempre permite a tranquilidade à qual a imagem remetia.

Porém, as crianças deixam escapar a existência de uma relação íntima e afetiva entre elas e a sua professora. Minha captura permitiu a percepção da existência de um código construído pelas crianças pautado por uma linguagem tão singular quanto coletiva.

As infâncias podem ser compreendidas a partir de seus modos de ser e de seus códigos simbólicos que permeiam e constituem os grupos, dando-lhes visibilidade. Ao utilizarem seus códigos, os grupos estão demarcando seus “territórios”, dizendo a si próprios e aos outros o que são. (VIEIRA DA CUNHA, 2008, p. 21)

Em outro momento, ao apresentar as imagens que faziam menção aos brinquedos, meus faróis de análise se ascendem ao constatar uma predileção das crianças ao que traduz uma estética de *novo*. Mesmo que as cenas estampassem objetos, um urso de pelúcia e um balde acompanhado de pazinha para areia, bastante presentes nos espaços por onde as crianças circulam cotidianamente no contexto escolar, eles pareciam nunca terem sido manuseados anteriormente.

Eu: Tem algum brinquedo que vocês gostariam que tivesse aqui que a gente ainda não tem?

Crianças: Sim.

Eu: Quais?

Laura: Brinquedos novos.

Yasmin: Eu tenho um brinquedo novo. Foi a minha mãe que me deu. Tá lá na minha mochila.

Considero que não houve, por parte das crianças, um planejamento prévio para a resposta que fora dada. No entanto, observo que valeram-se do acervo imagético que dispunham para expressar seus anseios. Minhas observações atentam para a referência que as crianças fizeram em busca de algo que não está presente concretamente, mas cuja existência lhe é sabida. E, num impulso de se fazerem entender e legitimar seu desejo, recorrem a uma significação construída a partir de um universo visual que modula tanto as crianças, quanto a nós, adultos.

[...] os artefatos direcionados à infância promovem modos de vida em que prevalece a lógica da urgência, da fruição e da descartabilidade. Tudo - de alimentos a tecnologias - é produzido e oferecido às crianças para saciar um desejo urgente, que logo será substituído por outro. A satisfação não dura mais do que o instante de obter, e diante de infinitas possibilidades, a quantidade de objetos que seduzem os infantis parece nunca ter fim. Urgência, rapidez, imediatez são condutas que já estão incorporadas aos modos de viver das crianças de hoje [...] (MOMO, 2008)

O referencial que trago para além de sustentar minhas reflexões, acaba por provocar novas inquietações. Mesmo que a minha intenção tenha sido a de trazer imagens com objetos identificáveis no contexto circulante das crianças, meu mapa analítico deflagra o quanto minhas representações visuais transpareceram nas imagens que dispus às crianças uma vez que remetiam ao novo, ao belo, ao desejável. Assim, sinto-me convocada a oportunizar um repertório visual que amplie a leitura de mundo das crianças que estão sob minha responsabilidade pedagógica, especialmente por acreditar que

La escuela, tal como lo fue siempre, debería ser el lugar que nos pusiera en contacto con un mundo-otro, pero este mundo-otro no es, necesariamente, el mundo de las humanidades del siglo XIX, ni es necesariamente el mundo de la imagen que todo lo permea, sino el mundo-otro que nos confronta con lo desconocido, con lo que nos permite entender y también desafiar nuestros límites, con lo que nos hace más abiertos a los otros y a nosotros mismos. (DUSSEL, 2009, p. 191-192)

Esta perspectiva também me estimula a tecer o próximo eixo de análise. Assim debruço-me a refletir acerca do segundo encontro com as crianças, acontecido no mês de novembro. Retomo que, nesta ocasião, valendo-me do *Jogo das Carinhas*, propus às crianças que conversássemos sobre o que lhes agrada e desagrada na escola. E, livre de qualquer roteiro para aquilo que as crianças viriam a me dizer, parti para o diálogo.

