

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FALAS E IMAGENS: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Débora de Barros Silveira

SÃO CARLOS

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FALAS E IMAGENS: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Débora de Barros Silveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anete Abramowicz.

SÃO CARLOS

2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S587fi

Silveira, Débora de Barros.

Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças / Débora de Barros Silveira. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

173 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Educação infantil. 2. Pesquisa - metodologia. 3. Imagens fotográficas. 4. Escolas. I. Título.

CDD: 372 (20ª)

Débora de Barros Silveira

FALAS E IMAGENS: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação

Aprovado em 05 de Dezembro de 2005

BANCA EXAMINADORA

Ao Lucélio

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Anete Abramowicz, amiga e orientadora, que ao longo desses anos têm contribuído para a minha formação acadêmica.

Às crianças que participaram ativamente na construção dos dados que compõe este estudo, que muito me ensinaram e me presentearam com suas histórias, falas, fotografias, gestos e brincadeiras. Enfim, com sua amizade, carinho e confiança.

À professora e demais profissionais da Escola de Educação Infantil pelo auxílio e acolhida.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro.

Aos colegas, professores e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de realização deste estudo.

Às professoras Drª Margareth Brandini Park, Drª Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, Drª Cláudia Raimundo Reyes e Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, pelas importantes contribuições no momento da qualificação e da defesa.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pelo período de afastamento concedido que muito contribuiu para a realização deste estudo.

À minha família pela compreensão nos momentos de ausência e pelo apoio nos momentos de dificuldades. Em especial, aos meus pais, Naor e Elí, por todo o carinho, cuidado, compreensão e ajuda.

Ao Lucélio que me fez acreditar o tempo todo na possibilidade de vencer as dificuldades, pela ajuda constante e pela presença em todo o tempo, dando um sentido muito especial a todo o período em que produzia este trabalho.

Ao Mateus que passou a fazer parte de minha vida durante esta caminhada e que me proporcionou muitas aprendizagens, entre elas a de ouvir as crianças e considerá-las como capazes.

Aos meus amigos e amigas que compartilharam as angústias, me ouvindo e me apoiando, nesse longo percurso.

E, principalmente a Deus.

RESUMO

“Falas e Imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças” é um trabalho que tem como propósito a produção de uma metodologia e de procedimentos metodológicos, na perspectiva de buscar uma aproximação da e com a criança de cinco anos de idade, para a produção de efeitos, sentidos, imagens e falas delas sobre a escola, as coisas, as brincadeiras e as pessoas com as quais convivem.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa. A coleta de dados foi realizada tendo como foco principal às crianças de cinco anos de idade que compunham uma das turmas de uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Carlos – SP e, na tentativa de compor uma metodologia e gerar ferramentas metodológicas para pesquisas com crianças pequenas, utilizou-se de observações, com registro em diários de campo e com o uso de filmagem em vídeo, além das entrevistas e da produção de imagens fotográficas pelas crianças.

Nas falas das crianças, tanto nas entrevistas, como nas conversas sobre as fotografias, foi possível perceber que elas têm clareza sobre o que gostam da instituição de educação infantil que frequentam. Elas se sentem felizes nesse espaço público, coletivo e não familiar que é a escola. O caráter público, coletivo e fora da ordem familiar é percebido pelas crianças como uma novidade em suas vidas, como um espaço em que elas têm a oportunidade de vivenciar laços de amizade com outras crianças e com outros adultos, oportunidade de vivenciar outros afetos e encontros.

A produção de uma metodologia não foi apenas um esforço de buscar uma proximidade com as crianças e com os seus conhecimentos. Uma metodologia com crianças significa produzir instrumentos para que as crianças pensem sobre, ajudem-na a pensar, ou seja, uma metodologia com crianças só tem sentido se, ao mesmo tempo, se produzir conhecimentos com elas. Este estudo também delineou alguns cuidados necessários para o uso de instrumentos ou ferramentas metodológicas de coleta de dados na pesquisa com crianças pequenas.

ABSTRACT

“Speeches and Images: the school of infantile education in the perspective of children” is a work that has as intention the production of a methodology and methodological procedures, in the perspective of searching an approach of and, with the five years old child, for the production of effects, directions, images and speeches of them about school, the things, the games and the people that they live together.

The study was developed by means of a research of qualitative nature. The collection of data was made having as main focus the five years old children who composed one of the groups of a municipal school of infantile education of the city of São Carlos - SP and, in the attempt of composing a methodology and to generate methodological tools for research with small children, it was used comments, with register in daily of field and the use of video camera, beyond the interviews and the production of photographic images by the children.

In the children speeches, as much in the interviews, as in the conversations about the pictures, it was possible to perceive that they have clarity on what they like in the institution of infantile education which they frequent. They feel themselves happy in this public, social and not familiar space that is the school. The public character, social and out of the familiar order is perceived by the children as a newness in its lives, as a space where they have the chance to live deeply bows of friendships with other children and other adults, chance to live deeply other affection and meeting.

The production of a methodology was not only one effort of searching a proximity with the children and its knowledge. A methodology with children means to produce instruments for children think, to help them to think, or either, a methodology with children just make sense if, at the same time, produces knowledge with them. This study also delineated some necessary cares for the use of instruments or methodological tools in the collect of data in the research with small children.

ÍNDICE DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS

Foto 1: Corredor - Flávia	122
Foto 2: Corredor - Matheus Henrique	123
Foto 3: Corredor – Bruna	123
Foto 4: Gramado da escola – Flávia	124
Foto 5: Portão da escola - Matheus Vinícius	125
Foto 6: Crianças no parque - Bruna	126
Foto 7: Crianças no parque - Matheus Henrique	127
Foto 8: Parque - Matheus Henrique	128
Foto 9: Brinquedos do parque - Matheus Henrique	128
Foto 10: Parque e professoras - Flávia	129
Foto 11: Merendeira - Flávia	130
Foto 12: Maquete - Matheus Vinícius	132
Foto 13: Caixa de madeira 1 - Bruna	133
Foto 14: Caixa de madeira 2 - Bruna	134
Foto 15: Desenhos - Matheus Vinícius	135
Foto 16: Crianças brincando - Bruna	136
Foto 17: Tarefas - Matheus Vinícius	137
Foto 18: Caixa de papelão - Bruna	137
Foto 19: Bolsas - Matheus Vinícius	138
Foto 20: Gabriel e Power Ranger - Matheus Vinícius	139
Foto 21: Power Ranger - Matheus Vinícius	140
Foto 22: Professora S. – Flávia	142
Foto 23: Professora I. - Flávia	142
Foto 24: Pesquisadora – Bruna	143
Foto 25: Pesquisadora – Flávia	144
Foto 26: Sua amiga Flávia – Bruna	145
Foto 27: Aliston e a aula de Educação Física - Flávia	146
Foto 28: Pedro Cássio - Tamires	146
Foto 29: Crianças - Tamires	147
Foto 30: Menino da outra sala - Flávia	148
Foto 31: Gabriel escondido – Flávia	149
Foto 32: Matheus Vinícius – Bruna	150
Foto 33: Luana - Flávia	150
Foto 34: Pedro Luís - Tamires	151
Foto 35: Luana - Tamires	152
Foto 36: Rodrigo fotografando - Matheus Henrique	152
Foto 37: Pedro Luís - Flávia	153
Foto 38: Colegas de sala - Matheus Henrique	154
Foto 39: Crianças - Matheus Vinícius	155
Foto 40: Blusa do Mickey - Matheus Vinícius	157
Foto 41: Rodrigo e a professora - Matheus Henrique	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 AS CRIANÇAS	15
1.1 Criança, Infância e Cultura da Infância	16
1.1.1 Educação Infantil e Cultura Infantil	22
1.2 Infância como Experiência, Categoria Minoritária e Devir Criança	29
2 CAMINHOS PERCORRIDOS	33
2.1 As Observações.....	36
2.1.1 Primeiro: longe	39
2.1.2 Mais perto	40
2.2 As Entrevistas ou Conversações	43
2.2.1 Jeitos de falar	51
2.2.2 As perspectivas das crianças sobre a escola e sobre suas vidas	53
2.2.2.1 Ser Criança	56
2.2.2.2 Escola	59
2.2.2.3 Brincar.....	83
2.3 As Imagens Fotográficas.....	106
2.3.1 As Fotografias como Meio de Expressão	112
2.3.2 Você Vai Dar a Máquina para as Crianças?	119
2.3.2.1 Espaços.....	122
2.3.2.2 Cores	131
2.3.2.3 Além das Coisas	136
2.3.2.4 Pessoas	140
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
BIBLIOGRAFIA	169

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido a partir de observações, gravações em vídeo, produção de fotografias e entrevistas ou conversações¹ com crianças em uma das escolas de educação infantil da rede pública municipal de ensino de São Carlos – SP. As crianças que participaram dessa pesquisa formavam uma das turmas do período matutino e todas tinham cinco anos de idade, no período da coleta de dados.

Nos primeiros meses do ano de 2003, no início da coleta de dados para este estudo, existia a intenção de investigar as várias possibilidades² de brincar de crianças de cinco anos de idade em uma instituição de educação infantil. O objetivo da pesquisa era analisar como e com o quê brincam as crianças que freqüentam essa escola, se havia distinções entre o brincar de meninos e de meninas, enfim, pretendia-se analisar de que maneira o brincar é uma atividade atravessada pelas categorias de classe social, gênero e etnia.

Por meio das leituras que subsidiavam as discussões num grupo de estudos sobre o referencial teórico, baseado em Gilles Deleuze e Michel Foucault, e ao ser

¹ Em 1941, Florestan Fernandes ao escrever sobre “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro” se utilizou desse termo para nomear as conversas ou entrevistas feitas com as crianças. Seriam conversas mais ou menos demoradas com as crianças, que se constituem como verdadeiras e completas entrevistas. Também existe um livro de Gilles Deleuze, denominado “Conversações”, que reúne textos de várias entrevistas. Mas a idéia principal de denominarmos as conversas ou entrevistas com as crianças de conversações surgiu devido à existência de um jeito diferente das crianças de falarem. Elas relacionam o tempo todo gestos ou ações com aquilo que estão dizendo, demonstram os episódios que estão relatando ou salientando algum ponto de suas falas, usando seus corpos ou suas mãos. Durante o texto do capítulo dois descrevi vários episódios em que suas falas estão acompanhadas de ações. Assim, conversação, neste estudo, se origina de ‘conversa e ação’, uma mistura de palavras e a ação.

² As várias possibilidades referem-se às formas pelas quais as crianças encontram para brincar, ou como brincam na escola de educação infantil, como por exemplo, o faz-de-conta, os jogos, as brincadeiras em grupo ou sozinhas, com ou sem a participação e permissão dos adultos, de forma livre ou dirigida, na sala ou em outros espaços da escola, com ou sem o uso de objetos ou brinquedos, imitando ou criando algo diferente etc.

questionada pelas próprias crianças sobre o que eu fazia na escola escrevendo e olhando elas brincarem ou brincando com elas, comecei a me questionar sobre a pesquisa e sobre a necessidade de ouvir as crianças. Assim, foi surgindo a decisão de modificar aos poucos o foco do trabalho e passei a escutar o que as crianças falavam. Logo me convenci de que elas falavam sobre a escola que freqüentavam e não só sobre o brincar, e assim fui tentando encontrar maneiras de me aproximar daquilo que as crianças falavam sobre a escola e também sobre as suas vidas: ser criança, sobre os seus pais, sobre os outros adultos, os seus brinquedos, as suas brincadeiras e sobre seus amigos.

Assim, o objetivo deste trabalho foi se configurando com ênfase na construção de uma metodologia e de procedimentos metodológicos, no qual se busca uma aproximação da criança de cinco anos de idade, para a produção de falas e imagens, principalmente, sobre a escola de educação infantil.

Iniciamos a coleta de dados, no interior dessa busca metodológica, através de observações. Em seguida, por meio de entrevistas com as crianças e depois, produzindo elas próprias imagens fotográficas e falando sobre estas. Por meio das entrevistas e das fotografias pudemos perceber como elas *viam*³ ou como falavam sobre a escola. A produção das fotografias foi um procedimento no interior dessa metodologia, como uma ferramenta perceptiva posta a serviço das crianças, pois ao registrar essas imagens e, ao vê-las reveladas, as crianças faziam o exercício de ver a escola com maior acuidade e assim, produziam falas e percepções geradas a partir de um olhar mais detalhado.

Esses recursos foram pensados no interior da idéia de representação na qual Foucault se opôs à noção da representação, afirmando que as pessoas devem falar em seu próprio nome e que devem poder fazê-lo. Deleuze, conversando com Michel Foucault, elogia-

³ O termo 'viam' assume neste estudo um duplo sentido. Significa que as crianças, ao falarem, falam principalmente daquilo que elas vêem e ao produzirem imagens fotográficas elas também indicam aquilo que lhes chama a atenção, portanto, o que elas vêem.

o dizendo ser ele o primeiro a nos ensinar esse princípio, de não cometer a indignidade de falar pelos outros. (Foucault: 1979).

Dahlberg, Moss & Pence (2003: p. 71), afirmam que “as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância.”

Ouvir suas falas não é uma tarefa simples, pois as crianças falam de uma maneira diferente dos adultos. Elas falam de vários assuntos ao mesmo tempo, nem sempre respondem àquilo que foi perguntado, elas inventam, fantasiam ao falarem sobre um determinado assunto, negam-se a falar sobre outros, dizendo: ‘isto eu não sei’ (fala de algumas crianças) e, às vezes, não respondem, ficando em silêncio. Observando as crianças e ouvindo suas falas foi possível perceber que a fala não é a única maneira pela qual se comunicam; elas são usuárias de várias formas de linguagem. Elas se expressam pelos gestos⁴, pelas brincadeiras, pelos comportamentos, pelos desenhos, pinturas, esculturas ou pelas emoções de choro e riso etc.

Quando entregamos uma máquina fotográfica para as crianças, dizemos algumas coisas, como por exemplo: você é capaz, e que por ter essa capacidade, ela fará o exercício dessa possibilidade, até então nunca experimentada⁵. O ato de fotografar se torna um exercício de possibilidades que se instaura, pois também se produzem possibilidades⁶.

Observar a vida das crianças na escola, conversar com elas, pedir para que produzam fotografias e narrem sobre essas imagens retratadas, foi uma construção

⁴ Muitas vezes seus gestos poderiam ser tomados como gestos-falantes, podendo ser comparados a uma linguagem gestual. Não apenas os gestos, mas as brincadeiras também podem ser chamadas de brincadeiras-falantes; os comportamentos de comportamentos-falantes e assim por diante.

⁵ Todas as crianças que participaram dessa pesquisa, nunca tinham tido a oportunidade de fotografar.

⁶ De acordo com Pelbart (1993) “... produção não é só produção de coisas materiais e imateriais no interior de um campo de possíveis, mas também produção de novos possíveis, quer dizer, produção de produções” (p. 121).

metodológica e foco dessa pesquisa. A construção ou produção da metodologia e o interesse em saber como as crianças vêem a escola e falam sobre ela surgem ao mesmo tempo no decorrer da caminhada deste estudo.

Foucault (2003) afirma, em seu texto denominado “*A vida dos homens infames*”,⁷ que durante muito tempo, na sociedade ocidental, a vida de todos os dias não podia ter acesso ao discurso, só os gestos de pessoas importantes mereceriam ser ditos sem escárnio. A vida dos mais humildes só teria acesso ao discurso se fossem atravessadas por algum feito extraordinário, mediante o heroísmo ou a enormidade de uma maldade, geralmente um crime. Assim era preciso que essa vida considerada sem importância fosse marcada por um ato fabuloso, e dessa maneira, ela se converteria em algo dizível, muitas vezes apenas algumas frases. O autor relata que em poucas palavras algumas vidas foram descritas e em parte, sua infelicidade, seu destino e, às vezes, sua morte foram ali decididos.

Geralmente, as crianças não têm uma fala considerada como legítima na ordem discursiva. As idéias que elas expressam são quase sempre ignoradas e desqualificadas pelos adultos, como se essas falas fossem menores, infantis, e destituídas de razão, ou da razão hegemônica.

A suposição desse estudo foi diferente. A opção por ouvir as crianças foi tomada na tentativa de produzir outros efeitos na medida em que só podemos trabalhar sobre o efeito e, quem sabe assim, contribuir para mudanças de paradigmas sobre o que é ser criança a partir da maneira pela qual elas percebem a instituição que freqüentam.

No livro “*A ordem do discurso*”, Foucault (2003) afirma que em nossa sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos. Existem vários procedimentos de exclusão

⁷ Existe mais de uma tradução desse texto para o português, a versão utilizada foi a apresentada no livro: *Estratégia, poder-saber* / Michel Foucault da coleção *Ditos e Escritos*, da editora Forense Universitária.

que atingem o discurso e, segundo Foucault, o mais familiar é a interdição, isto é, não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância e qualquer um não pode falar de qualquer coisa.

Mas talvez, o princípio de exclusão que mais atinge as crianças de cinco anos de idade, seja aquele que Foucault (2003) descreve como uma separação e uma rejeição. Para descrever esse princípio, o autor fala sobre os loucos e a oposição razão e loucura, mas menciona que outras pessoas também são atingidas pelo princípio de exclusão, como por exemplo, as mulheres e as crianças. Ele afirma:

“Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato (...) pode ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda a ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber”. (p. 10 e 11)

Foucault enfatiza que a palavra do louco era rejeitada tão logo era proferida ou nela se decifrava uma razão ingênua ou astuciosa. Por meio de suas palavras é que muitas vezes se reconhecia a loucura, mas sua voz não era nunca recolhida e nem escutada. Será que isso não vem ocorrendo com as vozes das crianças? Temos ouvido as suas falas? O saber acadêmico tem considerado as crianças como informantes válidos para suas pesquisas? Concordamos com Abramowicz (2003, p. 20), que diz:

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

De acordo com Kramer (2002), vários campos teóricos têm contribuído para o crescimento de pesquisas com crianças e sobre a infância no Brasil. A sociologia, a história, a antropologia e a pesquisa etnográfica tem sido campos que reforçam a necessidade de pesquisas que permitam conhecer as crianças.

As vozes das crianças geralmente ocupam um espaço muito restrito, mesmo nas instituições criadas para recebê-las. Saber como as crianças vêm a escola, talvez possa nos ajudar na tarefa de pensarmos em melhorias nessa instituição ou em uma nova forma de atendimento⁸, organizado para e com as crianças pequenas⁹.

Dessa investigação nasceu este trabalho, dividido da seguinte maneira:

O primeiro capítulo contém algumas reflexões sobre o tema ‘criança’. No segundo, escrevo sobre a metodologia de pesquisa que foi produzida durante este estudo, como foram realizadas as observações, as entrevistas e a produção das imagens fotográficas e quais foram os dados, as reflexões oriundas desse percurso. Enfim, neste capítulo apresento a metodologia e os efeitos que a pesquisa buscou delinear a partir das falas das crianças. Nas “Considerações finais” retomo algumas reflexões sobre a maneira como as crianças vêm a escola e sobre a metodologia produzida.

⁸ Gilles Deleuze, em uma conversa com Michel Foucault, afirma que “Se as crianças conseguissem que seu protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.” (Foucault: 2000, p. 72)

⁹ Essa expressão passou a ser usada na década de 90, para designar as crianças que estão na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, sendo que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também adotou essa denominação.

1 AS CRIANÇAS

Na maioria das pesquisas realizadas na área da educação infantil sempre existe a pergunta: Quem são as crianças? Os trabalhos geralmente tentam responder a esse questionamento, relatando o que vem sendo entendido e produzido sobre as crianças ou dizendo como as crianças têm sido tratadas. Na educação e, principalmente, na psicologia, existem muitos estudos que delineiam conceitos e categorias sobre as crianças. Dahlberg, Moss & Pence (2003, p. 53) citam a psicologia do desenvolvimento como:

“um discurso que, além de contribuir para a construção de nossas imagens das crianças e para o nosso entendimento das suas necessidades, contribui para a construção e para a constituição de toda a paisagem da infância.”

Mas além da psicologia, existem vários focos nos quais as crianças podem ser pensadas. Há um foco que pensa as crianças achando importante determinar a classe social da qual ela vem [Manhães e Oswald (1998), Lopez e Nunes (2001), entre outros]; existe uma vertente que acha necessário pensar as crianças a partir da raça à qual ela pertence [Pereira (1987), Andrade (2000), Gonçalves (1997), entre outros]; existe um outro foco que pensa as crianças a partir do gênero [Butler (2003), Lopes (2000), Moreno (1999) entre outros]; há uma perspectiva que vem sendo construída que acha importante pensar a criança pequena pela ótica da cultura, da forma pela qual a criança singulariza as coisas que lhe são oferecidas, ou seja, se há uma especificidade da criança ao tomar as coisas que lhe são dadas no mundo que a cerca, se existe uma cultura da infância [Sarmiento e Pinto (1997), Prado (2002), Müller (2003), Delgado e Müller (2005) entre outros]; e há um outro foco, que também vem sendo produzido, que pensa as crianças sob a perspectiva da experiência da infância [Kohan (2004), Jódar e Gómez (2002), entre outros].

De alguma maneira, tanto a perspectiva da experiência da infância como a perspectiva da cultura da infância, podem trazer as determinações de gênero, de raça, de classe social no interior delas. Por isso é que neste trabalho vamos falar dessas duas maneiras, pois quando se fala em pensar as crianças é importante salientar que não existe a criança abstrata, ‘natural’. Existem as crianças pobres, ricas, negras, brancas, índias, japonesas, meninas, meninos, oprimidas pelas condições de sobrevivência ou pelas ações dos adultos etc. Mas todas essas características citadas ainda não são suficientes para se falar ou pensar a criança, pois se localizam no âmbito do dualismo, da binaridade (branca ou negra), e acabam não permitindo uma cartografia que mostre efetivamente a multiplicidade das crianças, como falaria Butler (2003: p. 35), “as interseções culturais, sociais e políticas em que é constituído o espectro concreto” das crianças.

O modo de pensar dualista ou binário não oferece a possibilidade à criança de ser tomada no interior do devir-criança que produz outras maneiras de elas construírem suas subjetividades ou maneiras diversas de fazer-se crianças.

1.1 Criança, Infância e Cultura da Infância

As concepções de criança e de infância são noções construídas, que mudam ao longo dos tempos e se encontram em permanente reelaboração a partir das forças que a compõem. Essas concepções não se apresentam de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. O conceito de criança e de infância sofre variações, dependendo da posição da família na estrutura sócioeconômica de uma sociedade, de seu grupo étnico, das concepções religiosas dos familiares e das linhas não hegemônicas que o atravessam.

De acordo com Deleuze e Guatarri (1992), os conceitos são fabricados e a filosofia é a arte de formá-los, de inventá-los. Os conceitos não param de mudar, eles têm sua maneira de não morrer e são submetidos à exigência de renovação, de substituição e de mutação, por forças que são postas em jogo.

A idéia de infância tem um forte caráter homogeneizador que se impõe sobre o caráter heterogêneo daquilo que é ser criança. Criança significa uma pluralidade, enquanto infância tem um caráter singular, regulador e uniformizador, porém distinto em cada cultura na qual ela pode existir¹⁰.

Segundo Abramowicz e Levcovitz (2005, p. 83)

“Criança é multiplicidade. Infância é una. A criança guarda uma relação com a *multidão* da mesma forma que a infância guarda uma relação com o *povo*¹¹. Juridicamente, as crianças são definidas como pessoas na faixa etária entre 0 e 12 anos, é um intervalo populacional e abarca todas as crianças; é uma idéia que guarda relação com a multiplicidade, há bilhões delas, de todos os jeitos e em toda a parte. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças.”

As autoras salientam que a idéia de infância nas sociedades ocidentais se constitui como uma teia, como um conjunto normativo que de certa maneira prescreve o brincar, a sociabilidade, estética, higiene, hábito etc e estabelece o caráter que normaliza e disciplina o que é ser criança.

“Esta visão revela uma concepção de criança que deve ter determinada infância para desabrochar no adulto. O foco é o adulto. A criança e sua infância prescrita é um interregno. Desta forma, ela é vista como aquela que tem ou não infância. A criança é educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de se tornar um adulto”. (id Ibid, p. 83)

¹⁰ De acordo com as antropólogas Aracy Lopes da Silva e Ângela Nunes (2002) a infância, diferente da imaturidade biológica, não é nem uma característica natural nem universal dos grupos humanos. Ela pode aparecer como um componente estrutural e cultural das várias sociedades.

¹¹ O conceito de povo como algo uno e de multidão como uma multiplicidade, é explicitado no livro “Império” de Michel Hard e Antonio Negri (2002). O conceito de povo está intimamente ligado ao conceito de nação, mas “apesar de ‘o povo’ ser proposto como base originária da nação, o conceito moderno de povo é, na verdade, produto do Estado-nação, e só sobrevive dentro do seu contexto ideológico específico” (p. 120). Para os autores, “toda nação precisa fazer da multidão um povo”. Em nossos dias, quando existe a passagem da sociedade moderna para a pós-moderna, do imperialismo para o Império, a categoria povo se encontra em crise, juntamente com o Estado-nação, sugerindo a emergência da categoria ‘multidão’.

As práticas pedagógicas/educativas e as pesquisas que são desenvolvidas na área da educação infantil trazem sempre de maneira implícita ou explícita algumas concepções de criança e de infância. Por isso, torna-se necessário pensar nos significados dessas concepções, mesmo que provisoriamente, tendo em vista que o conhecimento sofre constantes mudanças a partir das confluências de alguns campos, como: médico-higienista, a psicologia, o jurídico, a pedagogia, a sociologia e mais recentemente, a sociologia da infância. Prática educativa faz parte de um ideário¹² e é preciso que pesquisas sejam capazes de diagramar os vários conceitos de criança e de infância que perpassam essas práticas e essas metodologias.

Sarmiento e Pinto¹³ (1997) afirmam que a partir da década de 90, as pesquisas sobre as crianças ultrapassaram os tradicionais limites da investigação limitada aos campos médicos, da psicologia ou da pedagogia, adentrando ao campo da sociologia, mais especificamente a sociologia da infância. Nesses estudos, a infância passa a ser considerada um fenômeno social, uma categoria social autônoma.

Esses pesquisadores iniciam seu texto sobre a definição e a delimitação dos conceitos de criança e de infância, diferenciando esses dois termos. Eles afirmam que as crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, já a infância “como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e

¹² Existem muitas linhas epistemológicas postas que podem influenciar a maneira como uma professora orienta sua prática pedagógica e concebe a criança. Um exemplo disso pode ser a ênfase que os cursos de formação dão aos conteúdos de psicologia do desenvolvimento, que podem conduzir ao “entendimento da criança pequena como natureza, um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 66), independente do contexto social em que a criança vive. A releitura que as professoras podem fazer dessas teorias pode conduzir a uma concepção de criança descontextualizada, definida por estágios de desenvolvimento, por regras normalizantes.

¹³ Pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, em Portugal e autores, entre outros, do livro “As crianças: contextos e identidades”.

XVIII” (Sarmiento e Pinto: 1997, p. 11). Esses autores insistem na importância da distinção desses termos, dizendo que:

“A distinção conceptual e terminológica entre infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos factores de diferenciação e de heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma subtileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação”. (p. 23 e 24)

Os autores salientam a dificuldade de estabelecer o limite etário que se define o ser criança ou estar na infância. Afirmam que não existe consenso nem mesmo quanto ao início etário do ser que se integra à infância, pois se discute se ser criança começa no momento do nascimento ou quando se dá o início da vida no útero materno.

Os problemas dos limites etários se adensam quando se procura estabelecer a idade em que se deixa de ser criança. A Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas, em 1989, considera como criança todo o ser humano até aos doze anos, salvo se, nos termos da lei, atingir a maioridade mais cedo. Outros limites são estabelecidos de acordo com as tradições ou os contextos sociais diferenciados nas mais diversas culturas e comunidades: poder votar, constituir uma família, participar da economia familiar ou entrada no mercado de trabalho, concluir uma certa etapa de escolaridade etc.

Sarmiento e Pinto (1997) salientam que a arbitrariedade da definição dos limites etários impostos à infância¹⁴ varia de acordo com o contexto político, social e histórico de cada época, sociedade e cultura, podendo variar ainda de acordo com a estratificação social da família da criança. Assim, de acordo com esses pesquisadores, não há consenso sobre o estabelecimento dos limites da infância, e esse é um terreno em que existem controvérsias jurídicas (restrições e/ou estabelecimento de direitos), científicas e sociais, mas a luta para a

¹⁴ Embora os autores Sarmiento e Pinto nos alertem sobre a necessidade da distinção entre os termos criança e infância, em alguns trechos de seu texto essa distinção não fica evidente, mas os termos são utilizados como sinônimos.

demarcação desses “limites da infância é, em si mesma, uma das componentes do processo de construção social da infância” (p 17).

As idéias sobre criança e infância, discutidas por esses autores de um ponto de vista sociológico, alertam-nos para o caráter não universal da infância, associado ao fato de que diferentes culturas e contextos produzem maneiras diversas de se produzir infância.

A infância, hoje, de acordo com Sarmiento e Pinto (1997), vive uma série de paradoxos, difíceis de serem rompidos. Eles afirmam: as crianças passam a ser mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população; pensa-se a criança tanto como alguém dotado de competências e capacidades, como alguém em falta; discute-se a autonomia da criança e, ao mesmo tempo, criam-se instrumentos de controle e tutela cada vez mais sofisticados; sabe-se da necessidade de atenção da criança pequena e nunca os pais tiveram tão pouco tempo de convivência com os filhos, e os adultos, em geral tão ocupados; condena-se o trabalho e a prostituição infantil e, a cada dia, o número de crianças vivendo em absoluta pobreza aumenta e não se consegue tirar um número enorme de crianças das situações de guerra, risco¹⁵ ou violência; discutem-se os direitos da criança, mas não se criam condições para as suas garantias. E assim muitas crianças continuam num presente de opressão.

Ao considerarem a infância como uma categoria social constituída por “atores sociais de plenos direitos”¹⁶, os autores afirmam que reconhecem as crianças como capazes de produzir e de serem portadoras de “culturas da infância”. O termo cultura é utilizado no plural

¹⁵ É possível afirmar que existem crianças ‘em risco’ e que para essas se apresentam várias políticas para retirá-las ou minimizar essa situação e crianças ‘de risco’ para as quais a única alternativa oferecida é a privação de liberdade em uma instituição, como por exemplo, a FEBEM (Fundação Estadual para Bem Estar do Menor em São Paulo).

¹⁶ Os pesquisadores usam esta nomenclatura se referindo aos direitos estabelecidos pela Convenção dos Direitos da Criança, que em suma são: direito à proteção (do nome, da identidade, contra a discriminação, os maus tratos, violência dos adultos etc.), de provisão (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação etc.) e de participação (na decisão relativa a sua própria vida e à direção das instituições em que atuam).

devido à recusa de se estabelecer a hipótese de uma única cultura da infância, reconhecendo a existência de diferentes realizações do processo de produção de sentido, de produção simbólica das crianças, e a pluralidade dos sistemas de valores, crenças e representações sociais. Esses autores, ao utilizarem as palavras culturas, crianças ou infâncias, fazem uso de um plural questionável, pois tanto a idéia de cultura, como a de criança ou infância, são plurais¹⁷, pois de acordo com Deleuze e Guatarri (1992) os conceitos são plurais, “não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles” (p. 27).

Sarmiento e Pinto (1997), ao falarem sobre a cultura da infância afirmam que ainda é necessário investigar se existe o que poderia ser chamado de epistemologia da infância, isto é;

“...saber se as culturas da infância radicam, como a expressão parece querer significar, num sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo específico das crianças e alternativo (ou, pelo menos diferente) dos adultos. ... por outras palavras, saber se a produção das culturas pela infância tem uma natureza estritamente social, isto é, ocorre nas condições específicas da acção social das crianças no quadro das estruturas sociais em que se integram, ou se, mais latamente, essa produção cultural se sustenta numa episteme, mesmo se esta é radicada na sociedade e na história”. (Sarmiento e Pinto: 1997, p. 21)

Os autores alertam que mesmo que se sustente a hipótese de uma epistemologia própria, é preciso lembrar que ‘as culturas infantis’ não nascem num universo simbólico exclusivo da infância, mas são produtos de processos de “*colonização dos respectivos mundos de vida pelos adultos*”, de influências recebidas no contexto familiar e de informações veiculadas pela mídia, jogos de vídeo, computadores etc. Assim, a interpretação da cultura infantil necessita ser ancorada na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Muito do que afirmamos ou pensamos sobre a criança, sobre a escola que a recebe, são argumentos construídos pelos adultos sem a participação ativa das crianças. Nesse

¹⁷ Neste trabalho esses termos, quando designarem os conceitos, serão escritos no singular.

sentido acreditamos na pertinência deste trabalho, na medida em que tentamos produzir uma metodologia que se confronta com a dificuldade que temos de nos aproximar das crianças. Quem trabalha com a cultura da infância enfrenta os problemas teóricos e metodológicos que carregam as epistemologias. Ouvir o que as crianças dizem é uma proposta metodológica que apresenta todas as implicações teóricas, práticas e os problemas que uma epistemologia possui. Escutar o que elas entendem, querem e falam é uma opção teórica/metodológica na qual há a certeza de que elas têm o que falar, produzem teorias e germes de novidade. Tomar as falas das crianças, dos presos e dos loucos, enquanto saber e enquanto positividade, é uma prática teórica. Foucault foi o mais fecundo e o mais incisivo nessa prática.

1.1.1 Educação Infantil e Cultura Infantil

Nos dias atuais, quando se fala no tema infância, em creches e em escolas de Educação Infantil, é quase impossível deixar de mencionar as experiências e projetos que vêm sendo produzidos na Itália. Nesse país, como na maioria dos países europeus, os serviços de atendimento à criança pequena desenvolveram-se a partir da década de setenta.

De acordo com Ghedini (1998), os serviços de atendimento à criança pequena começaram a aumentar devido a uma forte pressão exercida por organizações sociais e trabalhistas que reivindicavam reformas em torno de direitos da população, entre eles o direito das crianças e das mulheres.

A autora afirma que leis importantes que regem os direitos das crianças e das mulheres foram aprovadas pelo Parlamento Italiano no início dos anos setenta. São elas: a lei de proteção à maternidade que assegura o direito à licença maternidade remunerada¹⁸, a lei

¹⁸ A licença maternidade estabelecida por essa lei italiana corresponde a 100% do salário e cobre o período compreendido entre os dois últimos meses de gravidez e os três primeiros meses após o nascimento da criança. Ghedini (1998) acrescenta que essa legislação ainda prevê o direito opcional a seis meses de licença, com benefícios parciais.

que estabelece creches para as crianças de zero a três anos e outra que amplia as escolas maternas públicas para crianças de três a seis anos de idade.

Embora existam essas legislações, em âmbito nacional, sobre os direitos das crianças à educação em creches e escolas maternas, é importante salientar, como afirmam Faria (1998) e Ghedini (1998), que existem na Itália enormes divergências se compararmos a região norte, considerada desenvolvida, e a região sul, bem menos desenvolvida¹⁹. A maioria das crianças atendidas reside na região norte do país. Ghedini (1998) afirma que a região da Emilia Romagna tem o maior número de creches do país e 20% das crianças (porcentagem de atendimento mais alta) entre três meses e três anos de idade freqüentam essas instituições. O índice mais baixo de atendimento em creches corresponde à região da Campânia, onde aproximadamente 1% das crianças freqüentam esses serviços.

Diante dessas porcentagens torna-se importante destacarmos a afirmação de Faria (1998), que salienta que quando se fala em avanços observados na área de educação das crianças pequenas na Itália, principalmente nas creches, isso se refere à qualidade do serviço e não a sua cobertura que ainda é reduzida.

O crescimento de creches e de escolas maternas em toda a Itália, de acordo com Ghedini (1998), é bastante desigual. Enquanto em 1990 cerca de 90% das crianças freqüentavam as escolas maternas, as creches atendiam somente 5% das crianças de três meses a três anos de idade. A autora afirma que isso acontece porque, em parte, a percepção que a sociedade tem das crianças dessa faixa etária (três meses a três anos) está profundamente enraizada na visão tradicional, que encara as mulheres como as responsáveis pelo cuidado com as crianças muito pequenas.

¹⁹ Na Itália existe discrepância nos índices de desenvolvimento social, econômico e político em todas as regiões e isso influencia grandemente os serviços de atendimento à criança.

Considerar o conceito de maternidade com um significado não só privado, mas também social e coletivo é um dos desafios que vêm sendo trabalhados para a superação de conceitos arraigados, que de certa forma impedem que as crianças tenham o direito à educação e à socialização desde a tenra idade em um ambiente fora do contexto familiar e que sejam reconhecidas como sujeitos sociais.

Ghedini (1998) e Faria (1998) falam das creches públicas municipais localizadas no norte da Itália e que representam experiências extremamente enriquecedoras quando se trata de serviço de atendimento às crianças pequenas. Essas creches, ao atenderem ao direito da criança de ser educada também em um ambiente não familiar e o direito da mulher, trabalhadora ou não, de usufruir dos serviços dessas instituições, elas se constituem como locais em que se constroem conhecimentos. Faria (1998, p. 215) afirma que essas instituições, “... A creche é científica não porque ensina a ciência, mas porque faz ciência: constrói e divulga novos conhecimentos, cria novos espaços, influenciando e sendo influenciada por vários setores da sociedade”.

Pesquisa sobre as experiências educativas desenvolvidas nas creches vem desmistificando a suposição de que múltiplas relações afetivas teriam um impacto negativo em crianças pequenas. Ao contrário, as experiências têm mostrado que as crianças são capazes de lidar sem conflito ou ansiedade com muitos contatos e relações afetivas. As conclusões de que os vários laços afetivos que a criança pequena estabelece exercem nela um efeito positivo tem contribuído para a revisão das “teorias do apego”, minimizando a supervalorização do papel natural da mãe e fazendo emergir uma nova imagem de criança, como “... alguém que desde uma idade muito pequena é capaz de entabular relações diversificadas com muitas pessoas diferentes, de ser autônoma e de desenvolver relações sociais precoces” (Ghedini: 1998, p. 199).

Assim, o conceito de passividade em relação às crianças vem sendo substituído pelo conceito de autonomia, pois elas estão sendo reconhecidas e percebidas como indivíduos com capacidade de promover interações significativas com adultos, que não sejam apenas suas mães e com outras crianças, principalmente as da mesma idade. Faria (1998) afirma que:

“Uma nova concepção de criança orienta o trabalho nas creches, ao mesmo tempo que é produto desse trabalho, orientado por esta nova concepção: a criança é percebida como um outro, como um diferente, mas não como adulto incompleto, impotente, mudo ou gago²⁰. É percebida como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos” (p. 214).

Essa nova concepção de criança orienta o trabalho nas creches, trabalho este desenvolvido em uma instituição educativa, mas que se diferencia da escola, pois essa instituição atende uma clientela que ainda não fala, não anda, não lê e nem escreve mas, comunica-se e manifesta-se²¹. A reflexão sobre as especificidades dessa clientela, a observação constante visando entender os saberes produzidos ou a cultura infantil, tem contribuído para a construção, ainda em curso, de uma pedagogia da infância, isto é, uma pedagogia específica para a educação das crianças de três meses a seis anos de idade.

Mas, além das creches, quando se fala em Educação Infantil na Itália é praticamente impossível deixar de mencionar as escolas de Infância de Reggio Emilia²². O

²⁰ Conforme Pancera (1982, p.193), *bambino* (criança, em italiano) deriva do verbo *rimbambire* (perder a capacidade de raciocinar, devido a idade, “caducar”), que vem do grego “gago” (*balbetto*) e mais tarde do latim *bambalio-onis* (*balbuziente*), “balbuciante” em português; “infância” (*infans*) refere-se a qualquer idade em que não se está em condições de falar (*fari*).

²¹ Na apresentação do livro denominado “O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada”, organizado pela italiana Anna Bondioli, (lançado no Brasil em 2004), Ana Lúcia Goulart de Faria afirma as bases teóricas que fundamentam os estudos desenvolvidos na rede municipal italiana, juntamente com a universidade, bases que contemplam o ser humano no momento da vida em que ainda não fala, não anda, nem lê, nem escreve.

²² Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes na Região de Emilia Romagna, no nordeste da Itália.

sistema municipal de educação para a primeira infância de Reggio Emilia se tornou reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo²³.

Para Loris Malaguzzi, o idealizador e organizador da abordagem de Reggio Emilia²⁴, as crianças pequenas devem ser encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas por meio de todas as suas “linguagens”²⁵ naturais ou modos de expressão, dentre eles, a palavra, o movimento, o desenho, a pintura, a montagem, a escultura, o teatro de sombras, a colagem, a dramatização e a música.

Carlina Rinaldi, que por vinte anos trabalhou com Malaguzzi na teoria sobre o currículo nas escolas da infância de Reggio Emilia, nos mostra o conceito de infância que permeia essa abordagem ao dizer:

O marco de nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisa, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. (Rinaldi, 1999, p. 114 in: Edwards, Gandini e Forman)

Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que em Reggio Emilia existe a ousadia em se assumir como ponto de partida para a prática pedagógica a idéia da ‘criança rica’ e de que ‘todas as crianças são inteligentes’. Assim, as pessoas que ali trabalham nas instituições de educação infantil têm uma perspectiva construcionista social, na qual a linguagem é vista como produtiva, é construtora. Quando a criança é vista como rica, ela produz outras riquezas, os profissionais que trabalham com ela nas escolas ou creches se tornam ricos e os seus pais também.

²³ De acordo com Rabitti (1999), essas escolas se tornaram conhecidas principalmente quando a revista americana Newsweek, de 02 de dezembro de 1991, publicou uma reportagem sobre as 10 melhores escolas do mundo, indicando para a Itália, uma escola da infância da cidade de Reggio Emilia.

²⁴ Abordagem de Reggio Emilia é o nome dado ao conjunto que compreende: as suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes da instituição.

²⁵ Loris Malaguzzi é autor do poema denominado: “*Ao contrário, as cem existem*”, que afirma que as crianças pequenas possuem muitas maneiras de se expressarem.

Na construção da criança ‘rica’, a aprendizagem não é concebida como um ato cognitivo individual que ocorre quase em isolamento na cabeça das crianças, mas é uma atividade cooperativa e comunicativa, em que as crianças constroem seus conhecimentos e dão significado ao mundo, em parceria com os adultos e com outras crianças, sendo agentes ativos em sua aprendizagem, que é co-construída com seus pares.

Nessa concepção, a aprendizagem não poderá ser vista como transmissão de conhecimentos que conduzem a criança a resultados pré-ordenados, pois a criança não é um receptor e reproduzidor passivo, não é uma criança ‘pobre’, à espera do conhecimento transmitido pelos adultos. Ela não é um vaso vazio a espera, mas “...desde o início da vida a criança pequena é uma ‘rica’ criança, ativamente engajada com o mundo; ela nasceu equipada para aprender e não pede nem necessita da permissão do adulto para começar a aprender” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 72). Pelo contrário, os autores afirmam que nessa concepção acredita-se que as crianças podem se tornar pobres, perder as habilidades de serem construtoras de suas aprendizagens com o passar do tempo, nas mãos de adultos que não as vejam como competentes, que não ouçam e examinem minuciosamente as suas idéias e teorias, expressas por suas múltiplas linguagens.

Segundo esses autores, em Reggio Emilia as crianças pequenas são entendidas e reconhecidas como sendo parte da sociedade, um membro não só da família, mas da sociedade como um todo, uma cidadã, significando não apenas estar incluída, mas em relacionamento ativo com a sociedade e com o mundo.

“Ela não é um inocente, separado do mundo, a ser abrigado em alguma representação nostálgica do passado reproduzido por adultos. Ao contrário disso, a criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora este mundo, é influenciada por ele – mas também o influencia e constrói significados a partir dele”. (id. *ibid.*, p. 72)

Ao falar sobre o conceito de criança, a pesquisadora Giordana Rabitti (1999), que desenvolveu um estudo de caso em uma das escolas municipais de Reggio Emilia, afirma

que todos os aspectos da abordagem educacional da escola da infância baseia-se em uma grande consideração para com a criança.

Ela salienta que o amor e o respeito pelas crianças como tais, faz com que elas não sejam tratadas como “animaizinhos mimados” ou obrigadas a abandonar a infância quanto mais cedo possível, mas “reconhecendo que as crianças são seres ‘poderosos’, ou seja, com muitas potencialidades, ... pensam que uma prática educativa atenta a predisposição do ambiente, dos materiais, das atividades, permita às crianças imaginar, pensar, operar e criar” (Rabitti, 1999, p. 161) e os trabalhos que as crianças produzem, segundo a autora, testemunham que isso é possível.

A concepção de criança aqui preconizada passa a ter implicações sobre a maneira como muitas famílias ainda pensam a infância. O convívio exclusivo com os pais continua sendo extremamente importante, mas pode limitar as possibilidades de inclusão na sociedade, do exercício da cidadania, da interação com outras crianças e com adultos que têm um papel significativo na co-construção ativa da criança, de seus conhecimentos e de sua cultura.

Assim, é possível identificar que no interior dessa concepção também existe a defesa por uma escola de educação infantil que seja um espaço público e não familiar. Mas, é possível questionar nessa concepção a própria idéia de sujeito subjacente, pois nela existe uma concepção “essencialista” de criança. Existe a idéia de que a criança é essencialmente rica, mas a criança não é nada essencialmente; forças se impõem sobre ela e podem torná-la alguém que passa a ter certas características que poderão ser descritas e adjetivadas como ricas, poderosas, competentes. O interessante dessa pedagogia é que, ao pensar em crianças fortes, contribui para a força, para torná-las poderosas e competentes.

1.2 Infância como Experiência, Categoria Minoritária e Devir Criança

Mas quando se fala em concepções de infância é importante lembrarmos que não existe um único conceito de infância. De acordo com Kohan (2004), existe uma tendência dominante de conceber a infância no pensamento filosófico educacional na tradição ocidental.

Nesse modelo é importante educar a infância porque as crianças serão os adultos do amanhã e educando-as é possível introduzir mudanças e transformações sociais. Assim, a infância é vista como uma etapa da vida, uma questão cronológica que adquire sentido em função de sua projeção no tempo²⁶, um ser humano em desenvolvimento, que pode ser considerado um material para os sonhos políticos a serem realizados.

Um outro conceito apontado pelo autor mostra que a infância não é apenas uma questão cronológica, mas a infância é uma condição da experiência humana. Para explicar esse conceito Walter Kohan cita Giorgio Agaben, discípulo e tradutor italiano de Walter Benjamin. Agaben (2003, p.66) afirma que “infância e linguagem parecem assim remeter-se mutuamente em um círculo onde a infância é a origem da linguagem e a linguagem, é a origem da infância”. Assim, para Agaben, a aprendizagem da linguagem é algo extremamente ligado a uma condição infantil e a infância é tanto ausência quanto a busca da linguagem.

Kohan (2004, p. 04) salienta:

“Experiência e infância não antecedem a linguagem, mas são suas condições originárias, fundante, já que não há humanidade (condição de ser humano) sem elas, e que sem elas não há sujeito que possa falar (ou ser falado) num certo sentido, estamos sempre aprendendo a falar (e a ser falados), nunca ‘sabemos’ falar (ou somos completamente ‘sabidos’ pela linguagem) de forma definitiva, nunca acaba nossa experiência na linguagem. Nessa medida estamos sempre na infância”.

Essa infância habita outra temporalidade (não é marcada por um tempo linear, contínuo e em evolução), outras linhas, uma infância “como experiência, como

²⁶ Uma infância que segue o tempo da progressão sequencial: bebê, criança, adolescente, jovem, adulto e idoso.

acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação ... infância que se encontra num devir minoritário” (id. *ibid.*, p. 07). Esse outro conceito de infância não é considerado algo exclusivo das crianças, mas de qualquer ser humano aberto à experiência.

O autor salienta que somos habitantes das duas infâncias (da cronologia e da experiência), que elas não são excludentes, que não há motivos para condenar ou mistificar uma ou outra, pois os seres humanos transitam por essas duas linhas.

Ainda, na perspectiva de entendê-la, é possível acrescentar que a infância pode ser considerada uma “categoria minoritária”.

A infância enquanto categoria “minoritária” não se refere à quantidade, mas à possibilidade de devir. Segundo Deleuze e Guatarri (1997: p. 87), os devires são minoritários.

Eles afirmam:

“por maioria nós não entendemos uma quantidade relativa maior, mas a determinação de um estado ou de um padrão em relação ao qual tanto as quantidades maiores quanto as menores serão ditas minoritárias: homem-branco, adulto-macho. Maioria supõe um estado de dominação, não o inverso”

Os autores explicam que apesar de existirem vários devires do homem, não há um devir-homem, pois “...o homem é a entidade molar por excelência, enquanto que os devires são moleculares” (p. 89). Para Deleuze (1992), a figura molar se constitui em algo enrijecido, fechado aos fluxos e devires. Assim, a criança, na condição de devir, consegue fugir da noção generalizante e binária de homem-adulto, diferindo do modelo homogenizante e hegemônico, da figura molar.

As crianças pequenas são muito diferentes dos jovens ou dos adultos. Abramowicz (2003) afirma que quem trabalha com as crianças conhece as marcas que as diferenciam de outras categorias sociais, “...sabe que há algo em devir que nada tem a ver com um vir-a-ser adulto, mas sim um devir criança” (p. 18).