Aqui, além de refletir a partir daquilo que as crianças falam, propus-me a pensar a dinâmica utilizada observando-a em duplo sentido: um relativo a um limitador de qualquer narrativa de experiência (a lógica do *ou*, que exclui tantas outras possibilidades que se passam entre o bom e o ruim) e, outra, relativa à preferência aparentemente “natural” de grande parte das crianças pela carinha “feliz” que, de algum modo, nada mais é do que a resposta a uma demanda adulta de que a criança deve ser (ou preferir) sempre o que é “feliz”, “alegre”.

É Contardo Calligaris (2012) quem nos diz que às crianças são impostos alguns deveres, como o de crescer e deixar de ser crianças e o de ser felizes, mesmo que encenando a felicidade para os adultos. Tal observação me instiga a refletir sobre o quanto nós, adultos, exigimos e modulamos um constante comportamento de alegria e felicidade das/nas crianças. Sendo assim, não é com

estranheza que reparo o quanto, ao longo do encontro, denotou-se a nítida predileção das crianças pela escolha das carinhas que estampavam a expressão de felicidade, uma vez que este é o projeto de vida que nós, adultos, comumente traçamos para os pequenos.

Analisando a proposta que fiz às crianças, considero que a tendência natural de se pensar na infância como um período feliz, livre de preocupações ou de responsabilidades esteve presente, já que sugerido a partir do uso da imagem de uma carinha que remetia ao sentimento de alegria e satisfação. No entanto, ele foi contraposto à possibilidade da existência do sentimento de desagrado que o contexto escolar pudesse causar às crianças, uma vez que também fora utilizada a imagem de uma carinha triste.

Considero que, ao propor esta dualização, criou-se uma brecha para que as crianças pudessem discursar a respeito de seus desagradados e desafetos rompendo, mesmo que timidamente, com a lógica de uma infância em permanente estado de alegria.

Eu: Agora é a tua vez João. O que apareceu?

João: Tá feliz. Não.

Eu: Tu não queres a carinha feliz?

João: (Buscando uma carinha triste)

Eu: E o que tu não gostas aqui?

João: Dormir. Eu só gosto de brincar, daí é assim (pegando a carinha feliz).

A colocação feita mostra que o convite foi aceito. Capturo que as crianças sentiram-se autorizadas a falar sobre o que lhes entristece fugindo do enquadramento de felicidade perene. Contudo, observo que o desabafo distancia-se de um estado depressivo ou doentio: a fala foi espontânea, livre e singular. Houve, por parte dessa criança, um desejo de falar sobre algo que a desagrada. Assim, reconheço “[...] que uma criança tem o DIREITO de estar triste, porque ela não é apenas um boneco cuja euforia deve nos consolar das perdas e danos de nossa existência; ela tem vida própria.” (CALLIGARIS, 2012) (Grifos do autor).

No entanto, assumo que a dinâmica esteve, para além de dualizada, polarizada entre alegria e tristeza, bom e ruim, satisfação e insatisfação. Percebo que os pólos criados geraram limitadores à riqueza que o universo inspirava. Inquieta-me pensar o quanto a escolha entre alegre e triste desconsiderou toda a gama de sensações, relações e experiências que acontecem entre um e outro estado.

4.2 CRIANÇAS QUE DIZEM O QUE QUEREMOS CALAR

Dando continuidade às reflexões analíticas, proponho ainda que neste momento tentemos dinamizar os conceitos teóricos apresentados no início deste estudo, identificando seus atravessamentos nas falas das crianças. Trazendo como mapa o reconhecimento da pluralização das formas de viver a infância a partir da nítida singularidade com que a expressão das crianças se deu, fui tomada pelo desafio de pensar a respeito das marcas da educação infantil postas nas falas das crianças.