Nas crianças pode existir algo que Deleuze e Guatarri (1997) denominam de devir-criança. O devir não tem nada em comum com um vir-a-ser, caminho ou trajeto incessantemente reproduzido. Devir instaura outra temporalidade, que não a da história. No livro “Diálogos”, Deleuze e Parnet (1998) falam sobre devir anunciando:

Os devires são geografias, são orientações, direções, entradas, saídas. Há um devir-mulher que não se confunde com as mulheres, com seu passado e seu futuro, e é preciso que as mulheres entrem nesse devir para sair do seu passado e de seu futuro, de sua história. Há um devir revolucionário que não é a mesma coisa que o futuro da revolução, e que não passa inevitavelmente pelos militantes... Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. (p. 10)

Baseando-se nas idéias de Deleuze e Parnet (1998), Kohan (2004) diz que devir-criança não é se tornar uma criança, nem se infantilizar, nem sequer retroceder à própria infância cronológica.

Devir criança é uma resistência permanente aos agenciamentos, uma oposição a um modelo de subjetividade dominante. Kohan (2004, p. 08) afirma:

Na ontologia deleuziana, a subjetividade é derivada, posterior, efeito, de algo a-subjetivo que é ‘anterior’ e que provoca: o acontecimento, a máquina, o fluxo, os agenciamentos, a ‘ecceidade’, os blocos, as linhas, as forças, que se dobras e se desdobram. Por isso, não são os sujeitos que se transformam no devir, senão o devir que transforma os sujeitos. Também por isso, pode-se dizer que não é um sujeito que provoca um acontecimento, mas um acontecimento que permite um modo de subjetivação.

Existem crianças que conseguem realizar o seu devir, outras não. Nas escolas de educação infantil existem práticas que possibilitam ou que impedem realizar o devir-criança. O processo de escolarização precoce das crianças pequenas no sentido de uma disciplinarização dos corpos, das vozes, dos movimentos e do uso do tempo acabam se

tornando uma maneira de rejeição à alteridade das crianças, de suas criancérias²⁷ e uma forma de apequenação²⁸ delas. Muitas vezes o brincar é capturado na sua dimensão de devir.

O devir-criança ou as criancérias são as maneiras que as crianças têm de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos. Mas as crianças só poderão efetuar o devir-criança quando não estão e não são aprisionadas pelo trabalho, a guerra ou a miséria (Abramowicz: 2003).

Devir pode ser um encontro entre duas pessoas e entre coisas (um adulto e uma criança, uma criança e outra criança, criança e uma coisa, e um animal etc), são acontecimentos, movimentos, idéias. A escola de educação infantil pode ser um local produtor de acontecimentos no qual as crianças possam ter a oportunidade de efetuar ou experimentar o devir-criança.

As crianças que são incentivadas a se expressar livremente, por meio de suas múltiplas linguagens, que são consideradas ricas, poderosas e competentes, como na perspectiva de educação infantil do norte da Itália, podem encontrar mais facilidade de experimentar o devir-criança.

²⁷ Termo utilizado pelo psicanalista Katz (1996) para designar o jeito diferente de ser da criança, sua capacidade de devir. Ele as considera como potências devindo, potências nômades.

²⁸ Na dissertação de mestrado, durante a análise dos dados, pude perceber que existe um processo que denominei de “apequenação” das crianças, isto é, transformam a criança em algo pequeno e/ou menor, sem importância e infantilizada, e por isso os atendimentos são feitos de qualquer jeito, a um baixo custo, numa espécie de indolência e negligência. Na educação infantil as crianças são pequenas, mas elas não necessitam ser “apequenizadas”.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

É sabido que o dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também sua realização. Do mesmo modo, o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também sua realização.

Walter Benjamin

Tendo a intenção de realizar um estudo sobre o brincar²⁹ das crianças na escola de educação infantil, o caminho encontrado foi iniciar a coleta de dados por meio de observações, as quais foram registradas em diários de campo e, logo em seguida, foram realizadas algumas filmagens em vídeo.

Nesse período de observações, ao mesmo tempo em que me aproximava das crianças, o objeto da pesquisa ia sendo modificado, dando espaço para a produção de um outro: o delineamento de uma metodologia e de procedimentos metodológicos, na perspectiva de buscar uma aproximação da e com a criança pequena e daquilo que as crianças têm para falar sobre a escola. Mas, quando as crianças falavam sobre a escola elas contavam muitos aspectos de sua vida, de suas brincadeiras, das pessoas com as quais convivem e daquilo que gostam, assim não foi possível deixar de falar sobre esses outros aspectos que as crianças relacionaram à escola. Em pouco tempo, a pesquisa tomava um novo rumo: a aproximação de uma criança ‘falante’, que no final do trabalho se transformaria na criança ‘falada’, mas que deveria preservar as marcas da ‘falante’ naquilo que é ‘falado’, identificando o que ela diz sobre a escola de educação infantil e, ao mesmo tempo, a composição de uma metodologia.

²⁹ A coleta de dados foi iniciada quando a pesquisa ainda tinha como foco o estudo das várias possibilidades do brincar de meninas e meninos em uma escola de educação infantil.

Se atentarmos para aquilo que Foucault propõe em seus trabalhos como metodologia, é possível perceber que para ele só teria sentido se ao ser executada ela mudasse a ordem discursiva, colocasse em evidência as falas que não pertencem à ordem discursiva hegemônica³⁰. A metodologia para investigar o que as crianças falam da escola, só tem sentido nesta perspectiva, se ao ser executada, ‘martele’ a ordem discursiva, permita a visibilização de outras coisas e o ecoar de um discurso que geralmente é desqualificado nas pesquisas.

Além das observações, foram realizadas entrevistas, norteadas por alguns temas, e essas conversas foram gravadas e transcritas. As entrevistas foram importantes, pois se tornaram uma fonte e um objeto de análise.

Outro recurso utilizado na coleta de dados desta pesquisa foram as imagens fotográficas produzidas por algumas crianças que mostram sua visão sobre a escola e possibilitam que elas construam sentidos sobre essa escola por meio de suas fotografias, pois foram realizadas entrevistas com cada criança sobre cada uma das suas fotos.

A coleta de dados para este estudo ocorreu em uma das escolas públicas municipais de educação infantil, localizada em um dos bairros da cidade de São Carlos - SP³¹.

No entanto, a decisão de utilizar os nomes reais das crianças, mesmo que revelando somente os primeiros nomes, foi algo muito difícil. Resolvi usar seus nomes verdadeiros para que elas pudessem se reconhecer, pois, ao meu ver, não seria adequado deixá-las no anonimato num estudo que pretendeu dar oportunidade para que elas falassem. Nomeá-las já é parte da metodologia.

³⁰ É um esforço de análise para além da idéia de representação, que ultrapasse a idéia de falarmos o que pensamos que as crianças fariam. Não se trata de apenas expor as falas das crianças, mas, como enfatiza Deleuze (1992), pretende-se nomear, positivar, atribuir sentido à potência de vida que as crianças enunciam e indicam.

³¹ Foi tomada a decisão de omitir o nome da escola porque num estudo que coloca como foco a criança não existe a necessidade de citar outros nomes que não sejam os das crianças.

A leitura do texto “Autoria e autorização: a questão ética na pesquisa com crianças”³², de Sonia Kramer, me auxiliou nessa decisão. Kramer (2002) alerta que a questão de usar ou não os nomes das crianças nas pesquisas tem sido uma dificuldade. Ela afirma que quando se trabalha com um referencial teórico no qual a infância é concebida como uma categoria social e as crianças são consideradas cidadãs, sujeitos da história, produtoras de cultura, a idéia é de que elas são autoras, por isso, se suas falas não colocá-las em situações de risco, seus nomes devem aparecer.

Omitir seus nomes, usando números; mencioná-las pelas iniciais ou pelas primeiras letras de seus nomes, segundo a autora, é negar a sua condição de sujeito, é desconsiderar a sua identidade. Essas formas de denominá-las apaga quem eram essas crianças, colocando-as num anonimato incoerente com o referencial teórico. Sobre deixá-las no anonimato, Kramer (2002) afirma:

“Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções.” (p. 51)

Mas a autora salienta que, em alguns estudos, torna-se necessário usar nomes fictícios para não revelar a identidade das crianças,

“... seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real” (Kramer: 2002, p. 47).

A autora cita alguns exemplos de estudos³³ nos quais os pesquisadores resolveram não expor as crianças usando seus nomes na versão oficial dos relatórios de

³² Texto publicado no Caderno de Pesquisa, nº 116 (elenco a referência bibliográfica completa no segmento denominado bibliografia).

³³ LEITE, M. I. *No campo da linguagem a linguagem do campo: o que falam de escola e saber as crianças da área rural*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de mestrado. PUC; EARP, M. L. S. *Assistência ou educação: o projeto alunos-residentes de CIEPs*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação de mestrado, UFF; FERREIRA, M. D. S. *Vozes infantis, elos de coletividade: a criança da favela e seu contexto sociocultural*. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação de mestrado, UFF.

pesquisa, mas que utilizaram nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças. Usando essa alternativa as crianças podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas.

Neste estudo, a decisão de mencionar os nomes reais das crianças foi, em parte, para que um dia, se assim desejarem, elas possam ler seus depoimentos³⁴, seus relatos e possam se reconhecer no texto escrito sobre elas. Se usasse nomes fictícios, mesmo que escolhidos por elas, eles poderiam ser esquecidos. Usando seus nomes, acredito que também preservei a autoria de suas falas, da produção de fotografias, de suas ações e de suas histórias. Não só porque elas são seres ‘identitários’, de ser um sujeito à priori, mas elas se singularizam em determinadas práticas, e seus nomes designam esse processo. Conta o acontecimento (João, Tamires, Wesley, Tália, Patrick etc.)

2.1 As Observações

A observação foi o primeiro instrumento utilizado para realizar a coleta de dados na Escola Municipal de Educação Infantil. Nos primeiros dias, as observações foram registradas apenas no diário de campo, isto é, um caderno no qual eram feitas as anotações sobre as brincadeiras das crianças e outras atividades que elas realizavam durante o período em que estavam na escola.

Aos poucos, fui conhecendo as crianças e aprendendo seus nomes. Elas foram se familiarizando com a minha presença, seja na sala, na aula de Educação Física, no refeitório, no parque ou na sala de TV. Muitas crianças perguntavam por que eu permanecia o

³⁴ Essas crianças, por terem apenas cinco anos de idade ainda não sabem ler. Em alguns momentos, quando elas solicitavam, li para elas trechos em que descrevia suas brincadeiras, a transcrição de alguns segmentos das entrevistas ou voltava a fita do gravador para que pudessem ouvir o que haviam falado sobre algum assunto. Muitas vezes elas perguntaram se eu estava escrevendo um livro e sempre expliquei que o texto desse estudo seria encontrado na Biblioteca Comunitária da UFSCar.

tempo todo com elas, queriam saber a razão pela qual eu escrevia freqüentemente e o que anotava.

A decisão de começar a coleta de dados utilizando apenas anotações no diário de campo e não a filmadora ocorreu porque se acreditava que as filmagens deixariam as crianças muito inquietas ou agitadas e que isso atrapalharia demasiadamente o trabalho da professora da sala. Mas, ao iniciar as filmagens, as crianças se sentiram muito à vontade, agiram com certa naturalidade e demonstravam que gostavam de ser filmadas.

Várias crianças quiseram saber como funcionava a filmadora e pediram muitas vezes para olhar pelo visor da câmera. Elas queriam ver seus colegas, olhar a professora, algum objeto da sala ou de sua mesinha. Ao olharem, demonstravam certa alegria, geralmente contando aos seus colegas o que haviam visto e dizendo que era *'legal'*.

Em algumas ocasiões, uma ou outra criança pedia para que a filmasse, ou que focalizasse algum objeto, um brinquedo, ou o seu grupo ao redor de uma das mesinhas.

Durante a coleta de dados, a técnica de filmagem em vídeo foi utilizada, não simplesmente como forma de apreensão de um maior número de dados, mas como um instrumento que poderia facilitar algumas descrições, interpretações e análises.

Prado (2002) defende o uso da filmagem na pesquisa com crianças pequenas como uma necessidade de

“demonstrar tantas mensagens expressas nas mais diversas linguagens do outro, que se diluem entre a observação e o relato no caderno de campo, e como forma de aliar ao modo de comunicação adulta, a escrita, um outro modo infantil que não se lê, pois não se escreve, se vê”. (p. 102).

Concordo em parte com as afirmações da autora. As filmagens constituem um material interessante, pois uma cena pode ser vista várias vezes; ela possibilita a anotação em detalhes dos atos e gestos observados e em algumas ocasiões, quando os sons do ambiente não atrapalham, é possível realizar também a transcrição integral de todas as falas.

No entanto, durante a coleta de dados, a opção pelo relato no diário de campo ocorreu porque esse instrumento possibilitava a observação e a anotação ao mesmo tempo de ações de vários grupos de crianças, e o uso da câmera, talvez devido à pouca habilidade em se trabalhar com esse instrumento, fazia com que se perdessem sempre muitas ações ou diálogos, às vezes mais interessantes, que ocorriam em grupos distintos.

Com o diário foi possível observar quase todas as crianças ao mesmo tempo e fazer breves anotações que, ao serem transcritas, foram complementadas com outros detalhes (descrição do espaço físico, das pessoas presentes, da alteração do comportamento de alguma criança, a chegada de alguma pessoa diferente etc). Durante a transcrição das observações, as anotações sucintas trouxeram à memória outros eventos observados, os quais compõem a seqüência do episódio em questão.

Por esse motivo, durante a coleta de dados foram realizadas apenas quatro horas e meia de gravação em vídeo, referentes a episódios nos quais as crianças brincavam, interagiam com seus colegas de sala, faziam atividades propostas pela professora, cenas estas gravadas na sala, no pátio, na aula de Educação Física, no refeitório e no parque da escola. Todas as filmagens foram de apenas alguns minutos ou de algumas cenas de brincadeiras das crianças.

Não foi realizada nenhuma filmagem em um período completo³⁵ porque não havia razão para filmar as crianças durante toda a execução das atividades de escrita ou de pintura e a gravação em vídeo poderia deixar a professora da sala incomodada³⁶ e não quis causar nenhum transtorno adicional a uma profissional que gentilmente se dispôs a colaborar.

Nenhuma outra professora da escola questionou o motivo, mas a maioria olhava com uma expressão de desconfiança quando realizávamos filmagens de algumas cenas no pátio, no parque ou no gramado da escola. Em várias ocasiões, tive a impressão que elas se

³⁵ Das sete horas e trinta minutos até as onze horas e trinta minutos.

³⁶ Apesar dessa impressão, a professora da sala repetiu muitas vezes, que eu deveria ficar totalmente à vontade, que poderia filmar o que quisesse e em qualquer momento. Ela sempre se colocou à disposição para responder a qualquer questionamento e me recebeu todos os dias que lá estive, com muita atenção.

sentiam aliviadas por eu ter escolhido a sala da professora S.³⁷ e não as suas, ou por esta ter me acolhido, quando comecei a entrar em contato com a escola³⁸.

Durante o período de coleta de dados, as crianças da sala se acostumaram com a presença de alguém observando-as e até passaram a perguntar, num tom de cobrança, por que eu não ia à escola todos os dias da semana, pois as observações eram realizadas duas vezes por semana e somente na época em que se iniciaram as entrevistas, foi que aumentei minha frequência³⁹ à escola. Algumas me recebiam calorosamente com abraços, beijos e diziam que sentiam a minha falta, que gostavam de brincar e de conversar comigo. Várias vezes elas me contaram algum acontecimento que ocorria na escola ou em suas casas nos dias em que não estive presente, ou falavam sobre alguma briga entre elas.

2.1.1 Primeiro: longe

No início das observações, quando o foco do trabalho era investigar as várias possibilidades de brincar das crianças na escola, eu não conseguia ver, com frequência, as brincadeiras de faz-de-conta.

As anotações mostravam que as crianças brincavam com brinquedos trazidos de suas casas ou com os brinquedos da escola: com as peças plásticas de encaixar, no escorregador, no trepa-trepa, na areia ou de brincadeiras de correr e de perseguir um colega

³⁷ Inicial do nome. A opção de omitir o nome foi tomada porque acreditamos que, neste estudo, os nomes que necessitam ser citados são os das crianças, tornando-se desnecessário expor a profissional que possibilitou o espaço para realizarmos este estudo.

³⁸ No dia em que fui à escola pela primeira vez para conversar com a diretora sobre a minha entrada para a coleta de dados, a professora S. se dispôs a me levar para a sua sala, para que eu visse como as crianças brincavam no início da aula (ela já havia me questionado sobre o meu tema de pesquisa, que na época era sobre o brincar das crianças). Conheci as outras professoras da escola, mas a que demonstrava maior interesse em me receber era a professora S.. Achei que também era interessante coletar os dados com sua turma, pois ela era a única professora negra que trabalhava nesse período (matutino) nessa escola e a única que incentivava as crianças a trazerem os seus brinquedos à escola.

³⁹ Além dos dois dias em que fazia observações, num outro dia, ia à escola para fazer as entrevistas. Geralmente conseguia realizar uma, duas ou até três entrevistas.

até pegá-lo; reuniam-se em pequenos grupos, às vezes mistos outras vezes apenas de meninas ou de meninos.

Durante esse período observei atentamente as crianças no parque e no tanque de areia⁴⁰, mas geralmente me sentava em uma das muretas do corredor, ao lado do parque, próximo do local, no qual as professoras ficavam⁴¹. Ao me acomodar nesse lugar eu ficava a aproximadamente três ou quatro metros de distância das crianças e isso impedia de ouvir todas as suas falas, ou, às vezes, nem era possível perceber que elas falavam entre si ou trocavam olhares que eram importantes para o desenrolar da brincadeira.

2.1.2 Mais perto

Quando passei a observar as crianças entrando no tanque de areia, sentando-me com elas e em algumas ocasiões participando de suas brincadeiras, quando elas solicitavam, ficando a uma distância mínima, comecei a perceber que quando as crianças brincavam no trepa-trepa, no escorregador, no chão com seus brinquedos ou na areia, os brinquedos ou seus próprios corpos se tornavam outras coisas e havia toda uma história sendo criada enquanto brincavam. Nesses momentos é que acreditamos que tais acontecimentos, movimentos, encontros ou atos podem ser considerados como devir ou devir-criança.

Inicialmente, quando de “longe” observava as crianças brincando, as brincadeiras aparentavam ser repetitivas; parecia que elas faziam sempre o uso do

⁴⁰ Os brinquedos do parque ou playground foram instalados no meio do tanque de areia.

⁴¹ Nos primeiros dias de observações, por várias vezes as professoras me convidavam para que me sentasse próximo a elas, o que me faria ficar ainda mais distante das crianças. Para as professoras, esse tempo em que as crianças estão no parque representa períodos em que as crianças devem ficar mais livres. Elas acreditam que sua função nesses momentos consiste em observar, atendendo ou ajudando quando alguém cai, separando alguma briga ou repreendendo alguma atitude considerada errada ou perigosa. Durante o período de observação foi possível perceber que a diretora também acreditava que essa era a função das professoras. Por várias vezes, as professoras foram repreendidas por terem deixado as crianças “sujar” os corredores, quando brincavam com a areia e derramavam-na para fora das muretas do tanque, ou por não terem visto as crianças estragarem alguma planta que ornamentava a área livre da instituição.

escorregador e do trepa-trepa da maneira convencional, como esses brinquedos foram planejados e produzidos, pois fornecem indicações sobre “o que fazer”, não exigindo da criança a necessidade de criar maneiras diferenciadas de brincar e de se movimentar.

É evidente que o uso convencional do brinquedo existe entre as crianças, mas não apenas esse, pois, observando-as de “perto” foi possível identificar que o trepa-trepa se tornava casa, escada para treinamento de bombeiros ou policiais, árvore e pontes sobre algum rio muito grande ou fundo; o escorregador era um prédio, a casa de alguém etc.

Outros brinquedos, como por exemplo, os Power Rangers, Homem Aranha, viviam em grutas cavadas na areia, lutavam, faleciam e eram sepultados, com cerimoniais ou honras militares. As bonecas industrializadas ou de areia⁴², se tornavam filhas ou filhos, e eram amamentadas, ninadas para dormir e educadas, pois inúmeras vezes eram repreendidas por desobedecerem as suas mães.

Meninos e meninas em algumas ocasiões brincavam daquilo que eles denominam de “brincar de família”, no qual alguns se tornavam filhos, alguém se tornava pai ou mãe e geralmente uma criança assumia o papel de cachorro pertencente a essa família. No contexto familiar se desenrolavam cenas do dia-a-dia, de adultos indo para o trabalho, mães preparando a alimentação com a ajuda de seus filhos, crianças indo para a escola e o pai levando o cachorro para passear ou prendendo-o por ter desobedecido às ordens dadas. As crianças inventavam ou imitavam as possibilidades de vida.

Todas essas brincadeiras ocorriam de uma certa forma que, como uma pessoa adulta, eu não as percebi em sua íntegra quando estava a poucos metros de distância. Esse posicionamento na observação das ações das crianças pode ser considerado como longe, pois impede que os atos do brincar ou o próprio brincar sejam percebidos.

⁴² As meninas carregavam bonecas que traziam de suas casas ou enchiam de areia a parte inferior da camiseta que estavam vestindo e passavam os braços por baixo como se estivessem carregando um bebê.

No processo de transição entre esse ‘longe e perto’, durante o período de coleta de dados, foi possível identificar que as crianças gostam de brincar tendo a participação de um adulto. Em algumas ocasiões elas expressaram isso verbalmente, dizendo: “*a brincadeira fica mais legal quando você brinca com a gente*”. Um outro aspecto importante, que deve ser mencionado, é que quando existia a participação de um adulto na brincadeira, ela passava a ter maior duração. Nas vezes em que recusei a proposta de participar da brincadeira, falando a elas que estava ocupada, elas brincavam por um curto período de tempo e logo se dispersavam, indo olhar algo que acontecia com algum colega ou trocando de atividade. A brincadeira, quando existe a participação do adulto adquire uma outra temporalidade. A entrada do adulto estabelece um elo de ligação diferente entre as crianças; elas deixam de se dispersar rapidamente ou de alternar as maneiras de brincar, as possibilidades de encontro entre pessoas e entre pessoas e objetos.

Por ser mulher, várias vezes fui convidada para participar de brincadeiras nas quais apenas as meninas participavam. Muitas anotações foram feitas nesse período sobre essas brincadeiras de faz-de-conta das meninas, em que elas desempenhavam tarefas domésticas, como fazer limpeza na casa, bolos, pudins, bolachas, salgadinhos, chás, cuidar de crianças, geralmente de bebês, e lavar roupas. Em algumas ocasiões, havia a distinção de uma menina sendo a mãe e as outras, filhas, e todas desempenhavam funções típicas do universo familiar, auxiliando as mães nas tarefas.

Observando as crianças mais proximamente, é possível afirmar que um tipo de brincadeira ocasionava muitas maneiras de brincar. Descer do escorregador, por exemplo era uma linha no interior do brincar, pois elas poderiam ao descer estar saindo de suas casas, descendo por uma rua, descendo de uma árvore, simplesmente passeando ou fazendo inúmeras outras coisas. Assim, quando nos aproximamos das crianças passamos a ter outras descobertas sobre o seu brincar e sobre os seus relacionamentos com outras crianças.

2.2 As Entrevistas ou Conversações

A coleta de dados por meio das entrevistas foi iniciada apenas no momento em que as crianças já haviam se acostumado com a minha presença na escola. A primeira entrevista ocorreu depois de aproximadamente um mês de observações.

Para compor este estudo foram realizadas entrevistas com as vinte e seis crianças que compunham uma das turmas de cinco anos de idade do período da manhã da escola pesquisada, entre os meses de junho a agosto de 2003. Dessas vinte e seis crianças, doze eram meninas e quatorze meninos, e sete eram negras ou pardas e dezenove brancas.

Produzir entrevistas ou conversas com crianças de cinco anos de idade foi uma experiência que me desafiou, pois não existia a certeza de que as crianças aceitariam participar delas e me preocupei com a possibilidade de não ser capaz de conduzir esses momentos⁴³. Algumas tentativas foram realizadas inicialmente⁴⁴ e trocando idéias com a orientadora deste estudo, fomos aperfeiçoando o roteiro e melhorando a maneira de conduzir esses eventos.

Nas duas primeiras entrevistas, com um menino e uma menina, foi utilizado um roteiro com, aproximadamente, treze questões que eram relacionadas exclusivamente com o brincar dentro da instituição escolar. Após essa experiência, optamos por ampliar o roteiro, procurando saber as opiniões das crianças sobre a escola, sobre o que elas gostavam de fazer nesse local, como elas brincavam, quais são seus brinquedos preferidos⁴⁵. Assumimos também a postura de trabalharmos com um roteiro que se ampliava durante o momento das

⁴³ Na época em que as entrevistas foram realizadas não encontrei materiais bibliográficos que trabalhassem com entrevistas com crianças.