Minhas articulações vêm se pautando na certeza de que as crianças se distinguem umas das outras, seja nos tempos ou nos espaços, ou ainda nas diferentes maneiras de socialização, de escolarização, nas brincadeiras ou nas preferências, enfim, nos modos de ser e de estar no mundo. Para além de estas constatações comporem meu referencial teórico, elas também se materializam nas pistas que capturei ao longo desta investigação. Ao ouvir os pequenos pude compreender a sua capacidade de criar significados da realidade e construir suas próprias culturas.

Eu: Tem amigos aqui na escola?

Crianças: Tem.

Eu: E o que vocês fazem com os amigos?

João: A gente brinca e às vezes briga.

Eu: E quando tem brigas, como vocês ficam?

Bernardo: Machucado e fica triste também.

Esta fala traduz que a cultura infantil possui características muito particulares e que a criança tem uma forma singular de interpretar a realidade, atribuindo significados ao mundo que a rodeia. “Com certeza, as crianças realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos” (MÜLLER, p. 557, 2006). Disputas por espaços, objetos e companheiros compõem o universo infantil. Estas relações são intrínsecas aos processos de socialização e aos papéis determinados para/pela criança. Ditando uma relação entre o machucar-se e o sentir-se triste, vejo aqui desenhado um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que são produzidos e partilhados na interação dos pequenos com seus pares.

Durante as conversas com as crianças, fui encontrando pistas que revelaram os modos como os pequenos significam as suas experiências no cotidiano da educação infantil. Neste momento, deparo-me com uma voz carregada de percepções que ecoam um enraizamento com um universo cultural, social e histórico que permeia os espaços de educação para/das crianças pequenas.

Eu: Olha aqui, tem a professora também. Vocês têm uma profe?

Crianças: Sim.

Eu: E o que a profe faz com vocês?

Arthur: Brinca, faz trabalhos e faz bilhetinho prá s mães.

Eu: Brinca? Brinca de quê?

João: Brinca de tudo (apontando para os brinquedos da sala).

Neste excerto, a fala das crianças reflete a presença de uma cultura escolar que carrega, na figura da professora, a institucionalização da escola como um espaço de produtividade. O atravessamento que capturo aqui diz respeito a uma escola de educação infantil que persiste em legitimar-se a partir dos ditos e feitos do

ensino fundamental. E, eis que a voz das crianças deflagra a escola da/para a infância como um espaço de produtividade e trabalho.

Mesmo que a primeira colocação dos pequenos se refira ao universo da ludicidade e da brincadeira na convivência com a sua professora, destaco o fragmento em que para eles “as vivências na escola caracterizam um tempo de trabalho [...]” (MÜLLER, p 563, 2006). Ao abordar o trabalho escolar infantil, a autora citada, refere a existência da naturalização do ato de nomear de trabalho a toda e qualquer forma de expressão gráfica ou plástica executada pelas crianças na educação infantil. Portanto, na fala das crianças é possível reconhecer e identificar algumas das marcas de uma cultura escolar que circulam nos discursos, das famílias, dos gestores, dos professores e das próprias crianças, presentes no contexto em questão.

Acredito que as narrativas das crianças sobre a escola e sobre as representações que têm das suas professoras, bem como da pedagogia utilizada são elementos a ser considerados pela escola que compõe o campo investigativo, especialmente por se tratar de um espaço de educação infantil que se pretende um ambiente favorecedor de experiências variadas e socializadoras próprias da/para a infância.

E, apontando para a importância de se oferecer às crianças possibilidades de expressão nos diferentes momentos e espaços do cotidiano da educação infantil, arrisco a dizer que dar a palavra às crianças implica instaurar um processo de reflexão e diálogo com nossas (in)certezas epistemológicas. Trata-se da possibilidade de trazer a tona não apenas os desejos e necessidades dos pequenos, mas também assumir que, a partir dos seus dizeres, somos convocados a repensar a função de institucionalização da infância, tão presente no universo da escolarização da humanidade.