⁴⁴ Realizei duas entrevistas, antes de discutir o roteiro e a maneira de coletar esses dados.

⁴⁵ As anotações realizadas durante as observações também foram importantes na elaboração do roteiro.

entrevistas, e assim, após cada fala da criança, às vezes, era interessante aprofundar algum tópico mencionado por ela.

Durante esse período ainda existiam dúvidas sobre a melhor maneira de conduzir as entrevistas, se em grupo ou individualmente. Acreditávamos que em grupo as respostas poderiam se tornar mais ricas, pois as crianças trocariam idéias sobre algum fato e teriam opiniões diversificadas, que às vezes, individualmente, poderiam não ser suscitadas.

Assim, com o segundo roteiro em mãos, voltei à escola para experimentá-los, sabendo que talvez fosse interessante fazer a entrevista com um grupo, mas tendo receio das dificuldades que poderiam aparecer. Quando cheguei à escola, às 9:40 horas, as crianças como de costume já estavam fora da sala, brincando no parque. Pedi permissão para a professora, dizendo que queria fazer mais uma entrevista. Como em outras ocasiões, a professora se colocou à disposição para ajudar naquilo que eu desejasse, autorizou-me a usar a sua sala e até mesmo me indicou alguns alunos que, em sua opinião, teriam mais facilidade para responder e que poderiam “*me dar o retorno que eu desejava*” (fala da professora).

Achei que seria melhor conversar com a primeira criança que estivesse por perto para saber se ela desejava ir até a sala comigo participar da entrevista e naquele instante encontrei Flávia⁴⁶, que se dispôs imediatamente a me acompanhar, demonstrando certa alegria por ser convidada para falar, para conversar. Durante o percurso, do parque até a sala, outras crianças vieram me cumprimentar e acabaram nos acompanhando e assim quando nos sentamos a uma mesinha, formou-se um grupo com seis pessoas: Bruna Fernanda, Bruna,

⁴⁶ Criança branca.

Camila, Gabriel⁴⁷, Flávia e eu. Assim, surgia a oportunidade de fazer a primeira entrevista em grupo⁴⁸.

Essa experiência serviu para tomarmos algumas decisões e conhecermos a maneira pela qual as crianças agem. Pudemos perceber que nessa idade elas não apreciam esperar a sua vez para falar, elas querem falar; não conseguem ficar quietas e depois lembrarem a resposta que queriam dar à pergunta feita, e assim acabam continuando o assunto do companheiro que falou anteriormente, ou era necessário repetir a pergunta.

As crianças têm uma maneira própria de agir e a idéia ou hábito de esperar a sua vez para falar não é algo que a criança possa fazer sem ter participado de um processo intenso de socialização e disciplinarização, ao qual somos submetidos e subjetivados. Na entrevista elas não respondiam com entusiasmo quando eram a terceira ou a quarta criança a falar e, em alguns momentos, elas se desinteressavam quando seus colegas estavam falando, conversavam entre si ou saíam do lugar em que estavam. No transcorrer da entrevista, Bruna e Gabriel chegaram a entrar embaixo da mesa para cutucar a perna dos colegas que estavam falando. Em outro momento, Gabriel foi buscar uma folha mimeografada com um desenho de um índio que Camila havia pintado antes do intervalo e, mostrando, perguntou se eu achava bonito.

Algumas dificuldades também surgiram na transcrição da fita gravada, pois em muitas ocasiões as crianças falavam todas juntas. No transcorrer da entrevista preferi não fazer muitas intervenções, porque quando estabelecia uma certa ordem para cada uma falar, suas falas se tornavam muito empobrecidas, elas respondiam, às vezes, apenas sim ou não, ou duas ou três palavras.

⁴⁷ Bruna era a única criança parda desse grupo.

⁴⁸ Depois de testar essa experiência de entrevista com um grupo relativamente grande, voltei a fazê-la de maneira individual ou com duas crianças. Conversei novamente com quatro crianças que compunham esse grupo: Bruna Fernanda, Bruna, Gabriel e Camila.

Durante essa entrevista em grupo aconteceram também alguns episódios diferentes, como o fato de Gabriel, em um certo momento, enquanto outras meninas falavam, pegar o gravador, colocá-lo na orelha e sair rapidamente em direção à porta da sala. Foi necessário pedir para que ele o devolvesse e quando questionado sobre o motivo dessa atitude, ele afirmou que queria ver o radinho, ouvir e falar sem outras pessoas por perto. Em certas ocasiões, as criancerias, próprias da fase que as crianças estão vivendo, aparecem em sua plenitude. Essa entrevista foi a primeira que nos deu alguns indícios que as entrevistas com as crianças poderiam ser denominadas de conversações, uma mistura de palavras, ações, brincadeiras.

Para dar continuidade ao processo de coleta de dados por meio de entrevista, foi procurado um outro local, que não fosse a sala da turma, para que as conversas pudessem ser realizadas com apenas uma criança e para que a pessoa que estivesse falando não fosse interrompida constantemente por seus colegas que entravam na sala ou desejavam participar, dando suas opiniões. O novo local, indicado pela diretora da escola, foi a sala de TV e vídeo, que estava sendo transformada em biblioteca e por isso não era utilizada com frequência.

Na sala de TV, as crianças (Sabrina⁴⁹ e Gabriel) não se sentiam à vontade e ficavam preocupadas com o horário em que suas mães chegariam para buscá-las. Parecia que elas tinham medo de serem esquecidas, elas não ficavam tranquilas, mostravam-se agitadas e demonstravam que queriam terminar rapidamente, olhavam com frequência para a porta, mesmo que eu dissesse que estava olhando no relógio e que elas poderiam ficar despreocupadas. Dava a impressão que a distância maior entre a sala de TV e o portão de saída, o fato de estarem distantes de seus colegas, o ambiente pouco frequentado pelas crianças geravam essa falta de tranquilidade.

⁴⁹ Criança branca.

Em um outro dia, com um questionário mais elaborado⁵⁰, experimentei fazer uma entrevista com Bruna, voltando a usar a própria sala da turma, no momento em que as outras crianças brincavam no parque. Durante a conversa, fomos interrompidas várias vezes por alguns de seus colegas que vinham buscar ou guardar algum brinquedo ou sua blusa de frio, ou mesmo se esconder de uma outra criança, nas constantes brincadeiras de perseguição. Aliston⁵¹, um dos meninos da turma, quando veio mexer em sua mochila, resolveu se sentar e começou a participar da conversa.

Terminada a conversa com Bruna, Aliston disse que queria falar outra vez⁵², que ele gostava de falar comigo e para o radinho. Expliquei que em um outro dia voltaríamos a conversar, mas naquele momento era melhor ele ir para o parque, porque já havia prometido que conversaria com a Paula e a Fraviane⁵³.

Aproveitando a experiência anterior, quando por alguns minutos duas crianças (Bruna e Aliston) foram entrevistadas ao mesmo tempo, resolvi conversar com Paula e Fraviane, para saber como seria uma entrevista com um pequeno grupo. Novamente foi possível identificar que aquela criança que respondia primeiro, falava com certo entusiasmo e a outra dava respostas curtas e às vezes até desistia de falar, acenando apenas com a cabeça, negando ou afirmando.

Depois dessa experiência com duas crianças, as entrevistas voltaram a ser realizadas sob a forma de conversas individuais. Uma outra decisão tomada foi fazer experiências para descobrir quais os horários mais adequados para entrevistar as crianças,

⁵⁰ Com aproximadamente vinte questões que poderiam ou não se desdobrar em outras.

⁵¹ Criança branca.

⁵² Aliston foi a primeira criança da turma a participar de uma entrevista.

⁵³ Crianças brancas.

como por exemplo, no momento que a criança chega à escola, antes do intervalo e no final do período e não apenas no horário em que as crianças estão no parque.

Após algumas tentativas, foi possível perceber que as crianças não gostavam de sair da sala para ir a um local diferente na hora em que chegavam à escola. Durante os primeiros trinta minutos, elas querem rever seus colegas de turma, conversar, saber quais serão as atividades programadas pela professora para o período que antecede o intervalo e estão interessadas, muitas vezes, em mostrar um brinquedo que trouxeram de suas casas e utilizá-los com seus amigos.

Um outro horário considerado inapropriado para entrevistá-las foi o final do período. As crianças ficam ansiosas à espera de algum dos seus familiares que chegam para buscá-las e isso fazia com que suas respostas fossem aligeiradas e que ficassem desatentas. Em duas entrevistas realizadas nesse horário, as crianças em alguns momentos chegaram a interromper suas respostas e perguntar se já não estava na hora de abrirem os portões para as mães entrarem⁵⁴.

Várias entrevistas foram feitas num corredor ao lado das salas de aula, próximo a uma das ruas que contornam a escola e perto do portão principal, por onde os pais circulam no horário de entrada e saída das crianças. As crianças gostavam desse local e se sentiam bem à vontade, mas com a chegada do frio tivemos que voltar a utilizar a sala de TV. Nessa época, final de junho e início de julho, essa sala estava servindo também de depósito para os enfeites da festa junina e assim as crianças passaram a gostar de permanecer nesse ambiente. Os enfeites chamavam a atenção das crianças ou davam a impressão de que na sala havia algo de

⁵⁴ Os portões da escola ficam fechados com cadeados até às 11:20 horas, horário em que a diretora ou uma das funcionárias abre para que os pais ou algum responsável se dirija até as salas das turmas, onde os professores os aguardam juntamente com as crianças. As pessoas que trabalham na escola e as crianças falam que está na hora de as mães entrarem, pois a maioria das crianças vêm à escola e voltam para suas casas acompanhadas por suas mães.

familiar, pois alguns enfeites foram confeccionados em parceria entre as crianças e a professora e, a maioria, elas tinham visto o grupo de professoras produzirem.

No mês de agosto as entrevistas voltaram a ser realizadas no corredor na lateral da escola (ambiente externo), até que a coleta de dados com esse instrumento fosse concluída.

Foi possível perceber que as crianças sentiam prazer em participar de entrevistas, que gostavam de ter essa oportunidade de falar o que pensam sobre a sua escola, suas brincadeiras e sobre ser criança. Muitas vezes, as crianças que já haviam participado das entrevistas, pediam uma nova oportunidade, dizendo que queriam conversar outra vez, que estavam com saudades de conversar. Mesmo que eu conversasse naquele momento elas diziam que isso não valia, que queriam falar “*em um lugar sem os outros colegas ‘enchendo’ e para o radinho*” (gravador).

Todas as crianças gostaram de, ao final da entrevista, ouvir suas vozes gravadas em alguns trechos da fita. Elas prestavam atenção, às vezes riam ou pediam para ouvir novamente.

Um dos fatos interessantes que ocorreram na coleta de dados foi que Wesley⁵⁵ pediu para levar seu amigo, o Patrick⁵⁶, em sua entrevista. No transcorrer das respostas eles trocavam idéias entre si e um ajudava o outro a se lembrar de fatos ou discutiam algum assunto⁵⁷. Patrick havia participado de uma entrevista há dois dias e durante as respostas de Wesley, em certas questões pedi para que ele respondesse também se assim desejasse. Uma das respostas dadas por ele naquele momento foi muito semelhante à anterior, quando ele havia sido entrevistado individualmente. Ele respondeu que não é bom ser criança porque a

⁵⁵ Criança branca.

⁵⁶ Criança branca.

⁵⁷ Como um exemplo eles discutem se podem ou não brincar com meninas.

mãe bate, a criança apanha e a mãe pode fazer tudo o que quiser, utilizando as mesmas palavras usadas na entrevista anterior.

Após concluir as entrevistas com as vinte e seis crianças e realizar as respectivas transcrições⁵⁸, percebi que tinha um número muito grande de entrevistas, temas, modos de responder, pensar e que seria muito difícil trabalhar com todas elas. Tive receio de, ao trabalhar com todas as entrevistas, acabar suprimindo muitas falas e construindo um texto que passasse uma visão distorcida ou idealizada sobre a criança, como se elas fossem portadoras de verdades e que soubessem opinar sobre todas as coisas. Por isso, li todo o material transcrito algumas vezes e optei por escolher oito tipos de entrevistas para compor este trabalho.

Para fazer a escolha dessas entrevistas, num primeiro momento, acreditei que seria importante manter um número idêntico de meninos e meninas, e posteriormente, fui retirando aquelas respostas que se assemelhavam. Ao fazer essa seleção, também procurei contemplar um outro critério, escolher entrevistas de crianças pretas⁵⁹ e brancas⁶⁰. A escolha foi uma tarefa difícil, pois cada uma delas tinha algo de especial que mereceria ser destacado neste estudo ou porque cada criança que conheci e com quem conversei foi se tornando uma pessoa singular nessa caminhada.

⁵⁸ A maioria das transcrições foram realizadas no mesmo dia em que fazíamos a entrevista ou, no máximo, no dia seguinte. Isso facilitava a interpretação das falas, pois o tom de voz da criança e os sons externos, muitas vezes dificultaram a transcrição. Em média, cada entrevista teve a duração de vinte minutos. Já a transcrição durava aproximadamente duas horas, dependendo do grau de dificuldade para entender o que as crianças falavam.

⁵⁹ Crianças negras e pardas são consideradas pretas, conforme o Movimento Negro. A denominação 'categoria preta' é utilizada pelo movimento negro e significa a soma de negros e pardos. Duas crianças que tiveram suas entrevistas escolhidas são pardas. A sala é composta por seis crianças pardas, uma negra e dezenove crianças brancas. (Categorização feita pela pesquisadora).

⁶⁰ Embora tenha existido este critério de escolha, os dados coletados não demonstraram nenhuma diferença entre aquilo que crianças negras e brancas disseram nas entrevistas ou produziram nas imagens fotográficas. Talvez esse fosse um eixo que mereceria um maior aprofundamento. Mesmo assim, durante a elaboração desse estudo foi tomada a decisão de citar a cor das crianças quando aparece o nome de cada uma delas, na medida em que é uma afirmação importante de diferença e, concordando com a luta do Movimento Negro, que aponta a necessidade de racializar as questões.

Ao trabalhar com os dados provenientes das entrevistas, foram extraídos temas e particularidades das falas, na tentativa de produzir uma cartografia⁶¹ sobre o que pensam as crianças em relação à escola de educação infantil. Ao falarem sobre a escola de educação infantil, elas também conversaram sobre outros temas, tais como: ser professor; as aulas de Educação Física; ser criança; o brincar; seus brinquedos; seus colegas e suas amizades.

Para compor os temas, retirados dos dados coletados por meio das entrevistas com as crianças, não foi feita uma análise do ponto de vista de um conjunto de fatos lingüísticos ligados entre si pela sintaxe, que necessitam ser desvelados e interpretados, pois a interpretação não descobre a verdade, mas a produz. Tivemos a intenção de tecer as linhas que configuram a multiplicidade de maneiras de viver e de atribuir sentido ao mundo a partir das falas das crianças.

2.2.1 Jeitos de falar

Depois de realizar todas as entrevistas e suas respectivas transcrições, foi possível perceber que as respostas, em sua maioria, foram curtas e objetivas. Também se tornou visível que as crianças têm um jeito peculiar de falar, diferente dos adultos. Às vezes, as crianças respondiam à pergunta, mas dando continuidade à resposta anterior, de algo que ela deixaram de falar. Em algumas outras ocasiões, elas falavam de algo que associavam livremente, dando respostas completamente diferentes à pergunta feita. Alguns exemplos disso foram: a resposta de Bruna, quando ao falar sobre o que ela achava que é bonito na escola e ela disse: “*A tia está cheirosa hoje*”, associando o bonito a cheiroso; a resposta de

⁶¹ “Para os geógrafos, a cartografia – diferente do mapa, representação de um todo estático, - é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos.” (Rolnik, 1989, p. 15)

Wesley à pergunta sobre por que as crianças brincam, quando ele falou: “*É que tem algumas crianças que falam francês*” e a resposta de Alexandre⁶², quando perguntei algo sobre a escola e ele, manipulando uma caixa de lápis de cor, falou: *Você não sabe ainda como eu pinto, tem dia que eu tiro todos esse lápis.*

Em algumas falas também foi possível perceber que as crianças tomavam certas palavras da pergunta e respondiam o que significava para elas aquele termo, como aparecem nos exemplos abaixo:

Larissa⁶³ comentava que não gosta de brincar com os meninos e que eles reclamam que as meninas não fazem “*as coisas direito*”. Quando questionada sobre o que seria fazer essas “*coisas direito*”, Larissa disse: *Ah (pausa) nos, a tia não deixa, né, nos senta na cadeira dela, então não é legal.*

Wesley, ao responder se era bom ser criança, tomou a palavra bom como referência e teceu alguns comentários: *Não, por exemplo: ser do mal, é ruim, ser do bem, é bom. Ham, assistir novela do mal, não é bom, só que na verdade, o que é mais chato de brincar, é com o robô do mal ...é porque o robô do mal (pausa) a gente liga o robô, ele começa a agir, aí quando (gagueja), aí quando, aí quando você põe ele no chão, ele começa a andar sozinho, aí de repente ele se transforma em gigante, aí assusta toda criança. E aí a gente começa a correr, e não adianta.*

Patrick: Ele pega do mesmo jeito, ele é grandão.

Wesley: Tem uns robôs que é do bem, eles pegam um robô gigante que é do mal e bate nele e quebra ele.

⁶² Criança branca.

⁶³ Criança branca.

Ao falarem sobre esse robô do mal, o tom de voz das duas crianças se modificava, mostrava uma entonação de medo e de expectativa e elas faziam gestos para demonstrar o que estavam dizendo, ficavam em pé, misturando palavras e ações (gestos). No final, a voz se tornou novamente suave e tranqüila, quando Wesley mencionou a existência de robôs do bem que conseguem vencer os robôs gigantes do mal e ele voltou a se sentar.

É interessante notar que a pergunta questionava se existia algo de bom em ser criança e Wesley tomou apenas o começo da frase e ramificou a resposta explicando sobre o bem e o mal. Nessas falas elas mostram não apenas o seu jeito de falar, mas como elas estão construindo sua maneira de pensar. Para pensar no que significava algo bom, Wesley utilizou as noções de bem e mal e remeteu às coisas próximas.

2.2.2 As perspectivas das crianças sobre a escola e sobre suas vidas

A leitura de vários trabalhos sobre a criança e a educação infantil foi nos conduzindo à opinião de que existiriam hoje dois enfoques correntes, distintos e talvez irreconciliáveis sobre o fato de ouvir as vozes das crianças. De um lado, estariam profissionais da educação infantil ou pesquisadores dessa área, que falam sobre as crianças ou por elas; de outro, alguns estudiosos cujos esforços são no sentido de ouvir e principalmente observar e delinear o que as crianças produzem, denominando como “cultura da infância”. Mas, alguns estudos no interior desse pensamento podem cometer certos excessos e acabar trabalhando com cultura infantil como se fosse algo genuíno ou totalmente inovador.

Entre esses dois pólos divergentes oscila a visão deste estudo sobre ouvir as crianças. Optamos por: ao invés de falar da criança, sobre a criança, ou por elas, falar com elas, ou criar condições para que elas pudessem falar, mas sabemos que suas falas são tão

limitadas e polissêmicas⁶⁴ como a dos adultos ou de qualquer outra pessoa. As crianças não são as detentoras de verdades absolutas ou dotadas de um conhecimento puro, inovador e irrepreensível⁶⁵.

Ouvir o que as crianças entendem e falam sobre a escola foi uma opção teórico-metodológica que está baseada na certeza de que as crianças têm o que falar, que elas possuem certas concepções sobre a escola, sabem o que ela significa e sabem dizer o que gostariam que ocorresse na instituição para que esse lugar se tornasse ainda melhor.

Abramowicz (2003) afirma que já ouviu muitas professoras que trabalham com crianças em instituições de educação infantil relatarem que todos os dias propõem a atividade denominada como roda de conversas, “... no entanto, as falas das crianças não são, absolutamente, levadas a sério enquanto falas propositivas, que dizem o que querem, o que pensam, do que gostariam” (p. 20).

As perguntas que compuseram o roteiro semi-estruturado usado nas entrevistas foram elaboradas com o intuito de saber o que as crianças pensam ou fazê-las sobre a escola, mas elas também falaram sobre ser criança, sobre o brincar, pois esses são temas que estão relacionados com os assuntos referentes à escola de educação infantil.

Em todas as entrevistas os temas o que é escola, a sua função, o que gostam de fazer nessa instituição, suas opiniões sobre as atividades que desenvolvem, o que dizem do brincar, quais as concepções que possuem sobre ser criança, apareceram com maior ou menor profundidade, dependendo da disposição da criança para enfocar esse assunto, pois as falas das crianças, assim como qualquer outra fala mantêm relação com a vontade ou não de dizer ou de enfocar certos assuntos.

⁶⁴ É importante enfatizar que quando salientamos que as falas podem ser consideradas limitadas e polissêmicas, isso é uma análise do ponto de vista do adulto, pois as crianças não demonstram ter essa percepção.

⁶⁵ Segundo Foucault (2002), o conhecimento tem uma história e a própria verdade é uma invenção, uma ficção ou uma criação, na qual todos estamos incluídos.

Após a transcrição das entrevistas, as respostas foram agrupadas em três grandes temas: criança, escola e brincar, embora elas estejam imbricadas uma nas outras e delas derivem múltiplas ramificações.

Saber o que elas expressam sobre o que é ser criança, embora não tenha relação direta com a escola de educação infantil, um dos focos deste estudo, contribui para ampliar a percepção que temos das crianças de cinco anos de idade, que são freqüentadoras dessa escola e pessoas capazes de falar por si mesmas. Ouvi-las contribui para a produção de metodologias pelas quais nos aproximamos da criança falante e, ao mesmo tempo, contribui para sabermos o que elas falam sobre a escola, sobre ser criança e sobre o brincar.

Ao redigir os itens abaixo, as falas das crianças foram, muitas vezes, colocadas integralmente e houve a preocupação de não interpretá-las nas análises, na tentativa de não cometer ‘a indignidade de falar pelos outros’ (Foucault: 1979). Na concepção de pesquisa calcada na perspectiva foucaultiana, costuma-se não tecer interpretações, porque não existe “... um discurso misterioso, diferente daquele que todos nós temos ouvido” (Veyne: 1998, p. 252). Foucault nos convida a observar com exatidão o que é dito, o que se produz.

De acordo com Foucault, poucas coisas são ditas – “noção de raridade” – e a interpretação procura compensar a raridade por meio de uma “multiplicação de sentido”. Desviando-se dessa via, o autor propõe como análise de uma “formação discursiva a procura da **lei da pobreza**” (grifos do autor) (Orlandi, 1987).

Refletindo sobre essas contribuições, procurei cartografar as diversas perspectivas apontadas pelas crianças ao falarem, verem e pensarem sobre ser criança, a escola e o brincar.

2.2.2.1 Ser Criança

A maioria das crianças que participaram das entrevistas disse que é bom ser criança e apontaram algumas razões para essa resposta:

É, por causa que, você sabe o que meu pai, sabe o que eu falei para a minha mãe? Se eu crescer logo, ela falou que sofre. (pausa) Gente grande. Quando indagado sobre por que sua mãe disse que sofre, ele falou: Não sei. (Alexandre)

Porque eu gosto de brincar e adulto não brinca. (Tamires)

Porque, porque a gente brinca. (Wesley)

Ai pelo menos, ai nós pode brincar. (Larissa)

Ah (pausa), porque quando eu nasci, eu cresci, antes eu não estudava, porque minha mãe já me pôs na escola. (Talia)

Porque 'nós pode brincar' e se nós fosse neném não podia brincar. (João)

Os entrevistados disseram que é bom ser criança principalmente porque podem brincar, mas nas respostas eles apontaram também algumas justificativas, dizendo que ser adulto ou neném não é muito bom: adulto sofre e não brinca e neném não vai à escola e não pode brincar.

Somente Patrick respondeu negativamente à pergunta, se era bom ser criança, dizendo: *É porque, é porque não é bom ser criança, a mãe bate. Ela bate na gente. A mãe pode fazer tudo e as crianças não.*

Pesquisadora: Fazer o que?

Patrick: Bater de chinelo.

Pesquisadora: Então criança apanha?

Patrick: Apanha, eu apanho.

Patrick respondeu que ser criança não é bom porque criança apanha. Ele fez menção em sua fala a uma prática muito comum em nossa sociedade, o ato de os adultos baterem nas crianças.