Finalizando minhas reflexões observo que as crianças são seres que estão por inteiro no mundo. Durante os encontros, pude observá-las como sujeitos potentes, capazes de expressar suas opiniões, de decidir, de criar, de inventar, manifestando-se em movimentos e expressões, no olhar e na sua fala. Ouvi crianças que me disseram de seus gostos e desejos, que indicaram suas necessidades e que revelaram os modos de viver as infâncias. Tamanha entrega, ascende meu desejo e

compromisso de viabilizar estratégias e ações que se contraponham a uma padronização e a uma normatização de sentimentos e experiências, respeitando aquilo que de mais singular possa existir no ser criança.

5 DANDO OUVIDOS À VOZ QUE NÃO CALA

Capturar a voz das crianças e fazer dela meu campo investigativo foi um compromisso desafiador, uma vez que investigar e analisar como acontece a escuta ao que as crianças falam na escola de educação infantil concretizou-se como a maior intencionalidade desta pesquisa. Para tanto, lancei-me a um olhar e a uma escuta investigativos, pretendendo articular os dados coletados com os conceitos trazidos pelos autores que referenciam a criança como sujeito sociológico. Em minhas reflexões e análises busquei, a todo momento, romper com ideias que marcam e definem estes sujeitos ora do ponto vista biológico, ora do ponto vista psicológico, mas que, em contrapartida, a consideram como um ator social integrante de uma classe social, um gênero, uma etnia.

Embora, inicialmente, o contexto visitado, aparentemente, não representasse “novidades”, por compor o espaço e o tempo onde exerço a prática da coordenação pedagógica, o novo foi descortinando-se a cada etapa do percurso. Com esta pesquisa, acessei a realidade cotidiana por onde se deslocam os envolventes processos de fala e escuta das crianças. Dessa maneira, desvendei, em alguma medida, quais são os contextos de escuta das crianças no cenário da escola de educação infantil, reconheci alguns dos sentidos que as crianças atribuem ao universo da educação infantil do qual fazem parte e anunciei as possibilidades que a escuta às crianças pode trazer para a re-organização das práticas pedagógicas na educação infantil.

A oportunidade de realizar o estudo na escola onde desenvolvo minha atividade profissional sucitou-me um sabor especial. Considerando a importância que tal universo representa para mim, justifico minhas escolhas e renúncias, baseada na possibilidade de estar construindo novos conceitos (alguns individuais e outros coletivos) neste tempo/espaço. Assim, diante da realidade que estive ao meu alcance e das necessidades que dela capturei, procurei realizar um exercício de “afrouxamento” das certezas.

Ao reconhecer a criança como um ator social capaz de, em suas ações, manifestar seus desejos, necessidades e sentidos, reafirmo meu compromisso de

debruçar-me a re-construir o planejamento das ações que visam ouvir a voz das crianças no contexto onde atuo. Entendo que este trabalho, especialmente pela responsabilidade que me é conferida profissionalmente, vem carregado pelo sentimento de busca e ampliação de valorização à experiência da infância nos contornos da educação infantil.

Mesmo que os movimentos aqui apresentados sejam embrionários, é certo que vêm carregados do exercício de imprimir seriedade à voz das crianças. Ouvir o que os pequenos dizem acerca de si, das suas aprendizagens e relações que estabelecem na escola, do que pensam a respeito de suas professoras, dos espaços e experiências que vivenciam fez com que colocasse minhas verdades epistemológicas em suspenso.

O eco provocado pela voz das crianças trouxe sonoridade para novos questionamentos que agora rondam meu ideário. A partir da participação das crianças, como validar a cultura infantil no planejamento das ações pedagógicas no contexto da educação infantil? No diálogo com as crianças, quais são as brechas que desenham o rompimento com a hegemonia adultocêntrica de se pensar e fazer a educação infantil?

Ao longo deste estudo estive envolvida com a articulação do diálogo entre a voz das crianças e a minha escuta investigativa: uma voz que se revelou potente e uma escuta que, em sua sensibilidade, produziu inquietações; um diálogo que teceu tensionamentos, provocações, articulações e que, certamente, transcendeu os atos de falar e escutar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BECCHI, Egle. Retórica da Infância. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, ano 12, n. 22, p. 63-95, jul./dez., 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.114 de 16 de Maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

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

CALLIGARIS, Contardo. O direito à tristeza. **Folha de São Paulo**. Suplemento Ilustrada. São Paulo (SP): 8 de agosto de 2012. <Disponível em: <http://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2012/08/08/o-direito-a-tristeza-contardo-calligari-2/>>

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e a cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DUSSEL, Inés. **Escuela y cultura de la imagen**: los nuevos desafios. Nómodas, Nº. 30. Abril/2009. Universidad Central – Colombia

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil** – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOMO, Mariangela. Tudo, ao mesmo tempo, agora! A vida urgente das crianças contemporâneas. **A Página da Educação**. Ano 17, N. 175, 2008. <Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=175&doc=13181&mid=2>>

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças**: culturas infantis, trabalho e resistência. Educação & Sociedade. Volume 27, N. 95, Maio/Agosto 2006. <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>

NARODWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que a educava) In: Silva, Luiz Heron da. (org.) **A Escola Cidadã no contexto da Globalização**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de; DEMATINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Por uma Cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009. Cap. 2, p. 19 - 47

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____; PINTO Manuel. As crianças contextos e identidades. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógica de acção nas escolas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

_____. **Crianças:** educação, culturas e cidadania ativa, refletindo em torno de uma proposta de trabalho. Florianópolis: Perspectiva, 2005.

VIEIRA DA CUNHA, Susana Rangel. Infância e cultura visual. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu, Minas Gerais, 2008. p. 1-24.

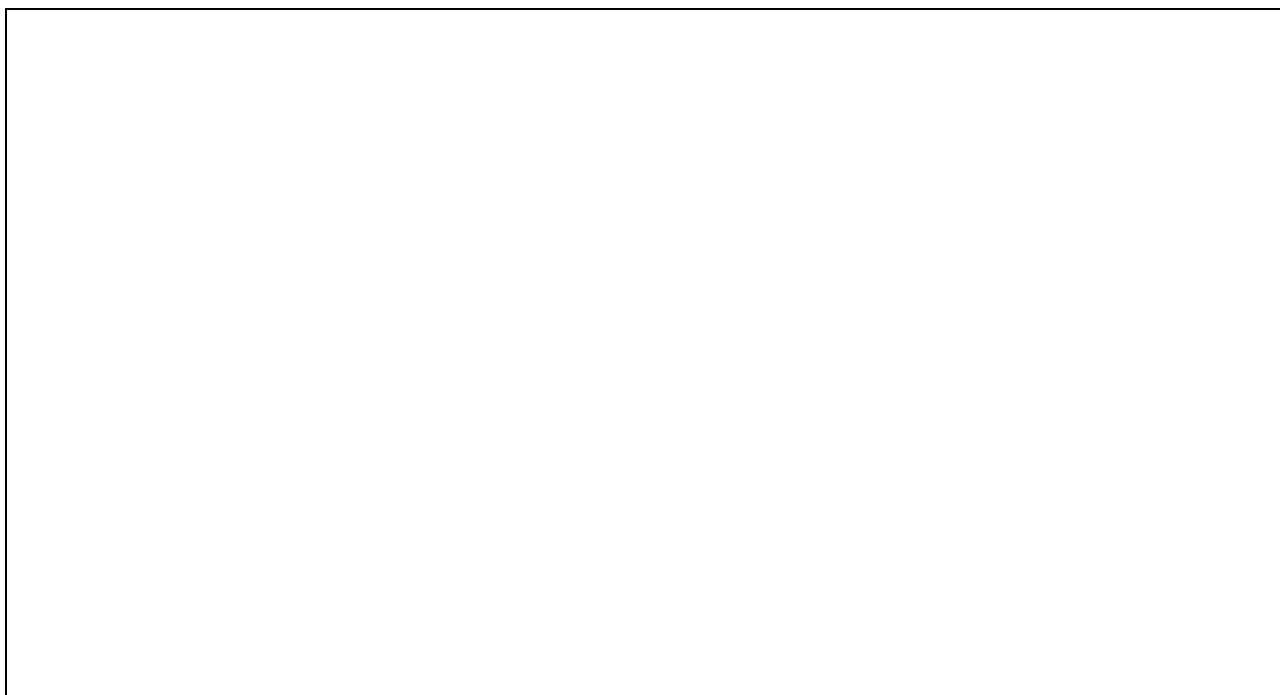
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado à Criança