De certa maneira, as crianças percebem e relatam em suas falas alguns indícios que apontam que aquilo que é a força da criança é também a sua fraqueza – ser pequeno, poder brincar sem compromisso, mas os adultos mandam, castigam etc. Elas percebem claramente esse paradoxo da fase que estão vivendo.

Durante a entrevista de Tamires, quando questionada se desejava crescer logo para se tornar adulta, ela respondeu que não e justificando a sua resposta negativa, acrescentou: *Porque eu não quero deixar de ser criança, só p'rá mim brincar. Por isso que eu não como comida.*

Pesquisadora: Você não come comida?

Tamires: É, para não crescer.

Pesquisadora: Mas e se você ficar fraca e não conseguir nem brincar?

Tamires: Aí eu como comida, depois que eu tiver, que eu conseguir brincar eu não como mais.

Tamires falou que ao se tornar adulta, terá que deixar de brincar, por isso afirmou que não quer crescer. Ela relacionou o crescimento com o ato de se alimentar e imediatamente acrescentou que esse é o motivo pelo qual ela não come comida. Na semana anterior ao dia dessa entrevista, as crianças tinham tido uma aula na qual a professora explicava a importância da alimentação saudável para um bom crescimento. É possível supor que as aprendizagens dessa aula ajudaram Tamires a formular a hipótese que para não deixar de ser criança era necessário não comer. Sua fala sobre alimentação e crescimento mostra que mesmo o crescer é uma relação na qual a criança resiste.

No decorrer da entrevista de João, ele também mencionou que adultos não brincam e justificou o fato de não brincarem com a seguinte resposta:

Porque eles (pausa), eles arruma namorada e vai morar com a namorada.

(João)

Nas falas de Tamires e João, é possível perceber que muitas vezes, o se tornar adulto ou ser adulto é relacionado a coisas que as crianças não gostam: deixar de brincar, e a ausência de alguém, o fato de ir embora para morar com outra pessoa.

Quando Alexandre falou sobre ser criança, ele mencionou que quando crescer irá trabalhar com uma carreta e, em seguida, relembrou a história que havia contado em um outro dia sobre seu avô, um caminhoneiro que faz viagens longas e demoradas, mas que sempre traz presentes ao retornar. Ele relatou animadamente que seu avô deverá chegar logo e falou: *Ele vai trazer uma carreta para mim. Em cada viagem eu já falei para ele trazer. Se ele não achar, né, uma carreta minha, aquela de Coca-Cola, ele traz outra.*

Ser criança, para os entrevistados, apresenta-se como tendo suas vantagens, como o fato de poder brincar citado por vários deles, mas eles também mostraram que existem fatores não tão agradáveis, como o fato de ter que obedecer, de apanhar, de crescer e assim não ter mais como brincar.

Segundo Abramowicz e Levcovitz (2005), a história da criança é a história da violência, do espancamento, da fome, da invisibilidade e da desqualificação e nesse sentido, a idéia da infância tem servido como escudo contra um mundo adulto inserido na lógica do capital.

2.2.2.2 Escola

Em todas as entrevistas as crianças disseram que gostam da escola e justificaram esse gostar de frequentar a instituição por diferentes motivos: brincar, aprender, comer, fazer lição etc.

Eu gosto, eu brinco (pausa), eu brinco, até hoje eu brinquei de carro de fórmula 1, eu brinquei de ser detetive, que eu matei um moço na cidade, e eu tinha que passar na linha e depois que passar, corre, corre, corre, e pegar um carro e ir para a linha para encontrar bucha. (Wesley)

Para aprender as coisas. (Alexandre) Quando questionado sobre o que seriam essas coisas que fazem ele gostar da escola, ele se irritou e falou que não sabia essa resposta. Depois de algum tempo ele disse que gosta da escola porque ... *aprender a escrever as coisas.*

Ah, porque é legal... Eu brinco. (Talia)

Porque eu gosto de brincar com minhas amiguinhas. (Tamires)

É porque ainda 'nós faz' bastante lição, que eu gosto de fazer lição. (Larissa)

Porque é bom, tem comida gostosa ... arroz, feijão e sopa. (Sabrina)

Porque tem muita criança e dá para brincar no parquinho. (João)

É porque tem muita brincadeira e muita lição para fazer. (Patrick). Em seguida, quando questionado sobre qual das duas atividades mencionadas que ele preferia, a resposta imediata foi brincar.

É possível perceber que a brincadeira é um dos assuntos mais frequentes das oito crianças; cinco dizem gostar da escola porque é um local onde brincam, embora a merenda, a lição e a aprendizagem da escrita também sejam mencionadas. Na fala de Tamires o brincar vem aliado à amizade e João também mencionou que gosta da escola porque nela existe a possibilidade de convivência com “*muitas crianças*”.

Mas, além do fato de brincarem e ser essa uma atividade da qual eles gostam, as crianças afirmaram durante suas falas que a escola é um lugar onde se aprende a ler, escrever e essas aprendizagens são valorizadas por todas elas como se pode constatar nas falas abaixo:

A escola é onde a gente estuda e aprende a ser educado, 'aonde' se pode viver, escrever. (Wesley)

Para as crianças escreverem as coisas. (Alexandre)

A escola é um lugar que todo mundo aprende as coisas para fazer no primeiro ano. (Patrick) Quando questionado sobre quem lhe havia falado isso, ele respondeu: *Ah, foi a minha mãe. A minha mãe não trabalha, meu pai trabalha lá na fábrica.*

Sabrina relatou que gosta de aprender a escrever e que essa aprendizagem é importante, ... *Para não ficar burro, ai depois os outros falam: escreve alguma coisa aí, é para você escrever*, mas, em seguida, acrescentou que gosta muito mais de brincar.

A escola é p'rá aprender a ler e a escrever.(...) Ela é para todo mundo brincar e para 'num' brigar. (João)

Nas falas acima as crianças mostram que a escola de educação infantil tem se preocupado em ensiná-lhes a escrever e a ler. Aprender a ler e a escrever aparece nas falas como algo importante oferecido pela escola. A fala de Patrick nos mostrou que as famílias também acreditam que “*aprender coisas para fazer no primeiro ano*” seria a função da escola de educação infantil. Todos participam dessa ordem/cultura discursiva que afirma que a escola, a instituição escolar, serve para ensinar a ler e a escrever.

Ao serem questionadas sobre o que faziam na escola, a maioria das crianças, afirmaram que brincam, mas também falaram que comem merenda, ficam na sala, fazem lição, desenhos, pintam e assistem a TV.

A partir das falas das crianças sobre o que elas acham da escola é possível supor que elas sentem prazer em freqüentar esse local e possuem uma imagem positiva da instituição.

Alexandre falou que acha a escola legal e quando questionado sobre por que é legal, ele disse: *Por quê? Para brincar e para escrever. E para pintar.*

Tamires acha a escola gostosa. Justificando o fato de ser gostoso freqüentá-la, disse: *Porque eu brinco com minhas amiguinhas e na minha casa eu não tenho ninguém para brincar. Minha irmã não gosta de brincar comigo.*

Sabrina disse que a escola é legal, pois as outras crianças são o motivo desse local ser agradável: *É legal porque tem coleguinhas.*

Wesley afirmou que a escola é muito legal, porque ... *tem muitas coisas que eu faço, eu faço trabalhinho, eu gosto de brincar no parque.*

João disse que a escola é muito boa, ... *porque tem brinquedos, ... trepa-trepa, escorregador e os ferros do balanço.* (O balanço foi retirado e restaram apenas as armações)

Larissa acha a escola bonita, e justificou que é bonita *porque tem mato e flores.*

Patrick disse: *Eu acho o que da escola? Que é um lugar muito bonito, e tem várias coisas.* O motivo de ser um lugar bonito foi justificado pelo fato de terem pintado as portas de outras cores, diferentes das paredes. Em um outro momento, Sabrina também falou que a escola é bonita *porque agora pintou.*

As crianças dizem que a escola é legal, muito legal, gostosa, muito boa e bonita. Elas justificam por que possuem essas opiniões utilizando os mais diferentes argumentos: elas valorizam o convívio com outras crianças da mesma idade, as brincadeiras, as atividades que fazem (escrita e pintura) e elogiam a aparência da estrutura física da escola.

Pelas falas das crianças é possível perceber que elas se sentem felizes nesse espaço público, coletivo e não familiar e estes são os aspectos mencionados que tornam o espaço um local agradável:

De brincar, de pintar. (Alexandre)

Brincar com minhas amiguinhas no parquinho. (Tamires)

Brincar de carrinhos. (João)

De ir 'no' parque. (Larissa)

Brincar. (Sabrina)

Fazer lição. (Patrick)

Eu gosto de ficar brincando com meus amiguinhos. (Talia)

Nas falas, as crianças afirmam que gostam dos momentos que a escola oferece para se divertirem, pois citaram as brincadeiras com os colegas, a ida ao parque, os minutos iniciais do dia em que elas podem brincar com seus brinquedos (João falou do carrinho que trouxe de sua casa e brincou durante vinte minutos quando chegaram na escola). Apenas uma criança citou como atividade preferida fazer a lição e essa é uma atividade que ocupa a maior parte do tempo na rotina diária da escola de educação infantil estudada.

Tamires, uma das meninas entrevistadas, disse que não gostava de fazer lição e quando questionada sobre o motivo dessa afirmação, ela respondeu:

Porque é ruim, tem vez que a professora fala assim: É (pausa), 'se' erro. Daí ela fica gritando, daí as crianças começam a chorar e não dá nem para fazer lição, por isso que eu não gosto.

Pesquisadora: Quem que chora?

Tamires: O Aliston. Tem vez que a professora fala assim: Aliston, o que que é isso, aí ele fica chorando, só porque fez, só porque a professora falou assim: que que é isso. Aí ele fica chorando.

Tamires comenta sobre a atividade que estava fazendo antes de deixar a sala: Estava fazendo, agora estava fazendo uma da festa junina⁶⁶. ... É, eu estava fazendo duas, terminei uma e vou fazer outra.

Pesquisadora: E você gosta de fazer essas lições?

Tamires: Só de desenho.

Um dos meninos, o Wesley, falou sobre a escola como um lugar onde as pessoas estudam:

Por exemplo, eu estudo (pausa) os, as, os cabos, e (pausa) eu gosto de, sabe, o que mais que eu estudo? É que eu gosto de aprender as frutas, aprender a fazer número, aprender fazer árvore, aprender tudo o que eu gosto mais. Aprender a fazer lição, aprender a trabalhar, mas o que eu gosto mais é de brincar de Rubinho. Eu gosto (pausa), eu passo umas férias. Eu gosto de passar umas férias. (Wesley)

É possível identificar que Wesley elencou alguns conteúdos trabalhados pela professora, em dias anteriores, como por exemplo, um texto trabalhado sobre as plantas e suas partes e a aprendizagem da escrita de números. Ele mencionou que a escola ensina a fazer lição e a trabalhar. Em sua fala ele enfatizou que gosta de aprender.

⁶⁶ Folha mimeografada com desenho de um casal em uma festa junina. As crianças estavam pintando, com lápis de cor e giz de cera, e colando bandeirinhas recortadas pela professora, no momento em que Tamires saiu da sala.

Talia também mencionou as lições que cumpre na escola, dizendo que a escola serve ... *para fazer lição*. Quando questionada sobre o motivo de fazer lição na escola, ela disse:

Porque a professora gosta que faz lição.

Pesquisadora: Você gosta de fazer lição também?

Talia: Gosto.

Pesquisadora: E para que você faz lição?

Talia: Ah, quando a professora quer que faz lição ela pega e tira assim no mimeografo. (faz gestos como se estivesse passando folhas de papel no mimeografo)

Pesquisadora: E você gosta de fazer lição que sai do mimeografo ou você prefere quando você recebe a folha branca?

Talia: Ah, quando ela fala que é para fazer na folha branca, nós faz, faz o que for preciso.

Pesquisadora: Na folha branca você faz e depois... Ela interrompe a fala dizendo:

Depois ela cata o mimeografo e começa a rodar as outras folhas brancas, que tem um papelzinho assim (explica o estêncil).

Pesquisadora: Você prefere a folha branca ou a folha com desenho?

Talia: As duas.

Talia afirma que a escola serve para fazer lição, que cumprir essas tarefas agrada à professora e mostra-se disposta a cumprir qualquer tarefa. No diálogo Talia cita o

preenchimento de folhas mimeografadas⁶⁷ e, em alguns momentos, a folha mimeografada é tomada como sinônimo de lição.

Tamires, durante a entrevista comentou: *é melhor brincar do que ir na escola.* Quando questionada sobre essa afirmação, ela citou a rotina da escola e reclamou sobre a falta de brinquedos, dizendo:

Porque na escola tem pouco brinquedo, só tem que fazer lição, tem que ir no pátio, tem pouco brinquedo, tem que ir na merenda, ai vai embora.

A fala de Tamires e de seus colegas mostra que as crianças não gostam do processo de disciplinarização⁶⁸ presente na escola, mas isso não tira o que a escola tem de bom, o convívio e o brincar com os amigos. A escola de educação infantil pode, por um lado, anunciar o reconhecimento das crianças como cidadãs, como sujeito de direitos, mas, por outro lado, pode se tornar uma maneira de captura, de escolarização precoce, de disciplinarização dos corpos, das palavras, dos movimentos e assim se constituir em uma rejeição à alteridade das crianças.

De um modo geral, quando as crianças falam sobre a escola de educação infantil que freqüentam, falam de uma escola muito semelhante à do ensino fundamental. A partir das falas das crianças é possível afirmar que elas anunciam que a escola de educação infantil não tem muita diferença em relação à escola de ensino fundamental: não há muitos brinquedos, existem horários rigidamente estabelecidos para tarefas escritas, para a recreação no parque, para as aulas de educação física, todos precisam cumprir as mesmas atividades ao

⁶⁷ Pelas observações feitas na coleta de dados para este estudo é possível afirmar que as folhas mimeografadas são utilizadas com muita freqüência.

⁶⁸ Foucault (1983) afirma que durante o século XVIII e XIX "... houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder" (p. 125). Para esse autor, o poder não é localizado no aparelho do estado, mas está disseminado na sociedade; o poder é relacional, é uma prática social, o poder se exerce. O poder adentra o corpo, torna o homem útil e dócil, por meio das "disciplinas". A escola é uma instituição disciplinar e, como tal, utiliza-se da disciplina, "... fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'." (id. ibid., p. 127).

mesmo tempo e exige-se silêncio durante as atividades. Dessa maneira, podemos dizer que já existe a escola de ensino fundamental de nove anos⁶⁹.

Ao falarem sobre a escola, as crianças falam sobre uma escola e sobre a escola. Uma escola é uma instituição social, aquela que ensina a ler e a escrever, um local onde elas se preparam para a vida, é algo genérico, não é a escola adjetivada. A outra escola é o local em que elas brincam, que ‘é legal’, ‘gostosa’, na qual existem a amizade e a convivência com outras pessoas. Gilles Deleuze conta que

“o canalha Riderhood está prestes a morrer num quase afogamento, e neste ponto libera ‘centelha de vida dentro dele’ que parece poder ser separada do canalha que ele é, centelha com a qual todos a sua volta se compadecem, por mais que o odeiem. Eis aí uma vida, puro acontecimento, impessoal, singular, neutro, para além do bem e do mal, uma ‘espécie de beatitude’, diz Deleuze” (Pelbart, 2003, p. 50).

Eis aí uma escola, algo impessoal... As falas das crianças estão permeadas de características dessas duas escolas.

Ao falarem sobre os sentidos que atribuem à escola que freqüentam, várias crianças fizeram menção de alguma pessoa amiga ou anunciaram a importância da amizade no seu dia-a-dia, na instituição escolar que freqüentam⁷⁰.

Francisco Ortega, em seu livro denominado “Para uma política da amizade”, ressalta a importância da amizade como objeto de reflexão filosófica e política, apontando alguns elementos para uma política da amizade entendida como experimentação de novas formas de sociabilidade.

⁶⁹ Na época em que redigíamos este estudo havia uma grande discussão sobre as políticas educacionais que almejavam implantar em todo o país a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos, tendo culminado com uma legislação aprovada que contemplou essa mudança.

⁷⁰ A amizade foi um tema mencionado não apenas ao falarem sobre a escola, mas apareceu também com freqüência nas falas sobre o brincar ou sobre as fotografias que elas produziram. No momento em que percebi que as crianças valorizavam as amizades, fiquei um pouco apreensiva, pois como indicaria a amizade como um eixo que perpassa muitas das falas infantis, sendo esse um assunto pouco valorizado entre as pesquisas em educação, sendo um sentimento abstrato, que não pode ser quantificado ou mensurado, quanto mais sendo um sentimento de uma criança?

Ortega (2000) busca nos textos de Derrida, Arendt e Foucault, idéias que contribuam para a discussão sobre a amizade. Em seu livro, ele aponta a amizade como sendo uma alternativa à despolitização, ao esvaziamento do espaço público, característico da sociedade contemporânea, a amizade como uma maneira de retrair e reinventar o político.

O autor recorre a Foucault para falar sobre uma nova ética da amizade, uma ética que não ofereça esboços prontos, mas ferramentas para a criação de relações variáveis, multiformes e concebidas de forma individual. Para Foucault (Apud Ortega, 2000), o poder é um jogo estratégico e assim "...a nova ética da amizade procura jogar dentro das relações de poder com um mínimo de dominação e criar um tipo de relacionamento intenso e móvel que não permita que as relações de poder se transformem em estados de dominação". (p. 89) O jogo de poder na amizade é entendido como possibilidade de dirigir e mudar o comportamento do outro e é isso que torna a amizade algo fascinante. Numa concepção foucaultiana, falar de amizade é falar de pluralidade, de experimentação, de liberdade e de desterritorialização. As crianças são capazes de experimentar a desterritorialização acompanhadas por seus amigos em suas brincadeiras, sendo essa uma experiência não familiar – algumas brincadeiras têm esse caráter e se associa ao devir, ao devir-criança, devir como acontecimento.

A amizade representa uma alternativa às formas de relacionamentos prescritos e institucionalizados e assim ela representa uma ameaça ao funcionamento harmônico de uma ordem social dada. A sociedade reage a esse perigo, canalizando a amizade em formas reconhecidas pois, segundo Foucault (apud Ortega 2000), se permitisse o crescimento das relações possíveis seria mais difícil de administrar e controlar. Segundo Ortega (2000), existem mecanismos de regulação e de desativação do potencial transgressor da amizade. Um deles é definir a amizade como um assunto privado do indivíduo, fora de todo o significado político, e no qual as instituições sociais determinam seus limites (status social, classe,

educação), destruindo todas as suas possibilidades criativas. Uma outra maneira de regulação é pensar a amizade em imagens familiares; exemplo: amigo como um irmão. É necessário deixar de pensar a amizade em imagens familiares, para poder reinventar a amizade, pois o parentesco anula a pluralidade, a singularidade e a liberdade.

A escola como uma instituição social tem contribuído para a regulação das amizades, não permitindo que os relacionamentos desenvolvam um potencial transgressor. Durante as observações na escola de educação infantil pude presenciar várias ocasiões em que a professora repreende as crianças por estarem conversando, separa algumas que estão formando pequenos grupos e fazendo algo que ao seu ver está prejudicando o bom andamento das tarefas consideradas escolares, tarefas que na maioria das vezes podem ser consideradas como uma escolarização precoce, por serem atividades muito semelhantes àquelas desenvolvidas em escolas do ensino fundamental. Mesmo no horário de recreação livre, no parque, alguns grupos de amigos são “vigiados” pela professora e/ou pela diretora da escola (dizem: ‘tomar conta’) e repreendidos para que não façam nada considerado pelos adultos como “errado” ou perigoso.

Ortega (2000) afirma que uma forma de resistência política é a experimentação, o ato de romper, de inaugurar, de imaginar o ainda não imaginado, a criação de novas formas de vida, de subjetividade, de imagens e modelos para pensar e para amar. Como já foi dito, a amizade como exercício político é uma maneira de romper com a despolitização da nossa época por meio de uma reinvenção do político.

A professora

Durante as entrevistas, todas as crianças afirmaram que gostavam da professora e quando questionadas sobre por que gostavam, várias explicações surgiram:

Por causa que ela ensina muitas coisas. Tem alguém da nossa sala de aula que fala que a professora é muito chata. (Alexandre). Em seguida, quando questionado sobre o por que acharam que ela era chata, ele respondeu: *Ela colocava de castigo.*

Porque ela é boazinha. (Tamires) Sobre o que é ser boazinha, Tamires disse: *É não brigar com a gente.*

Porque eu gosto de estudar com ela. (Wesley)

Porque ela dá lição facinha, e (pausa) ‘nós pensa’ e depois vai passando o lápis por cima. (João) Sobre o passar o lápis por cima, João explicou que fazia isso em alguns desenhos e respondeu que gosta de fazer isso porque os desenhos ficam bonitos.

Porque ela é legal. (Sabrina)

Porque ela dá as coisas para nós, ela não fica brava, só com quem faz lição errada. (Patrick)

Porque ela dá lição, faz tudo o que ‘nós quise’, pelo menos ela deixa brincar. (Talia)

As crianças expressam que gostam da professora porque ela ensina, é boazinha, é legal, dá lição fácil, porque os deixa brincar, porque ela fica com elas, porque é chata, fica brava (com quem faz lição errada) e os coloca de castigo.

Sobre o fato de fazer lição errada, duas crianças emitem algumas opiniões:

Tamires disse que a professora fica brava ... *quando faz lição errada, quando faz certo ela põe certo no caderno.*

Pesquisadora: E você faz lição certa ou errada?

Tamires: Tem vez que eu faço errado, tem vez que eu faço certa.

Pesquisadora: E quando você faz errado, por que você erra?

Tamires: Porque tem vez que a professora não põe certo, ela nem explica direito, daí tem que fazer errado.

Patrick também falou que a professora fica brava, ...*Só com quem faz lição errada*, e afirmou que ele não faz lição errada, mas que tem muita gente que faz. Ao ser indagado sobre o que seria fazer de forma incorreta uma atividade, ele falou:

Patrick: O que é fazer lição errada, é rabiscar.

Pesquisadora: E muita gente rabisca?

Patrick: Não tem pouca criança, como o Gabriel e a Bruna. Eles rabiscam.

Pesquisadora: Então eles não sabem fazer a lição?

Patrick: Não, eles vêm à escola e tem que fazer a lição certinha. Ela faz tudo certinho. ... A aluna nova que entrou hoje.

Tamires reconhece que algumas vezes ela acerta e que em outras ocasiões ela erra, mas justificou seu erro transferindo a culpa para a professora, dizendo: ... *tem vez que a professora não põe certo, ela nem explica direito, daí tem que fazer errado*. Patrick se colocou na posição de não errar em nenhum momento, criticou os colegas que erram, dizendo que eles vêm à escola e têm que fazer a lição corretamente e citou uma outra criança como o modelo, aquela que ... *faz tudo certinho*.

Um outro tema da entrevista indagava se era bom ser professor ou professora. Algumas crianças responderam afirmativamente e justificaram de várias maneiras:

Alexandre respondeu: É, mais só que eu vou ser carreteiro.

Tamires falou que é bom e que pretende ser uma professora. Quando questionada sobre o motivo da escolha dessa profissão ela disse: *Porque eu gosto de criança*.

Pesquisadora: Então você quer dar aula para criança?

Tamires: Acena afirmativamente com a cabeça.

Pesquisadora: E por que você gosta de criança?

Tamires: Porque (pausa) eu gosto de brincar com as crianças.

Pesquisadora: E a professora brinca com as crianças?

Tamires: Acena afirmativamente com a cabeça.

Patrick disse que é bom ser professor e justificou afirmando: *É porque professor dá muita lição, e quando ele dá lição nós fazemos tudo.*

Wesley afirmou: *Eu acho que sim.* E justifica o motivo pelo qual ele acha que sim, dizendo:

Porque é legal. (pausa) Eu gosto. Um dia eu vou trabalhar de carro, aí na hora que eu vou passando pelo terceiro eu ganho de todos. (Wesley)

Alexandre, Tamires, Wesley e Patrick dizem que é bom ser professor. Alexandre se esquivou rapidamente da possibilidade de se tornar um professor, dizendo que será carreteiro. Já Tamires, afirmou que deseja assumir essa profissão, porque gosta de criança e de brincar. Patrick acredita que o professor é aquele que manda e prontamente os alunos obedecem a ele. Wesley acha que é bom ser professor, que é legal e até arrisca dizer que ele gosta, mas, em seguida, muda de assunto falando de uma possível disputa com carros⁷¹.

João e Larissa responderam que ser professor não é bom.

Quando questionado sobre o motivo de responder negativamente, João afirmou que é ... *porque professor grita junto com as crianças* e depois complementou dizendo: *Ela*

⁷¹ A partir da resposta de Wesley sobre uma disputa de carro, passei a refletir sobre as perguntas feitas às crianças. Qual é a importância da pergunta (você quer ser professor) para crianças de cinco anos? Quando pensamos sobre essa pergunta não entendemos muito bem para que ela serve, quais os efeitos que ela produz. Será que as crianças sabem dizer sobre o futuro? Exigir que elas falem sobre o futuro não significa desconsiderá-las enquanto crianças? A disputa de carros de Wesley estava bem mais próxima da metodologia que estava sendo construída. Para fazer ou produzir uma metodologia há que se preocupar com as perguntas que são feitas às crianças. Mas, mesmo o futuro sendo algo distante, elas foram capazes de pronunciar coisas lúcidas sobre a função da professora.

grita com nós, a professora grita com nós, né, daí 'nós fica' quietinho, por causa que senão ela grita de novo e coloca a gente de castigo.

A palavra bom que aparece na pergunta (é bom ser professor?) adquire um duplo sentido na resposta de João. Sobre a possibilidade da profissão de professor ser boa ou não, ele afirma que não e, em seguida, quando passa a justificar o motivo de sua resposta negativa, João explica o que seria o comportamento de uma pessoa ruim: *a professora grita ... coloca a gente de castigo.*

Larissa disse que ser professor não é bom, citando o exemplo de sua tia que foi dar aulas de inglês e não conseguiu fazer uma tradução, ... *daí um dia, né, minha tia foi professora, ela lê em português e ela não conseguiu (...)* Para falar o que que era, ela falava em português.

Mesmo afirmando que não é bom ser professor, Larissa falou que deseja se tornar professora e quando questionada se desejava dar aulas para adultos ou crianças, ela disse queria ser professora ... *De gente grande.*

Pesquisadora: Por quê?

Larissa: Porque é mais legal.

Pesquisadora: Por que é legal ser professor de gente grande?

Larissa: Porque, aí lá, nos rela assim, né, nós parece que nós está pequeno.

Pesquisadora: Como assim? Você acha que ser professora de gente grande é bom?

Larissa: Acena afirmativamente com a cabeça. E depois fala: Bom.

Pesquisadora: Ou melhor ser de criança?

Larissa: Melhor ser de gente grande.

Pesquisadora: Por quê?

Larissa: Porque é mais legal, aí nós vai catar uma coisa, não precisa subir na cadeira.

Larissa, na segunda parte de sua resposta, quando questionada se desejava ser professora, respondeu afirmativamente e acrescentou que prefere se tornar professora de adultos, justificando as vantagens de ser grande ou adulto, referindo-se à estatura que permite pegar o que quiser: *é mais legal, aí nós vai catar uma coisa, não precisa subir na cadeira*. É possível dizer que aqui a criança falava sobre como é bom ser adulto. A idéia do tempo futuro é diferente para as crianças, deveria ser pesquisado mas é um limite deste trabalho.

Na entrevista de Talia, quando questionada sobre ser bom ou não ocupar a função de professor ou professora, ela mencionou outro adulto da escola que tem contato com eles todos os dias. Ela disse: *Aí quando a professora vai tomar café, (pausa) a merendeira fica olhando nós*. Talia falou que gosta da merendeira, que ... *ela é boazinha*, mas acrescentou algumas outras informações sobre essa pessoa como alguém que também repreende as crianças: ... *quando os outros está brincando de luta ela fica brava com eles*⁷².

Dentre outros aspectos, é possível destacar que os adultos que aqui aparecem, isto é, a professora ou a merendeira, são pessoas pelas quais as crianças têm respeito, afeto e amizade, mas também é visível que esses adultos aparecem nas falas como aqueles que dão ordens, tarefas, broncas e castigos, aqueles que querem disciplinar. Assim, é possível supor que as crianças pensam sobre as relações geracionais, e o adulto é ‘o outro’.

⁷² Durante o período de observações, em várias ocasiões, Talia foi repreendida por essa profissional por brincar de luta. Às vezes, sua repreensão era mais severa, pois além da brincadeira de luta ser vista como incorreta na escola, uma menina praticá-la era considerado por essa pessoa adulta como um erro maior que o dos seus colegas (os meninos). A resposta “...quando os outros está brincando de luta ela fica brava com eles” nos lembra a afirmação de Carvalho et. al. (2004, p. 293) que nas entrevistas realizadas com crianças se enfrenta “...um conhecido problema da técnica de entrevista, que é a desejabilidade social das respostas”, isto é, as crianças tentam aproximar suas respostas daquelas que se supõem mais aceitas socialmente. É possível supor que ela achou que seria mais interessante dizer que os meninos brincavam de luta e por isso eram repreendidos.

As aulas de Educação Física

As crianças que participaram desta pesquisa freqüentam aulas de Educação Física, duas vezes por semana, com uma profissional⁷³, diferente da professora responsável pela turma. Por isso, para compor o panorama sobre o que as crianças dizem da escola que freqüentam, foi necessário focar também o que elas dizem sobre: as aulas de Educação Física, a professora dessa área e de quais atividades elas participam durante essas aulas.

Ao falarem sobre a Educação Física todas as crianças afirmaram que gostam dessas aulas. Dois meninos, Alexandre e Wesley, quando disseram que gostavam, acrescentam uma outra informação:

Alexandre disse: *Gosto. Só que ela é meio cansativa*. Logo em seguida, quando questionado sobre este assunto, na tentativa de apontar o que seria considerado cansativo, ele respondeu:

Ensina coisa cansativa.

Pesquisadora: E o que é cansativo?

Alexandre: Aqui fazer isso (mostra gesto do exercício denominado de polichinelo) e bater o calcanhar na mão (outro exercício usado geralmente em períodos de aquecimento em aulas de treinamento para alguma modalidade).

Wesley tem uma impressão semelhante sobre a aula. Quando questionado se gostava das aulas, ele disse: *Às vezes eu gosto, mais é muito cansada*. Quando teve que esclarecer sobre o que seria cansativo, ele fez um certo período de silêncio, que dava a impressão de que estava pensando, pois não sabia o que dizer. Mas, em seguida, Wesley falou: *Cansa um pouquinho, só que às vezes eu esqueço de tomar água*.

⁷³ A Secretaria Municipal de Ensino optou por manter um profissional com formação específica em Educação Física para ministrar duas aulas semanais, com duração de quarenta minutos cada uma, em cada turma de crianças que freqüentam as escolas de educação infantil da rede municipal de São Carlos.

As outras crianças utilizaram vários argumentos para justificar o motivo de gostarem dessas aulas:

Ah porque nós brinca, nos fica pulando, daí a tia fala, nós tem que ficar parado, porque eu gosto de brincar de estátua, de corre cotia, de pular corda, também (pausa), gosto disso aí e um pouquinho da classe. E de passear com a professora. (João)

Ai nós aprende dançar, e aprende (pausa), fica esperto e fazer ginástica nos dedos (faz gesto de alongamento para os músculos dos braços). (Larissa)

É nós brinca e tem corda que tem que pular. (Sabrina)

Porque faz a gente fica alegre e faz a gente cansar. Se ficar fazendo quando crescer vai aprender um monte de coisas. (Patrick).

Ah, porque é divertido, eu canso só um pouquinho e depois continuo. (Talia)

Porque é bom para o corpo (Tamires). Logo em seguida, quando questionada sobre quem havia falado que aquelas aulas eram boas para o corpo, Tamires respondeu que foi a professora de Educação Física e não soube explicar por que eram boas e o que essas aulas poderiam fazer pelo corpo, apenas ficou em silêncio quando questionada sobre este assunto.

As crianças apontam que gostam dessas aulas porque brincam, pulam, dançam, se divertem, ficam alegres e fazem exercícios físicos. Em algumas falas, como a do Patrick e da Talia, reaparece o assunto referente ao cansaço que a aula de Educação Física provoca.

Nas falas de Larissa, Patrick e Tamires aparecem algumas explicações dadas pela professora dessa área, sobre a importância de se fazer atividade física: ... *fica esperto (Larissa); se ficar fazendo quando crescer vai aprender um monte de coisas (Patrick); porque é bom para o corpo (Tamires).* Na fala de Tamires, de que a Educação Física ...*é bom para o*

corpo, pude perceber que ela repetiu o discurso da professora, sem saber ao certo o significado daquilo que está falando.

Esse assunto nos remete à idéia de Foucault (1983) que afirma que a escola, como instituição disciplinar, atua e produz um corpo e a Educação Física, mesmo em uma escola de educação infantil, continua na função de produção desse corpo útil e exercitado. Durante todo o período em que as crianças permanecem na escola seus movimentos são controlados para que não façam ‘bagunça’, barulho ou para que não se machuquem. Nas aulas de Educação Física existe uma continuidade dessa disciplinarização imposta pela escola, sendo que esse poderia ser o espaço nos quais as crianças pudessem experimentar outros movimentos e outras maneiras de usar o corpo. Por não existir entre os profissionais da escola ou entre os adultos em geral, um entendimento sobre o que é o corpo de uma criança, nessas aulas continua a existir a idéia que a criança precisa obedecer às ordens dos adultos, movimentar-se pelos corredores em filas⁷⁴ (fila de meninas e de meninos), sem correr e sem conversar alto, no pátio devem participar das atividades sem se dispersarem, sem muito barulho, todas fazendo as mesmas atividades ou esperando pacientemente para que chegue a sua vez de fazê-las. Se os adultos observassem atentamente as crianças, seus movimentos, suas brincadeiras, enfim, seus corpos, perceberiam que elas mesmas indicam aquilo que poderia ser feito para que elas fossem atendidas com uma maior propriedade

Na resposta de João, ele relata que gosta de algumas brincadeiras e de passear com a professora. Em certa ocasião, a professora de Educação Física contou que bem no início do ano, ela levou as crianças para fazer uma caminhada nos quarteirões ao redor da escola e que as crianças gostaram dessa atividade. No período em que as observações foram realizadas, essa professora levou as crianças, a pé, a um posto de saúde, localizado no mesmo bairro que a escola. Nesse local, algumas enfermeiras verificaram o peso e a estatura das

⁷⁴ As crianças se deslocam até o pátio da escola onde ocorrem as aulas de Educação Física.

crianças. Sobre o motivo desse procedimento, a professora disse que gostava de fazer um relatório e acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças ano após ano.

Esses procedimentos de acompanhamento de peso e altura das crianças ainda estão presentes no ideário da Educação Física como resquícios de práticas e políticas médico-higienistas e assistencialistas, as quais foram divulgadas nas décadas iniciais do século XX, no Brasil.

As crianças falam que gostam da aula e da professora de Educação Física e isso eles demonstram não apenas ao afirmarem que apreciam muito, mas também pelo entusiasmo com que recebem a professora, quando esta vem buscá-los para a aula. Tamires disse que gostaria que tivesse aula de Educação Física todos os dias, porque *...eu gosto de brincar e a tia I. deixa brincar.*

Uma outra pergunta feita a todos durante as entrevista, foi se na aula de Educação Física eles brincavam e apareceram os mais variados tipos de respostas.

Alexandre afirmou que eles brincam apenas em outros momentos, após a aula de Educação Física, como é possível perceber no diálogo abaixo:

Pesquisadora: Na aula de educação física você brinca?

Alexandre: E depois.

Pesquisadora: Brinca, depois do exercício? Do alongamento e do aquecimento?

Alexandre: Não, estou falando depois da Educação Física. Você está falando isso?

Pesquisadora: Não. Então, na aula você brinca ou só depois da aula?

Alexandre: Depois da aula.

Ele se referia ao período após o recreio, quando as crianças são levadas ao parque. Para Alexandre, brincar não tem relação com a aula de Educação Física. Ele considera que brinca quando as atividades não estão sendo dirigidas pelas professoras, quando ele pode utilizar os brinquedos que traz de sua casa. Durante o período de recreação no parque, as crianças podem brincar e as professoras apenas as observam, repreendem algum comportamento no qual consideram que existe o risco das crianças se machucarem ou de ferirem algum colega e, em algumas ocasiões, evitam que elas saiam para outros locais da escola.

João, Larissa e Patrick também dizem que nessas aulas eles não brincam. João disse que não brinca nas aulas de Educação Física e justificou: *Nós tem que ficar quietinho lá sentado, para aí quando a tia chama, nos ir lá para brincar de alguma coisa. (João)*

Larissa disse: Não pode brincar, tem que fazer exercício e ensaiar.

Patrick falou: *Não. Outro dia eu ouvi história.(...) De Rapunzel.* Ele se refere à prática da professora de colocar, em algumas ocasiões, CDs que narram histórias infantis⁷⁵, na maioria das vezes, os contos de fadas.

No final da fala de João é possível perceber que ele utiliza a palavra brincar para denominar algumas atividades da aula, mas não considera que estão brincando, pelo fato desse ato ser extremamente dirigido pela professora, que dita o que eles podem fazer ou devem fazer e em quais momentos.

Nessa fala, é possível perceber que existem variações na idéia que a palavra brincar pode expressar: as consideradas como brincadeiras pela criança e outras brincadeiras assim chamadas, mas que são tarefas. Assim, é possível apontar que o brincar para ele ou para

⁷⁵ A escola adquiriu, no início do ano de 2003, uma coleção de CDs que trazem algumas histórias infantis muito conhecidas, tais como: Rapunzel, A Bela Adormecida, Branca de Neve e os Sete Anões, Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho etc. Esses CDs são utilizados por todos os professores, mas principalmente pela professora de Educação Física.

as crianças tem a ver com ficar livre. Durante o período de observações, foram feitas várias anotações de diversas atividades recreativas dadas nessas aulas, nas quais havia longos períodos de espera, como por exemplo: brincadeiras de pular corda, em que se formavam filas distintas de meninos e de meninas e cada criança pulava individualmente⁷⁶. Assim, enquanto as meninas pulavam uma a uma, a professora batia a corda e olhava os meninos, mantendo-os sentados próximos à parede de uma das laterais do pátio e depois isso se repetia com as meninas, no tempo em que os meninos participavam pulando corda. Nesses momentos de espera para participar, as crianças eram repreendidas pela professora, para que não se levantassem e não fizesse barulho para não atrapalhar as outras turmas que estavam nas salas. Deveriam pular em silêncio, um corpo que se movimenta conforme uma ordem expressa e com um mínimo de barulho numa espécie de economia corporal.

Larissa foi taxativa em dizer que eles não brincam e citou as atividades realizadas freqüentemente nas aulas: exercícios físicos e ensaios para as mais diversas comemorações⁷⁷.

Tamires, Wesley e Talia afirmaram que brincam durante essas aulas e citaram exemplos de brincadeiras, tais como:

Brinco. ... De corre-cotia, na casa da tia e de pular corda. Tem vez que a tia I. deixa nós pular amarelinha, tem vez que (pausa) ela deixa nós, tem vez que nós brinca de estátua, tem vez que nós brinca de coelhinho sai da toca. (Tamires)

⁷⁶ Geralmente as crianças pulavam até errar ou até concluir alguma música cantada para acompanhar a brincadeira de pular corda. Uma das músicas cantadas freqüentemente era: Com quem você deseja se casar? Branco, preto, loiro, moreno. Rei, capitão, soldado, ladrão, moço bonito do meu coração. A, B, C, D etc (e prossegue falando as letras do alfabeto até que a criança erre ao pular a corda). Quando a criança errava, geralmente a professora pedia para que todos, os sentados e os da fila, dissessem um nome que se inicia com a letra em que a criança errou, o possível nome do namorado.

⁷⁷ Durante o período de coleta de dados por meio de observações, a professora de Educação Física ensaiou as crianças para diversas festas: dia das mães, festa das flores e festas juninas. Embora exista a colaboração das professoras das salas, é a professora de Educação Física que cuida dos ensaios das mais diversas comemorações.

Eu brinco. Eu brinco de estátua no final⁷⁸, eu brinco do que mais? (pausa)

Hum... Jogar basquete. (Wesley)

Brinco, porque quando nós tá cansado a professora deixa nós brinca,

Coelhinho sai da toca, sai do bambolê e vai para outra toca. (Talia)

Tamires elencou algumas brincadeiras freqüentes que ocorrem nas aulas de Educação Física. Já Wesley e Talia citaram que a professora utiliza as brincadeiras no final da aula ou quando eles estão cansados, mas essas três crianças afirmaram que brincam nessas aulas.

Refletindo sobre o que as crianças disseram das aulas de Educação Física, foi possível identificar que havia divergências entre as falas de Tamires, de Wesley e de Patrick, sobre uma atividade dada pela professora que utilizava uma mini-cesta de basquete.

Tamires disse que não gostava de bola, quando conversávamos sobre brinquedos que eles utilizavam e enfatizou essa sua opinião dizendo: *...porque eu não gosto de bola, nem de basquete. Porque a tia I., um dia ela inventou de todo dia brincar de basquete, eu e as minhas amigas não acertava nenhuma coisa, por isso que eu não gosto, acho que isso é só coisa de moleque.*

Já Wesley e Patrick, estabeleceram o seguinte diálogo no transcorrer da conversação:

Wesley citou como exemplo de brincadeira o ato de: *Jogar basquete.*

Patrick: 'Nós jogava', agora parou né, Wesley.

Pesquisadora: E vocês gostavam de jogar basquete?

⁷⁸ Wesley fala da brincadeira de estátua que é muito utilizada pela professora como uma atividade para o final da aula, para que as crianças voltem para a sala mais calmas.

Patrick: Ham, ham, eu pegava assim e 'coisava' a cesta (faz gestos mostrando os movimentos de arremessar na cesta).

Wesley: E eu pegava com o pé e jogava assim, e gol (faz gestos que chutava para o alto, em direção a cesta de basquete e comemora gritando gol, estendendo os dois braços para cima e pulando).

Durante o período de observações para a coleta de dados, assisti-a três aulas, nas quais a professora de Educação Física trabalhou essa atividade denominada pelas crianças de jogo de basquete. Ela afixou uma mini-cesta de basquete em uma das paredes do pátio, em uma altura de aproximadamente um metro e setenta centímetros, e ficou muito alto para as crianças de cinco anos de idade. Isso fazia com que o índice de erros ao arremessar para a cesta fosse elevado. Tamires afirmou que as meninas erravam muito, mas os meninos também erravam e tinham muitas dificuldades. Nessa ocasião novamente é possível identificar o quanto que as dificuldades e erros se manifestam como o corpo das crianças falando à professora de Educação Física sobre a necessidade de repensar as atividades dessa aula.

Nesse período, em duas aulas, resolvi fazer um esquema no diário de campo e anotar a quantidade de acertos e erros praticados pelas crianças nessa atividade. Em uma das aulas, a professora pediu para que as crianças fizessem duas filas⁷⁹, distribuiu três cones no chão e explicou que cada um deveria bater a bola no chão, utilizando as duas mãos, passando entre os cones até um determinado local em que ela havia feito uma marca no chão e dali arremessarem em direção à tabela. Ela distribuiu duas bolas, uma para cada fila e assim havia o tempo todo alguém batendo a bola até chegar na marca estabelecida ou voltando para entregar a bola ao colega da fila ou arremessando na tabela.

⁷⁹ Como na maioria das vezes as crianças são distribuídas em filas só para meninas e só para meninos. Dessa vez, mesmo que a professora não tivesse pedido, eles se distribuíram dessa forma. Quando ela foi contar para ver se as filas tinham o mesmo número de pessoas, pediu para que as crianças se misturassem e foi atendida por apenas três: Flávia, que passou para a fila dos meninos e Pedro Cássio e Gabriel que vieram para a fila das meninas.

Todas as crianças apresentavam dificuldades para bater a bola no chão e passar entre os cones. A professora explicou e demonstrou várias vezes como deveriam bater a bola, como arremessá-la, mas mesmo assim as crianças erravam. Essa atividade teve a duração de vinte e cinco minutos e das vinte e uma crianças, apenas quatro conseguiram fazer a cesta ao arremessarem.

Em certo momento, a professora de Educação Física se irritou e falou: *“Vocês não acertam a cesta porque ficam bagunçando na fila, se prestassem atenção acertariam”*.

Às nove horas a professora resolveu mudar a atividade, recolhendo os cones. Estabeleceu que a partir daquele momento as crianças que acertassem iriam sentar-se ao lado, próximo à parede, para descansar e olhar seus colegas.

Nesse momento, resolvi fazer um esquema no diário de campo e anotar a quantidade de acertos e erros obtidos pelas crianças ao arremessarem, tentando fazer a cesta.

As crianças continuaram a errar quando batiam a bola ou quando arremessavam, assim, depois de doze minutos, a professora modificou novamente, pedindo para que elas apenas arremessem, podendo fazer até quatro tentativas.

Durante o período de vinte e dois minutos, contados a partir das nove horas, nos quais as crianças realizaram essa atividade, apenas oito crianças conseguiram fazer a cesta e houve cento e uma tentativas fracassadas.

A aula terminou e as crianças retornaram para a sala, mas muitas ficaram comentando, enquanto faziam sua atividade mimeografada⁸⁰, se acertaram ou erraram.

Mesmo existindo nas aulas de Educação Física várias atividades não muito prazerosas para as crianças, todas as crianças disseram que gostam dessa aula e uma delas até

⁸⁰ Pintar dois desenhos e escrever o número dois várias vezes. Em seguida, eles poderiam desenhar livremente no verso da folha, enquanto esperavam a professora da sala voltar do café.

propôs que deveria existir aula de Educação Física todos os dias. Pelas falas é possível afirmar que as crianças sabem perfeitamente expressar aquilo que elas não apreciam nessas aulas, mas mesmo assim ainda valorizam a Educação Física, pois ao compararem as atividades realizadas em sala, sair para o pátio se mostra como mais interessante, oferece maiores possibilidades de movimentos livres e de brincadeiras, embora a disciplinarização ainda esteja presente.

2.2.2.3 Brincar

Brincar foi o assunto que mais empolgou as crianças. Nas entrevistas elas falavam com prazer sobre as brincadeiras das quais mais gostavam, os brinquedos que utilizavam, com quem e em quais lugares costumavam brincar.

Durante as entrevistas, ao serem questionadas sobre o que é o brincar, a maioria das crianças ficaram por alguns instantes em silêncio. Elas ficavam com o olhar distante, ao que parece, pensando, e só após alguns segundos, elas começavam a falar.

Alexandre se negou a responder, dizendo: *Brincar? Esse eu não sei.*

As outras crianças falaram sobre o brincar de forma bem variada: citaram exemplos de brincadeiras, disseram com quem brincavam, do que mais gostavam e anunciaram que a palavra brincar pode adquirir alguns sentidos, dependendo do contexto explicado.

Brincar é uma multiplicidade

Nas entrevistas das crianças é possível perceber que a palavra brincar pode significar muitas coisas, assume uma variedade de sentidos.

O brincar se aproxima do fazer ‘arte’, no limite da desobediência ou pode ser algo que permite o aparecimento do devir-criança, da inventividade. Na fala de Larissa apareceu o brincar como arte, fazer arte como ação disruptiva, não como estética apesar de que se assemelha a este sentido: *É mais legal brincar, mas depois que nos apanha não é legal.* Quando questionada sobre o motivo pelo qual apanha, ela disse: *É que nós faz arte e apanha da minha mãe.*

Na fala de Larissa é possível perceber que nas brincadeiras não existe uma demarcação clara e bem estabelecida entre aquilo que os adultos consideram como brincar e a ‘arte’, que assume o sentido de coisas erradas, de fazer algo que transgrida as ordens ou limites estabelecidos para o comportamento considerado adequado pelos adultos.

O brincar também apareceu como algo que é realizado depois da obrigação:

Brincar é uma coisa que a gente acaba de fazer lição e brinca. (Patrick).

Patrick salientou a divisão que a escola costuma fazer entre trabalho e diversão.

Algumas crianças colocaram que brincar é algo divertido e geralmente elas acrescentavam que brincam com os amigos.

João falou: *Brincar é (fala bem pausadamente) é coisa de se divertir, brincar.*

Hum... (pausa) brincar com os amiguinhos, com os coleguinhas.

Wesley falou sobre por que as crianças brincam dizendo: *Ah, vamos ver. Eu brinco de carro.* Patrick acrescentou: *E eu brinco de bola.* Na tentativa de obter uma resposta sobre o motivo das crianças brincarem, novamente foi feita a pergunta: E por que brincam? Wesley disse: *Porque nós dois somos amigos.* E, novamente, Patrick acrescentou: *É que nós dois somos amigo para sempre.*

O fato de afirmarem que gostam de brincar com os colegas reafirma a importância que a escola tem em suas vidas, como um local de interações com outras crianças

da mesma idade, como um local público, um ambiente não familiar que possibilita outras maneiras de viver, de brincar e de estabelecer relações.

O brincar também é conceituado como inventar, fantasiar e fazer de conta.