Este papel de nome estranho – “Termo de Consentimento Informado da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante. Depois de lermos juntos tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus os pais ou para um responsável antes de fazer teu desenho dizendo que tu queres participar e me ajudar neste trabalho. Mas não fique preocupado/a, tu também podes mudar de idéia em qualquer momento e desistir das entrevistas, ok?

O que será feito?

- Nós vamos nos encontrar duas vezes para fazer algumas brincadeiras e conversar sobre as coisas aqui da escola.
- Tu não estarás sozinho. Seremos eu, tu e os colegas da tua sala. Nós ficaremos na tua sala.
- Enquanto estivermos conversando eu vou gravar a nossa conversa para assistir depois.
- Caso não gostes das brincadeiras, tu poderás não participar.
- As tuas falas serão utilizadas na pesquisa. Mas eu não vou usar teu nome real. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer.

Eu estou participando da pesquisa e por isso vou fazer um desenho na folha que a professora Raquel me deu.



Porto Alegre, de de 2013.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado aos Responsáveis

Aos cuidados do/a Senhor/a _____

Apresentação do estudo:

Eu, Raquel Alles Kuplich, venho através deste, solicitar a sua autorização para realizar a pesquisa do curso de Pós-Graduação em Docência em Educação Infantil, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a orientação da professora Dr^a Fabiana de Amorim Marcello, na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Zozina Soares de Oliveira.

A presente pesquisa tem por objetivos ouvir as crianças a respeito do que se passa ao seu redor, especialmente no contexto escolar; revelar algumas dimensões da cultura infantil emergentes na voz das crianças e, capturar, a partir das reproduções interpretativas das crianças, possibilidades para qualificar as ações pedagógicas no cenário da educação infantil.

A escolha pela temática e pela escola, se justifica pela necessidade de atentarmos para o que dizem as crianças e, a partir de suas vozes, refletirmos sobre as possibilidades de (re)significar as práticas cotidianas desta instituição que se dedica exclusivamente a educação dos pequenos, estando estas intimamente imbricadas com a minha relação profissional com o cenário demarcado.

Sobre a participação das crianças na pesquisa:

1) A fala e a escuta:

- As crianças participarão da pesquisa por meio de dinâmicas lúdicas, que ocorrerão uma no mês de junho e outra no mês de novembro do corrente ano, durante o período em que estiverem na escola.
- O grupo de crianças compreende a mesma organização curricular proposta pela escola, sendo o grupo participante composto por crianças da Faixa Etária 3 anos.
- Os encontros ocorrerão em momentos previamente combinados com a professora, não comprometendo as propostas do grupo.
- As vivências serão gravadas e posteriormente transcritas. Durante os encontros as crianças desenvolverão atividades envolvendo a fala compondo parte do material de análise da pesquisa.
- Os tópicos a serem discutidos durante os encontros estão pautados naquilo que acontece enquanto prática pedagógica no cotidiano da escola.

2) Os cuidados éticos:

- Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes verdadeiros dos participantes (crianças) em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

- As crianças também receberão o “Termo de Consentimento Informado da Criança”, que será devidamente esclarecido pela pesquisadora, de modo a compreender seus direitos de participante;
- A participação nesta pesquisa não oferece nenhum risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa a criança participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a pedagoga Raquel Alles Kuplich tendo como orientadora a professora Dr^a Fabiana de Amorim Marcello (UFRGS).