Falando sobre o que seria brincar, Wesley num tom de voz como se explicasse e, ao mesmo tempo, fazendo alguns gestos, afirmou:

Brincar é uma coisa diferente assim. (ele faz uma certa pausa e abaixa para fazer alguns gestos, como se estivesse brincando com um carrinho). Brincar é uma coisa que você quer brincar. A coisa é assim, você anda de carro? Você está brincando, você está fazendo de conta que você está com carro, isso se chama brincadeira. Ai você está pensando que tem um rasto aqui, é brincadeira. Ai você olha pro céu e eu to falando: olha o avião, é tudo brincadeira.

Exemplos de brincadeiras

Durante as entrevistas, as crianças citaram muitos exemplos de brincadeiras. Elas falaram das brincadeiras que mais apreciam e dos brinquedos que utilizam.

É (pausa), no escorregador, no trepa-trepa, no balanço, na escada. (Tamires)
Brincar é escorregar, brincar de trepa-trepa. Escorregar deitada no escorregador, cair de bunda. (Talia)
Que eu gosto? Sabe qual? (pausa) De brinquedo. E de carreta também⁸¹.
(Alexandre)

⁸¹ Quando mencionou a carreta sua voz se modificou, falando com entusiasmo. Durante essa resposta, ele contou, novamente, que quando crescer vai ser caminhoneiro e que seu avô, que é um caminhoneiro, quando retornar de viagem irá lhe trazer um presente; uma carreta de madeira, semelhante aos modelos que transportam Coca-cola.

Por exemplo, super-herói, de Power Ranger (pausa), de carro, até de detetive, (pausa) até de super-herói. (Wesley)

As brincadeiras? Pega-pega e esconde-esconde. (Larissa)

De pega-pega. (Sabrina)

É (pausa). É brincando de macaco. (Patrick)

De vídeo game, de carreta e carrinho. (João)

As brincadeiras do parque como já descrito anteriormente nos itens longe e perto, não são apenas usar os brinquedos de maneira convencional, mas por exemplo, o ...*escorregar deitada no escorregador, cair de bunda*, pode assumir vários sentidos, alguém dormindo ou morto e sendo lançado abaixo, ou caindo após ser atingida por um tiro etc.

Outros exemplos, citados pelas crianças, com muita frequência foram as brincadeiras na areia:

Dentro da areia eu faço um buraco, bolinho (Sabrina).

De terra e de barro. (pausa) De lama, com água. (Tamires)

Wesley disse que gostava de brincar na areia e acrescentou: *Ah, eu brinco (pausa), de fazer buraco, de fazer castelo. Eu podia fazer um castelo até ... (faz gestos levantando o braço para dizer que seria muito alto)*. Quando Wesley falou sobre a possibilidade de construir seu castelo, seu amigo Patrick disse que sendo grande, eles poderiam entrar no castelo. Wesley recusou imediatamente a proposta, dizendo: *No castelo tem um gigante desse (faz gesto dizendo que o gigante é muito alto)*. As brincadeiras que ocorrem no tanque de areia, muitas vezes, estão permeadas de fantasias ou faz-de-conta.

Existem muitas possibilidades de brincar, esses são apenas alguns dos exemplos citados pelas crianças. Na maioria das brincadeiras citadas aparece o uso de brinquedos (pequenos – caminhões, carros, bonecos – ou os do parque), mas elas também

brincam, sem brinquedos, usando apenas seus corpos, quando escavam a areia, modelam a areia molhada, quando correm ou fantasiam alguma situação. Nas outras falas citadas em outros itens também apareceram outras maneiras de brincar, descritas pelas crianças.

Brincar associado ao espaço e ao tempo

Nas entrevistas, todas as crianças afirmaram que brincam na escola e quando indagadas sobre quais os locais da instituição em que brincam, citaram o parque⁸².

O parque também é apontado como o local preferido para brincar. Quando questionadas sobre a possibilidade de brincarem em outros locais da escola, algumas crianças disseram:

Na sala de aula. (Alexandre)

Eu brinco, por exemplo, eu brinco (pausa), eu brinco na sala, às vezes. Eu brinco lá fora. Às vezes, até eu brinco, na minha casa, com minha bicicleta, ela é muito rápida. (Wesley)

Tem vez que eu levo boneca na escola, aí eu brinco de boneca dentro da classe, (pausa) enquanto a professora fica dentro da classe, vendo quem está chegando. (Tamires)

E na sala quando a tia toma café. (Larissa)

As quatro crianças acrescentaram que além de brincar no parque também brincam na sala, mas em todas as falas é possível perceber que elas mostraram que há restrições para a ocorrência da brincadeira nesse local. Wesley salientou que, às vezes, ele brinca na sala, não sendo algo que ocorra a toda hora e, Tamires e Larissa citaram os

⁸² Parque e tanque de areia foram construídos no mesmo lugar, pois os brinquedos foram afixados no centro da areia, como tentativa de que a areia servisse para prevenir algum acidente, servindo para amortecer o impacto de alguma queda.

momentos em que é possível brincar quando estão na sala: no início do período e na hora do café da professora.

Na fala de Tamires apareceu o horário em que as crianças estão chegando à escola. Todos os dias a professora permite que as crianças brinquem com os brinquedos que trouxeram de suas casas nos primeiros quinze ou vinte minutos do período. As crianças percebem perfeitamente essa delimitação do tempo em que podem brincar, e o tempo destinado a outras atividades dirigidas pela professora, tanto é, que Patrick, um dos meninos entrevistados, quando questionado se na sala de aula ele brincava, respondeu: *Não. Eu brinco só quando eu chego.*

Larissa mencionou que brinca no horário em que a professora diariamente sai da sala e se dirige ao refeitório para tomar café⁸³. Ela considera que quando a professora se ausenta é possível brincar na sala. As brincadeiras que ocorrem nesse período, não são autorizadas pela professora, que geralmente deixa-os com alguma atividade para que concluam.

Na entrevista de Patrick, quando questionado se brincava nesse período em que a professora se ausentava da sala, ele afirmou: *Não, eu fico lá na minha classe fazendo lição.*

O brincar na sala é descrito por Tamires como algo *sem graça*, porque não existem muitas opções, brinca-se com os mesmos objetos, aqueles trazidos de suas casas⁸⁴: *Tem vez que eu levo é, tudo o que eu levo eu tenho que brincar toda hora, porque tem hora para brincar, a professora fica demorando para dar as coisas para fazer ou então para ir*

⁸³ A duração desse período varia de dez a vinte minutos, pois este é o momento em que as professoras estão reunidas e, em algumas ocasiões, a diretora aproveita para fazer alguns avisos ou consultá-las sobre alguma decisão que necessita ser tomada pelo grupo. Durante esse tempo, as merendeiras da escola passeiam pelos corredores olhando as crianças que permanecem nas salas.

⁸⁴ No diário de campo existem várias anotações sobre quais os brinquedos que as crianças traziam de suas casas, mas além dos brinquedos, elas também traziam livros, cadernos antigos (às vezes de algum irmão ou cadernos que usavam para desenharem e escreverem em suas casas), canecas, colheres, tampinhas de embalagem de refrigerante, potes plásticos, vidros de esmalte etc.

para o parque logo. Assim, o brincar na sala aparece associado a um tempo de espera, mas, também um tempo geralmente de pequena duração para o desenvolvimento de algumas brincadeiras: enquanto aguardam a professora *dar as coisas para fazer* ou quando esperam para irem ao parque.

Ao apontar que na sala o brincar é *sem graça*, Tamires nos dá alguns indícios de que o brincar não pode ser interrompido. O mesmo pode ser identificado na fala de Larissa. Ela contou que não traz brinquedos de sua casa e quando indagada sobre o motivo dessa atitude, ela disse: *Não, né, depois a tia fala que é para guardar e é chato.* (Refere-se ao momento em que a professora manda todas as crianças guardarem os brinquedos para começar a aula, delimitando o tempo das brincadeiras).

Ao falar sobre as brincadeiras na sala, João disse que outras crianças batem na mesinha ou no dedo, explicando que algumas brincadeiras podem causar machucados ou estragos na lição que está sendo feita⁸⁵. João apontou também que não gosta do barulho que ocorre, na maioria das vezes, quando seus colegas brincam na sala: *Porque todo mundo fica batendo no dedo, fica gritando.* (João).

Larissa falou que gosta de brincar no parque, porque pelo menos lá é mais espaçoso: *Brincar na sala é muito apertado.* Quando questionada sobre o que acontecia quando o local é apertado, ela disse: *Aí, né, quando nós corre, nós bate a boca na parede, de tão apertado que é.* Essa última fala de Larissa, apesar de ter aparência de um exagero, retrata uma situação que é constante na sala. Devido à disposição do mobiliário (mesas, cadeiras, armários e prateleiras) que toma boa parte do espaço da sala, as crianças se machucam com frequência quando tentam brincar nesse ambiente.

⁸⁵ Geralmente a professora repreende verbalmente a criança que, brincando, cause algum dano (rabiscar, amassar ou rasgar as folhas mimeografadas) a sua atividade ou a de seu colega.

Pelas falas das crianças é possível identificar que elas associam o brincar a um tempo vasto e um espaço também vasto, ou a um tempo de brincadeira que elas gostariam que não fosse interrompido. Elas descrevem uma relação necessária entre o espaço e o tempo para que as brincadeiras possam ser divertidas e prazerosas para as crianças. Aquilo que elas gostam de fazer, de brincar, está, ao mesmo tempo, associado a um espaço ‘largo’ e um tempo ‘largo’ ou longo. Suas falas mostram uma relação importante entre o tempo e o espaço.

O brincar associado à menina e ao menino

Ao falar sobre com quem gostavam de brincar, as crianças citaram seus colegas da sala. No entanto, das oito crianças, sete mencionaram o nome de outras do mesmo sexo, meninas falaram que gostam de brincar com meninas e meninos citaram os nomes de outros meninos. A maioria mostrou resistência em citar nomes de colegas do sexo oposto e quando questionadas se gostavam de brincar com eles, diferentes respostas surgiram.

Alexandre disse: *Com menino e com menina*. Ele afirmou que brinca com meninas porque gosta de brincar de família⁸⁶. No decorrer da entrevista ele mencionou que não brincaria de casinha, porque isso é brincadeira de menina, dizendo: *Não brinco de casinha, por causa que isso ai é de mulher*. Falando sobre as brincadeiras de família ele afirmou que sempre é o pai. Quando questionado se ele havia sido o filho, Alexandre falou: *Não, eu gosto de ser pai. Mas tem hora que eu tem cachorro, daí ele desobedece, eu grito. Ele tem que me obedecer, voltar lá para a casinha dele*.

⁸⁶ Uma brincadeira que as crianças, em grupo, combinam quem vai ser os pais, os filhos e as filhas e desenvolvem cenas do dia-a-dia, como se levantar, tomar café, ir para o trabalho ou para a escola etc. Nas ocasiões em que observei este tipo de brincadeira, notei que, geralmente, os meninos assumem papéis de pais ou filhos e as meninas, mães ou filhas. Em apenas uma ocasião uma das meninas disse que era o pai e assumiu esse papel, substituindo o menino que havia brigado e deixado o grupo no meio da brincadeira. Observei também que nessas brincadeiras eles acrescentam, além dos membros da família, uma criança que será o cachorro de estimação.

Tamires, ao ser questionada sobre o brincar com meninos, respondeu imediatamente que não, e acrescentou: *...porque moleque só brinca de hominho, todo dia traz um hominho. Hoje um menino trouxe um, um Homem Aranha ... com uma motinha vermelha. (...) Porque eu não gosto dos meninos, só traz hominhos e eu não gosto de brincar de hominho, não sou moleque.* Depois dessa afirmação, ao ser questionada se existiriam brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, ela afirmou que sim. Dando continuidade à conversa, uma outra pergunta procurou identificar quem havia falado ou ensinado isso e Tamires respondeu: *Hum, (pausa) eu que pensei isso também.*

Wesley respondeu que não gosta de brincar com as meninas, mas sua resposta, possivelmente foi influenciada pelo seu amigo Patrick, que cochichou⁸⁷ em seu ouvido dizendo: *Não gosta não.* Quando questionado se já havia brincado alguma vez com as meninas da sala, Wesley disse que não. Patrick, respondeu que costumava brincar com elas. O diálogo continua com Wesley, dizendo para seu amigo: *Ah, você não pode brincar com as meninas!*

Patrick disse: Posso sim.

Wesley: E por que que você sempre brinca com as meninas e se esquece da saia⁸⁸. Às vezes, ele brinca com os homens, às vezes ele fica, às vezes ele corre, às vezes ele tromba com o pneu e sai.

Quando as crianças brincam meninos com meninos e vice-verso estão de certa maneira sedimentando e cristalizando o que a sociedade ou a cultura nomeia ou coloca como algo de homem ou de mulher. Por outro lado, isso também permite que meninos ou meninas, ao brincarem com os colegas do sexo oposto

⁸⁷ Ele cochichou num tom de voz que foi possível eu ouvir e anotar no diário de campo que utilizava no decorrer das entrevistas.

⁸⁸ Patrick apenas riu, não respondeu e não se mostrou ofendido.

ou com seus brinquedos que também trazem em sua maioria a marca do sexo, vivenciem nas suas ações ser outra coisa, rompendo com certas cristalizações, criando outros encontros entre sujeitos e sujeitos ou entre sujeitos e objetos.

Em dias anteriores, quando Patrick participou de uma entrevista individualmente, ele disse que não gostava e não brincava com meninas, justificando que duas meninas viviam correndo atrás dele, para pegá-lo e que queriam ‘bater’ nele. Quando questionado sobre o motivo dessa ameaça, Patrick disse: *Porque elas não gostam de mim. ... elas são muito chatas.* Num outro momento, quando indagado se toda criança brincava, Patrick afirmou: *Ham, ham. (Acena afirmativamente com a cabeça). As meninas brincam com meninas, os meninos brincam com meninos.*

Larissa falou que não brincava com os meninos, e justificou o fato de não brincar com eles, dizendo: *Porque é muito chato brincar, eu gosto de brincar com mulher.* Larissa afirmou que é chato brincar com os meninos porque eles ficam o tempo todo reclamando que as meninas não fazem *as coisas direito.*

Sabrina também respondeu que brincava apenas com as meninas e que não gostava de brincar com os meninos. Ela justificou que não brinca com os meninos porque eles batem.

Talia foi a única que respondeu que gostava de brincar com meninos e com meninas e que citou nomes de alguns meninos como companheiros preferidos das brincadeiras.

As falas mostram que, em geral, as crianças dizem que não gostam de brincar com outras crianças do sexo oposto. É possível supor que quando brincam, brinca-se de ser mulher ou homem. Mesmo as crianças pequenas, de cinco anos de idade, elas já assimilaram

alguns preconceitos comuns de nossa sociedade em que existe a distinção entre algumas atividades tidas como típicas de homens e outras de mulheres.

Durante as observações foi possível perceber que, em certas brincadeiras, as crianças proibiam que algum colega de outro sexo participasse do grupo. Existiam brincadeiras só de meninas, outras apenas de meninos e algumas em conjunto. Em certas ocasiões, as crianças que brincavam em grupos exclusivos de meninas ou de meninos, recorriam à professora dizendo que alguém queria participar dessas brincadeiras ou que *alguém estava tentando atrapalhar* (fala das crianças) e, na maioria das vezes que presenciei esses episódios, a professora reforçava essa distinção proibindo a menina ou o menino de continuar tentando participar da brincadeira.

A questão de ser menina ou menino, homem ou mulher, reaparece, quando as crianças passam a falar sobre os brinquedos, pois algumas diferenciam quais elas poderiam utilizar por serem mulheres ou homens.

Na entrevista com Wesley, apareceram algumas colocações sobre brinquedos femininos e masculinos. Quando falou sobre brinquedos que não usaria, ele disse: *Por exemplo, boneca.*

Pesquisadora: Por que você não usaria uma boneca?

Wesley: Porque é de mué (faz som que lembra o ato de vomitar e depois ri)

Pesquisadora: É de mulher? E o que que é de homem?

Wesley: Homenzinho, carrinho. 'Deixa eu' ver: Homenzinho, robô, carrinho. (pausa) Robozão.

Pesquisadora: Então menina não pode brincar nem de carrinho ou de robô?

Wesley: Não.

Pesquisadora: E por que não?

Wesley: Só de carrinho de boneca.

Pesquisadora: E por quê?

Wesley: É por que boneca é chata, deixa para lá.

Pesquisadora: E quem falou isso, que menina tem que brincar com boneca e menino com carrinho?

Wesley: Porque os meninos são mais diferentes que as mulheres.

Patrick: E as mulheres são mais chatas que os homens.

Pesquisadora: E alguém falou isso para vocês ou vocês que estão pensando?

Wesley: 'Nós sabe' tudo isso de sozinho.

Pesquisadora: Sozinho?

Wesley: 'Nós pensa' em nosso pensamento.

Na entrevista individual de Patrick, ele também afirmou que boneca era coisa de menina e no momento em que foi indagado sobre quem havia falado isso, ele disse: *É porque eu fico sabendo, porque eu vi na escola.* Quando questionado sobre quem havia lhe ensinado que boneca era coisa de menina, Patrick respondeu enfaticamente que havia sido a professora.

Tamires, durante a sua entrevista disse que não gostava de brincar com hominho (super-heróis) e nem de bola, que estes dois brinquedos são *coisas de moleque*. Ao falar sobre a bola, citou que o basquete e o futebol eram coisas de meninos e que por isso ela não gostava de bola. Quando indagada se com a bola não seria possível brincar de outras coisas, ela disse: *Eu só gosto de brincar de queima, com a bola e de (pausa), de queima, assim de batata quente, e de queima de jogar um no outro.*

Sabrina falou que não brincaria de caminhão porque isso é brinquedo de homem.

Talia foi a única menina a afirmar que brinca com carrinhos⁸⁹ e só não brinca com caminhões porque não tem um. Quando questionada sobre o motivo de não ter um caminhão, ela respondeu: *Ah, porque eu pedi para minha mãe e ela não comprou.*

Pesquisadora: Por que será que ela não comprou, Talia?

Talia: Porque ela falou, né, que ela não ia comprar nada, só um caminhão para mim. Ela 'cato' e mentiu e foi comprar as coisas dela.

Pesquisadora: E será que ela ainda vai comprar o caminhão?

Talia: Ah, agora acho que nunca mais ela vai comprar, porque eu teimei já. (pausa) Eu não teimei, fiquei quieta. (explica sobre o ato de obedecer para ganhar o que deseja)

Os meninos, Wesley e Patrick, enfatizaram que bonecas são brinquedos de mulheres e Wesley sugeriu uma lista de brinquedos que os meninos poderiam usar e, em certo momento, disse que as mulheres poderiam brincar de carrinho, se fossem carrinhos de boneca. Já as meninas, Tamires e Sabrina, falaram que super-heróis, bola e caminhão são brinquedos de meninos. Talia foi a única a romper com os estereótipos daquilo que é considerado brinquedos para mulheres e para homens.

No final da fala de Talia, ela mencionou que a obediência ou a teimosia podem ser fatores considerados pela mãe para premiá-la ou não com um brinquedo, neste caso, o caminhão. Mas também podemos supor que o ato de desobediência a alguma ordem dada

⁸⁹ Durante o período de observações, em um certo dia, Talia brincava com um carrinho, mas o modelo era diferente dos carrinhos que os meninos usavam, era uma miniatura de plástico de um Fusca, todo cor-de-rosa e com pneus verdes. Mesmo não sendo o objetivo deste estudo falar sobre o que as famílias pensam, o fato de terem adquirido um brinquedo de cor diferenciada, talvez nos dê um indício que a família também separe o que é brinquedo apropriado para meninas e para meninos. Parece que essa distinção é considerada como 'natural', pois as lojas virtuais que vendem brinquedos pela Internet separam os brinquedos de meninas e brinquedos de meninos em seções diferentes e muitos outros estabelecimentos comerciais também fazem dessa forma..

pode ter sido uma desculpa para não adquirir para sua filha um caminhão, um brinquedo considerado pela maioria das pessoas como apropriado para meninos.

A distinção entre brinquedos para meninas e para meninos aparece novamente quando as crianças falaram sobre os brinquedos que comumente trazem à escola. Elas nomearam vários objetos:

João afirmou que, de vez em quando, ele traz brinquedos de sua casa e nomeia quais os brinquedos que já trouxe: ... *Ah, deixa eu ver, minha carreta, minha carretinha, meu carrão, meu carro de polícia. Hum, deixa eu lembrar, meu helicóptero, meu soldadinho, meu joguinho.*

Patrick disse que traz *hominho e carrinho*.

Alexandre contou que sempre traz de sua casa *uma carreta, um caminhão ou o 'entulhão'*, uma máquina utilizada para carregar os caminhões de terra.

Wesley falou: *Um dia eu trazia, era o meu robozinho, aí eu virei ele pra cima e ele caiu lá do outro lado*⁹⁰, *e eu achei dois cavalinhos.*

Tamires respondeu à pergunta se trazia brinquedo de casa para brincar na escola da seguinte forma:

Tem vez que eu trago fantoche, um dia eu trouxe uma mamãe e um fofo, que era um fantochinho, aí, um dia eu trouxe duas bonecas, uma eu trouxe num dia e a outra eu trouxe no outro, aí eu queria trazer a minha Barbie, hoje. ... Hoje eu queria trazer a minha Barbie, mas minha mãe não deixou, porque eu ganhei no meu aniversário e ela não deixa, porque o cabelinho dela está enrolado e ela não quer que eu perca e arraste o pezinho dela.

Talia e Larissa também disseram que trazem bonecas.

⁹⁰ Do outro lado da mureta do tanque de areia.

Os brinquedos que as crianças citam, trazem implícitos valores sociais e culturais, mostram algumas das possíveis ocupações femininas e masculinas. Os brinquedos citados pelas meninas evocam maciçamente o universo familiar (boneca, mamãe e filho etc.) e os citados pelos meninos se referem a outros contextos (sair de casa, com carros, carretas, caminhões, helicópteros, cavalos, ser soldado etc). É interessante notar que os brinquedos citados pelas crianças mostram uma dimensão estereotipada sobre a divisão de ocupações femininas e masculinas que, às vezes, parece remeter mais às sociedades tradicionais do que à nossa, na qual principalmente as mulheres desempenham outros papéis. Outra análise possível é que esses brinquedos não trabalham com a dimensão de raça, na medida em que a escola não oferece brinquedos que contemplem a diversidade existente em nossa sociedade. Nesse sentido, podemos dizer que os brinquedos são ‘duros’, contribuem para a cristalização de preconceitos e estereótipos, porque subjetivam a criança de determinado jeito, no qual a criança tem dificuldade de sair e de entender as idéias para não tomá-las como verdadeiras ou ‘naturais’. O brinquedo não é ‘flexível’, não trabalha com idéias que contemplem a diversidade.

Os brinquedos são idealizados e fabricados por adultos. Eles são, como afirma Brougère (1997, p. 07), “um produto de uma sociedade dotada de traços específicos”. Para o autor, olhar para o brinquedo é se confrontar com a imagem do mundo e da cultura que se quer mostrar à criança. O brinquedo é um objeto que traz em si uma realidade cultural, uma visão de mundo e de criança. Mas, muito mais que isso, o brinquedo é um símbolo de pensamento de uma certa cultura de captura, que busca ou deseja o controle da diversão, das crianças e da sociedade.

Segundo Kohan (2002: p. 128), existe na educação e na sociedade “um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante. Pensamos como as maiorias,

seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade e também educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo”.

Nas entrevistas algumas meninas falaram de brincadeiras que ocorrem no tanque de areia, nas quais também é possível identificar características delas associadas ao gênero⁹¹:

Dentro da areia eu faço um buraco, bolinho (Sabrina)

É, nós pega a água e mistura na terra e fica fazendo assim (faz gestos com a mão), bolinho na terra. ... tem vez que nós traz panelinha, aí nós pega e põe terra dentro e finge que é a comida. (Tamires)

As crianças, desde o nascimento, estão sendo constantemente construídas como meninas e meninos e aos cinco anos de idade esse conhecimento já está consolidado, já está dado. Belotti (1987) afirma que as crianças distinguem bem cedo uma pessoa do sexo feminino de outra do sexo masculino. Por volta dos dezoito meses já reconhecem a si próprio como homem ou como mulher e com três anos já são capazes de verbalizarem seu próprio sexo.

De acordo com Moreno (1999, p. 14), os bebês aprendem

“com as primeiras palavras que existe uma ‘mamãe’ e um ‘papai’; logo aprenderá que existem ‘meninas’ e ‘meninos’, e esta dicotomia o terá diferenciado muito antes que ele saiba que existe a palavra ‘pessoa’, que pode aplicar-se igualmente a todas elas”.

A autora salienta que o nosso idioma priorizou a característica do sexo para diferenciar as pessoas, subdividi-las em categorias e, ao mesmo tempo, que a criança aprende as palavras, aprende também o que há por trás delas, os sentidos que lhe atribuem.