Como pesquisadora me comprometo em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou atender qualquer necessidade de esclarecimento que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (51)92403637 ou do e-mail raquelkuplich@yahoo.com.br.

Após termos sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa e termos sido esclarecidos de todas as nossas dúvidas, autorizamos a realização da presente pesquisa.

Eu, _____ (nome legível do/a responsável) autorizo _____ (nome legível da criança) a participar desta pesquisa.

.....
(Assinatura do responsável)

.....
(Assinatura da pesquisadora)

.....
(Assinatura da Profa. Dr^a Fabiana de Amorim Marcello)

Porto Alegre, de de 2013.

Desde já agradecemos.

Raquel Alles Kuplich

Dr^a Fabiana de Amorim Marcello

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado à Escola

Aos cuidados da

Profª Cíntia Caroline Cardoso e da Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Zozina Soares de Oliveira

Apresentação do estudo:

Eu, Raquel Alles Kuplich, venho através deste, solicitar autorização para realizar a pesquisa do curso de Pós-Graduação em Docência em Educação Infantil, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a orientação da professora Drª Fabiana de Amorim Marcello, na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Zozina Soares de Oliveira.

A presente pesquisa tem por objetivos ouvir as crianças a respeito do que se passa ao seu redor, especialmente no contexto escolar; revelar algumas dimensões da cultura infantil emergentes na voz das crianças e, capturar, a partir das reproduções interpretativas das crianças, possibilidades para qualificar as ações pedagógicas no cenário da educação infantil.

A escolha pela temática e pela escola, se justifica pela necessidade de atentarmos para o que dizem as crianças e, a partir de suas vozes, refletirmos sobre as possibilidades de (re)significar as práticas cotidianas desta instituição que se dedica exclusivamente a educação dos pequenos, estando estas intimamente imbricadas com a minha relação profissional com o cenário demarcado.

Sobre a participação das crianças na pesquisa:

3) A fala e a escuta:

- As crianças participarão da pesquisa por meio de dinâmicas lúdicas, que ocorrerão uma no mês de junho e outra no mês de novembro do corrente ano, durante o período em que estiverem na escola.
- O grupo de crianças compreende a mesma organização curricular proposta pela escola, sendo o grupo participante composto por crianças da Faixa Etária 3 anos.
- Os encontros ocorrerão em momentos previamente combinados com a professora, não comprometendo as propostas do grupo.
- As vivências serão gravadas e posteriormente transcritas. Durante os encontros as crianças desenvolverão atividades envolvendo a fala compondo parte do material de análise da pesquisa.
- Os tópicos a serem discutidos durante os encontros estão pautados naquilo que acontece enquanto prática pedagógica no cotidiano da escola.

4) Os cuidados éticos:

- Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes verdadeiros dos participantes (crianças) em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.
- As crianças também receberão o “Termo de Consentimento Informado da Criança”, que será devidamente esclarecido pela pesquisadora, de modo a compreender seus direitos de participante;
- A participação nesta pesquisa não oferece nenhum risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa a criança participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a pedagoga Raquel Alles Kuplich tendo como orientadora a professora Dr^a Fabiana de Amorim Marcello (UFRGS).

Como pesquisadora me comprometo em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou atender qualquer necessidade de esclarecimento que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (51) 92403637 ou do e-mail raquelkuplich@yahoo.com.br.

Após termos sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa e termos sido esclarecidos de todas as nossas dúvidas, autorizamos a realização da presente pesquisa.

.....

(Assinatura da Diretora da EMEI)

.....

(Assinatura da Professora da Turma)

.....

(Assinatura da pesquisadora)

.....

(Assinatura da Profa. Dr^a Fabiana de Amorim Marcello)

Porto Alegre, de de 2013.

Desde já agradecemos.

Raquel Alles Kuplich

Dr^a Fabiana de Amorim Marcello