⁹¹ Do período de observações existem várias anotações de brincadeiras de faz-de-conta relacionadas a tarefas domésticas, como fazer bolos, chás, bolinhos, pudins, cuidar de crianças, lavar roupas etc, das quais apenas as meninas participavam.

À medida que as crianças crescem, os significados das palavras tornam-se ainda mais precisos e com isso elas passam a participar mais ativamente na forma de conceber o mundo de sua comunidade.

É evidente que as pessoas podem refutar algumas das concepções veiculadas como naturais em sua sociedade, mas muitas podem aceitar sem nenhum questionamento, por não saberem que as concepções ou as verdades são construídas, são criadas.

O que as falas das crianças nos mostraram é que aos cinco anos de idade elas já assimilaram um sentido em relação ao significado de ser mulher ou homem em nossa sociedade. Elas já falam com certa naturalidade o que podem ou não fazer para pertencer ao mundo dos homens ou das mulheres.

Tanto Moreno (1999) como Belotti (1987) defendem a idéia de que os adultos ensinam meninas e meninos a se comportarem de forma diferenciada, o que não seria nenhum problema, mas a maioria dos adultos, geralmente os pais e infelizmente, também os profissionais que atuam na educação infantil, ensinam comportamentos estritamente ligados a estereótipos masculinos e femininos. A autora afirma:

“Aos cinco anos, então, já se conseguiu a meta, já se obteve a conformidade com os estereótipos masculino e feminino. Está pronto o macho agressivo, ativo e dominador. Como também a mulher, dócil, passiva e dominada”. (Belotti, 1987, p. 151)

A aprendizagem desses estereótipos ocasiona certo sofrimento, pois obriga as crianças a se conformarem a modelos muito restritos daquilo que é ser menina ou menino, que só permitem determinados comportamentos.

As falas mostram que as crianças aos cinco anos de idade já internalizaram os estereótipos e os preconceitos externos, interiorizaram certas idéias machistas, conservadoras, homofóbicas.

Brincar e a infância

Em algumas falas é possível perceber que as crianças relacionam o brincar à infância. Alexandre começou dizendo que as crianças brincam e os adultos não, porque esses ... *só trabalham*. Depois de sua fala sobre os adultos, quando questionado sobre o motivo das crianças brincarem, ele respondeu: *Por causa que é pequena*. Continuo o diálogo dizendo: Então se eu sou ‘gente grande’⁹², mas ainda sou pequena (me referindo a minha estatura), então eu brinco? Alexandre retruca rapidamente: *Não. Mais criança pequena brinca*.

Tamires falou que as crianças brincam ...*porque elas gostam*. Dando continuidade à conversa, ao responder o motivo pelos quais as crianças gostam de brincar, ela afirmou: *Porque é bom, porque é melhor brincar do que ir à escola. ... Na escola tem pouco brinquedo, só tem que fazer lição*.

Larissa, também ao responder por que as crianças brincam, disse: *Porque é mais legal brincar ... Pelo menos nós brinca, aí, né, fica mais legal brincando*. E a conversa continua da seguinte forma:

Pesquisadora: Adulto brinca?

Larissa: Não.

Pesquisadora: Por que que não brinca?

Larissa: Por que tem que trabalhar.

Assim, as crianças acreditam que brincam porque são pequenas e não têm que trabalhar, porque elas gostam, porque é bom, é melhor que ir à escola, porque é legal, enfim, elas brincam para ter infância, para serem meninas e meninos e para se tornar um adulto de determinada maneira. A denominação de infância, em nossos dias, está relacionada ao tempo

⁹² Uso a mesma terminologia que Alexandre utiliza para se referir aos adultos.

de brincadeiras, de tranquilidade e afastada do trabalho. Nas falas das crianças é possível perceber que elas vêem os adultos como alguém que só trabalha e por isso não brinca.

Wesley foi o único que, ao responder com quem gostava de brincar, além de citar o nome de um colega, também mencionou os membros de sua família, alguns adultos que brincam. Ele disse: *Com o Patrick e com o (pausa), com o meu pai e minha mãe, e a Ambert, é muito pequena e não sabe brincar.* Quando questionado sobre quem que era pequena, ele explicou: *A minha irmãzinha, ela é pequenininha ainda. ... Ela chama Ambert Kinberle.*

Além de citar os seus pais, ele falou de sua irmã, dizendo que por ser muito pequena ela ainda não sabe brincar⁹³. É interessante o fato de ele arrolar os adultos, seus pais, como companheiros de brincadeira, pois nenhuma outra criança mencionou adultos e muito menos como os preferidos. Mas em outro momento da conversação ele menciona que brinca muitas vezes sozinho, porque seus pais estão ocupados, voltando a enfatizar o brincar aliado à infância.

Nos nossos dias, é comum atribuímos o brincar como característica de uma criança ou algo ligado intimamente à infância, mas podemos afirmar que nem sempre foi assim, pois existem estudos, como o de Ariès (1981), que tentam mostrar que o brincar em outras épocas não era uma atividade exclusiva das crianças, pois “no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre brincadeiras e jogos reservados às crianças e os jogos dos adultos. Os mesmos eram comuns a ambos” (p. 88). Nessa época, as crianças participavam ativamente de todas as atividades dos adultos: danças, jogos, brincadeiras, espetáculos musicais, teatro, festas sazonais coletivas etc. Os adultos, por sua vez, realizavam com seus pares ou com crianças, brincadeiras que hoje vemos como

⁹³ Essa fala nos faz lembrar da teoria de Brougère (1998: p. 20) que o brincar “não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de uma aprendizagem”.

puramente infantis, como, por exemplo, à brincadeira de cabra-cega e mesmo as bonecas e brinquedos construídos em miniatura⁹⁴, eram tanto destinados aos adultos quanto às crianças.

No século XV, a igreja e alguns leigos defensores da ordem e da moral, começaram a reprovar e proibir a prática de jogos de azar⁹⁵, jogos de salão, a comédia ou a dança e a brutalidade dos jogos esportivos. Alguns moralistas chegaram a classificar os jogos entre as atividades semicriminosas, como a embriaguês e a prostituição. Essa atitude de reprovação absoluta modificou-se ao longo do século XVII. Os humanistas do renascimento percebem as possibilidades educativas dos jogos. Já os jesuítas, compreendendo que não era possível e nem desejável suprimir os jogos em seus colégios, decidiram introduzi-los em seus programas, mas escolhendo-os, regulamentando-os e controlando-os. Philippe Ariès (1981) afirma que:

“assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos... os jesuítas editaram em latim tratados de ginástica que forneciam as regras dos jogos recomendados”. (id. Ibid. p. 112)

No século XVIII, médicos higienistas e professores recomendavam que as crianças praticassem atividades ou jogos em que há o exercício físico, por ser uma necessidade na fase de crescimento. Donzelot (1986) afirma que os livros do século XVIII e início do XIX tratam da questão dos jogos infantis, exaltando o jogo educativo e alguns cuidados com as crianças para que estas tenham uma boa educação e cresçam com saúde. O autor menciona que os livros incentivavam a prática da amamentação, discutiam a criação de espaços específicos reservados às crianças, a transformação da moradia familiar num espaço

⁹⁴ De acordo com Benjamin (1994), os brinquedos em miniatura alegravam as crianças e os adultos. Somente na segunda metade do século XIX que os brinquedos se tornam maiores, perdendo aos poucos seu aspecto discreto, minúsculo e sonhador. É também nesse século que a maioria dos brinquedos deixarão de ser resultado de um processo doméstico de produção, que unia adultos e crianças, para serem comercializados. Assim as miniaturas cedem lugar aos objetos maiores, indicando que, cada vez mais, as crianças passarão a brincar sozinhas, sem a parceria dos adultos.

⁹⁵ Certos jogos como, por exemplo, o xadrez foram sendo modificados, tornando-se cada vez menos sujeitos à condenação que atingia o princípio do jogo de azar.

programado com o objetivo de facilitar as brincadeiras das crianças e de controlar facilmente seus movimentos com a vigilância da mãe etc. Os jogos de exercícios, vistos antes como uma forma de diversão, passam a ser uma técnica de higiene corporal e no final do século, começam a ser utilizados no treinamento militar.

Em nossos dias, nos meios educacionais em que se discute sobre crianças pequenas, cada vez mais se consolida um discurso sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil e como atividade da infância. O brincar não é considerado apenas uma atividade em que as crianças se divertem dentro de suas casas, nas ruas, nos shoppings ou em parques públicos, mas é considerado um direito da infância⁹⁶, fazendo parte da maioria das rotinas das instituições de educação infantil.

No entanto, muitas vezes esse brincar é pensado pelos adultos que trabalham com as crianças como apenas uma atividade em que se aprende ou se ensina algo, como uma atividade pedagógica. Prado (2002), ao relatar sua pesquisa realizada em uma creche, afirma que as brincadeiras

“eram vistas como atividades em que as crianças, predominantemente, desenvolviam percepções, habilidades físicas, motoras, de raciocínio e aquisição de conteúdos, através da intervenção pedagógica das professoras e monitoras, definindo formas, regras e objetivos, promovendo, estruturando e organizando os espaços para sua promoção entre as crianças, num jogo que valoriza a brincadeira contida, adestrada, dirigida, aquela em que as crianças aprendiam, produziam ou aproveitavam seu tempo” (p. 105)

Mas a autora relata que as crianças não apenas aceitavam pacificamente essa forma de brincar controlada pelos adultos, mas inventavam suas brincadeiras e maneiras de brincar

⁹⁶ A Convenção sobre os Direitos da Criança que entrou em vigor internacionalmente em 02 de setembro de 1990, e no Brasil, em 23 de outubro de 1990, afirma em seu artigo 31 que toda criança tem o direito ao lazer, o divertimento e às atividades recreativas próprias da sua idade. De acordo com Prado (2002) as Propostas em Educação Infantil brasileiras, anteriores ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), concebiam a criança como sujeitos de direitos, como ser social, produtor de cultura, e assim, tendo direito a brincadeira, como maior fonte de conhecimento, de ampliação e qualidade de movimentos, sensibilidade e emoções das crianças.

“recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça. Transgredidamente, por vezes, aproveitando alguns momentos em que se encontravam sozinhas ou sem a participação do adulto, elas brincavam livremente, escolhendo jogos e definindo regras, brincando simplesmente pelo prazer de o fazer, a brincadeira com um fim em si mesma, escolhendo parceiros e sendo escolhidos por eles, entre objetos, brinquedos, elementos e seres da natureza” (p. 105)

Não somente nas creches, mas também nas escolas de educação infantil as brincadeiras têm sido utilizadas como recurso didático, restringindo-se muitas vezes a exercícios repetitivos que infantilizam as crianças e colaboram unicamente para a construção do “povo” e não para produzir diferenças, que garantiriam a constituição da “multidão”.

Mas, quando as crianças dispõem de espaço, tempo, materiais, podem decidir se querem companhia ou não para suas brincadeiras, fazem escolhas sobre como querem brincar, podem criar novas maneiras de brincar, condições essas que as creches ou escolas de educação infantil podem propiciar, as brincadeiras se tornam exemplos de oportunidades para a produção de uma educação voltada para a constituição daquilo que Hardt e Negri (2003) denominam de “multidão”.

Interferência do adulto no brincar

Conversando com a professora da sala sobre o brincar no tanque de areia, ela afirmou que as crianças gostam muito, que pedem constantemente para irem a esse local e que os pais também acham importante que os filhos brinquem na areia, pois todos eles reconhecem que as crianças apreciam esse lugar.

No entanto, ela mencionou que alguns pais, em certas ocasiões, solicitam que ela ajude a cuidar para que a criança não brinque no tanque de areia ou com a areia molhada⁹⁷

⁹⁷ As crianças apreciam brincar com a areia úmida, por isso elas geralmente escavam para retirarem ‘areia molhada’ do fundo do tanque ou com alguma vasilha que trazem de suas casas, buscam água na torneira do bebedouro.

por apresentarem algum problema de saúde⁹⁸ ou porque querem que os filhos não se sujeem.

Esse último aspecto apareceu claramente na entrevista com Patrick, quando questionado se gostava de brincar na areia. Ele respondeu: *Não, eu vou sair e eu não posso brincar na areia.* Patrick se referiu àquele dia, pois sua mãe havia conversado com ele pedindo para que não brincasse. O menino fez um longo comentário que irá à casa de sua tia, logo depois que deixar a escola e que sua mãe não quer que ele se suje.

Algumas crianças também relataram que as mães interferem no uso de alguns brinquedos em casa ou na escola.

Talia contou um episódio que fez sua mãe proibir que ela trouxesse uma de suas bonecas a escola. Ela falou:

Eu trouxe boneca um dia, trouxe uma boneca bem grande que chorava mais minha mãe me proibiu de boneca.

Pesquisadora: Por quê?

Talia: Ah, porque eu deixei uma menina da sala usar, minha mãe viu e ela lá, apertando, apertando. Daí um pouquinho acabava a pilha, porque já acabou, de tanto ela apertar.

Pesquisadora: Acabou a pilha de tanto apertar a boneca?

Talia: É, porque quando apertava a barriga ela começava a chorar e a Tamires apertou ela assim na parede, ficou chorando e acabou a pilha.

Em um outro momento da entrevista, Talia falou: *Não uso? Não uso aqueles brinquedos que a minha mãe não deixa, que tem dentro de uma sacola de brinquedo.* Quando

⁹⁸ Ela citou algum resfriado, gripe, tosse ou crise de bronquite, dizendo que os pais temem que a umidade da areia traga alguma complicação ao estado de saúde de seus filhos.

questionada sobre o motivo pelo qual sua mãe não permite, ela afirmou: *Porque lá tem aranha e eu não quero pegar.*

Nas falas de Tamires e Talia, elas salientam uma prática muito comum dos adultos, que limitam o uso de certos brinquedos e que desejam que seus filhos utilizem alguns sem danificá-los e com isso, muitas vezes, até não permitem que as crianças façam uso daqueles brinquedos considerados mais valiosos.

Quando os adultos limitam como ou quando as crianças podem brincar, com quais brinquedos, de que forma devem utilizá-los, estão de certa maneira determinando um jeito de ser e de ter infância, mas na direção de se tornar um adulto.

2.3 As Imagens Fotográficas

Para compor este estudo, as crianças produziram imagens fotográficas que foram utilizadas como instrumento de coleta de dados.

A produção de fotografias⁹⁹ foi uma tentativa de construção de uma estratégia metodológica que procurou entender como as crianças vêm a escola e não apenas o que dizem sobre como elas vêm a escola. Outra intenção era saber o que elas elegeriam como importante para registrar por meio de imagens.

Por existir esse desejo, isto é, conhecer o que as crianças escolheriam como importante para retratar, fiz a opção por uma câmera fotográfica com filmes e não uma câmera digital. Não desejávamos uma proliferação infinita de imagens. Queríamos que a criança de alguma maneira soubesse que ela tinha que escolher o foco ou o enquadramento

⁹⁹ Um dos fatores que influenciaram a escolha da produção de fotografias como instrumento de coleta de dados foi uma brincadeira observada em um pequeno grupo de crianças dessa turma. Eles brincavam com um brinquedo plástico na forma de uma máquina fotográfica, que não tinha nem mesmo um visor e eles faziam vários movimentos como se estivessem escolhendo o melhor foco.

desejado, pois existia uma quantidade limitada de imagens que ela poderia fazer. Existia também a intenção de que a criança justificasse o motivo pelo qual foram feitas aquelas opções e isso seria num momento posterior, após a revelação do filme.

Quando se diz, “pegue esta máquina e fotografe aquilo que você mais gosta na escola e aquilo de que você não gosta”, dizemos à criança que sabemos que ela vê o mundo, qualificamos o olhar e a linguagem do outro, neste caso, a linguagem e o olhar das crianças de cinco anos de idade.

Foram escolhidas apenas algumas crianças para produzirem as fotografias. Cinco crianças¹⁰⁰, três meninas e dois meninos, fizeram um total de quarenta e seis fotos, das quais apenas cinco não foi possível revelar, pois foram tiradas em locais com excesso de luminosidade. As quarenta e uma fotos que compõem o material coletado para este trabalho foram produzidas em dois dias distintos.

A escolha das crianças para produzirem as fotografias foi feita da seguinte maneira:

No primeiro dia uma menina que acabava de participar de uma entrevista foi convidada para fazer algumas fotos, pois este era o primeiro teste do uso dessa metodologia com as crianças pequenas. Assim ela foi escolhida ao acaso, pois não havia nenhum critério estabelecido anteriormente para essa escolha.

Num outro dia, fui à escola novamente porque desejava que mais três crianças tirassem outras fotografias. Havia planejado pedir a dois meninos e uma menina para fotografarem, para ter o mesmo número de crianças de ambos os sexos e que houvesse algumas crianças negras ou pardas entre as que iriam produzir as imagens fotográficas. Um outro critério que havia estabelecido era que as crianças que teriam suas falas analisadas no

¹⁰⁰ Quatro crianças brancas e uma negra.

segmento de entrevistas¹⁰¹ estariam também realizando as fotos. No entanto, esses critérios não foram seguidos, porque nesse dia, algumas das crianças que haviam sido escolhidas tinham faltado e as outras presentes não se interessaram de imediato em deixar de pintar um desenho para vir olhar as máquinas¹⁰².

A câmera fotográfica com filme foi entregue para as crianças que demonstraram maior interesse, pois naquele momento acreditei que este era um critério importante para a escolha daqueles que iriam fotografar. As crianças deveriam se sentir confortáveis na atividade que iriam realizar e para isso um dos fatores era o desejo de participar. As crianças foram alertadas, individualmente, que deveriam fotografar aquilo que mais gostavam na escola e aquilo de que não gostavam e deixei-as livre para que fizessem uma pequena série de registros fotográficos das cenas que desejassem.

A opção por não fazer um controle muito rigoroso sobre o número de registros fotográficos¹⁰³, foi tomada porque existia o receio de tolher a liberdade de cada criança fazer as escolhas que desejassem, por isso, o número de imagens fotográficas que cada criança fez variou muito.

As primeiras fotografias foram produzidas por Bruna¹⁰⁴. Naquele dia,

¹⁰¹ Essa segunda remessa de fotografias foi feita quando eu já havia concluído todas as entrevistas e inclusive já havia escolhido aquelas que seriam analisadas e iriam compor o texto da tese.

¹⁰² Nesse dia, foram utilizadas quatro câmeras, sendo que apenas uma estava com filme. As crianças foram alertadas que existiam três máquinas para que eles pudessem manipulá-las, olhar através da lente, acionar o seu mecanismo e o flash, enfim, para que elas pudessem se divertir. Também sabiam que uma das câmeras fotográficas estava equipada com filme e que algumas crianças seriam escolhidas para fazerem as fotos que seriam reveladas e usadas na pesquisa. Durante o período em que as fotos foram feitas, muitas crianças brincaram animadamente com as máquinas e como existiam câmeras de modelos diferentes, quase todas quiseram manipular todos os equipamentos. Uma das câmeras sem filme era semelhante ao equipamento que algumas crianças utilizavam para fazer as fotografias e isso ajudou a minimizar algumas disputas entre as crianças.

¹⁰³ Inicialmente havia a idéia de permitir que cada criança produzisse de seis a dez fotos.

¹⁰⁴ Criança branca.

aproximadamente 10:15 horas da manhã, logo após a sua entrevista¹⁰⁵, ela foi convidada para fazer algumas fotos daquilo que mais gostava na escola ou de coisas que não a agradavam. Bruna aceitou prontamente e demonstrando alegria por segurar uma câmera fotográfica, ela disse: “*Você sabe que eu nunca tirei fotografia, meu pai não deixa*”. Sobre o motivo que leva seu pai a proibi-la de usar a câmera fotográfica, Bruna afirmou que ele tem medo que ela quebre a máquina e acha que ela ainda não sabe tirar fotografias.

Bruna recebeu a câmera fotográfica¹⁰⁶ dentro da sala, mas com a proposta que poderia sair e andar por toda a escola, procurando aquilo que desejasse fotografar. Depois de tirar quatro fotos dentro da sala ela foi até o parque e fez o restante das imagens fotográficas.

Ela tirou nove fotos. Depois da revelação das imagens, foi realizada uma entrevista, na qual houve a tentativa de identificar o porquê da escolha de cada uma das imagens fotográficas e, com a sua permissão, essa conversa foi gravada e posteriormente transcrita.

Num outro dia, Flávia, Matheus Henrique, Tamires e Matheus Vinícius¹⁰⁷ produziram as outras imagens fotográficas.

Flávia fez quatorze fotos¹⁰⁸. Ela fez algumas imagens da área externa da sala de sua turma, imediatamente após receber a câmera fotográfica. Depois entregou o equipamento para ir tomar água e voltando para a sala, fez novas fotografias. Ainda com a máquina nas mãos, saiu da sala novamente para fotografar outros espaços.

¹⁰⁵ Bruna foi a última criança a participar da entrevista.

¹⁰⁶ Uma câmera fotográfica automática da marca Samsung com foco fixo de vinte e oito milímetros e flash automático.

¹⁰⁷ Flávia, Tamires e Matheus Vinícius são brancos, Matheus Henrique é negro.

¹⁰⁸ Duas fotos queimaram devido à luminosidade excessiva. Durante a entrevista após a revelação das fotografias, Flávia perguntou se eu não havia esquecido a foto do estacionamento da escola, pois as duas imagens não reveladas eram do estacionamento, uma da moto do vigia da escola e outra na qual apareciam os carros das professoras.

Matheus Henrique fez sete fotos e, devolvendo a máquina, disse: “*Está pronto*”. Ele fez imagens do interior da sala e da área externa: do corredor e do parque.

Em seguida, a câmera fotográfica foi dada a Tamires, que se mostrava muito desejosa de fotografar. Depois de fotografar a quarta imagem, o filme acabou e ela disse: “*Deu um defeito na máquina*”. Expliquei que não, que bastava colocar um outro filme para que voltasse a funcionar. Após a colocação de um novo filme, ao ser-lhe entregue o equipamento, ela brincava com suas colegas com uma outra câmera fotográfica e falou: “*Agora eu não quero mais, está divertido com essa*”. Assim, Tamires foi a criança que fez o menor número de imagens fotográficas, apenas quatro e somente imagens de outras crianças, dentro da sala.

Matheus Vinícius fez doze fotos, das quais apenas nove foi possível revelar¹⁰⁹. Quando ele pegou a câmera fotográfica, fez algumas imagens dentro da sala e depois de ser avisado novamente que poderia sair daquele ambiente e escolher outros lugares para fotografar, ele foi até o parque e até o portão principal da escola. Voltando para a sala, fez mais duas imagens fotográficas.

Ao fotografar, as crianças usavam a câmera de uma forma descontraída, Era como se tivessem muita familiaridade com essa máquina, embora todas elas tivessem afirmado que nunca tinham utilizado um equipamento semelhante anteriormente. Em vários momentos, faziam outras coisas ao mesmo tempo: conversavam com os colegas, participavam de alguma brincadeira, discutiam com outra criança que vinha desejando tomar a câmera de suas mãos e algumas vezes, anunciavam o que iriam fotografar.

Algum tempo depois, lendo o artigo de Souza e Lopes (2002) denominado “Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola”, deparei-me com

¹⁰⁹ Três fotos não puderam ser reveladas, possivelmente por excesso de luminosidade. Essas imagens fotográficas foram feitas na área externa da escola.

um trecho que descrevia exatamente o que eu havia constatado: que as crianças manuseiam uma câmera fotográfica com muita desenvoltura, de uma maneira descontraída e familiar. As autoras afirmam que “a criança não teme a tecnologia porque para ela, desde o princípio, os aparelhos são máquinas de jogar, são brinquedos” (p. 65), já os adultos apresentam certo receio, porque o equipamento é tomado como mediador de um trabalho sério. Elas sugerem que as crianças poderiam nos mostrar novas alternativas de convívio com as máquinas.

As imagens fotográficas produzidas por Flávia, Matheus Henrique, Tamires e Matheus Vinícius, foram reveladas no mesmo dia em que foram feitas e, no dia seguinte, essas crianças viram as fotografias e foram entrevistadas. Essas entrevistas ou conversações tiveram o objetivo de coletar informações sobre o motivo que as levou a elegerem aquelas imagens para produzirem como fotografias.

Os depoimentos verbais dos fotógrafos são importantes porque as imagens podem ser interpretadas de inúmeras formas. Carnicel (2002: p. 43) salienta que “as imagens não são exatamente o que se vê, o que se pensa que é o real – são tão polissêmicas quanto a palavra”.

Durante as entrevistas para saber quais eram os sentidos que as crianças atribuíam para as fotos produzidas por elas, às vezes as crianças não se lembravam por que selecionaram aquela imagem no ambiente da escola e, por isso, em várias ocasiões respondiam que não sabiam ou diziam rapidamente: “*Porque eu quis*”; “*Porque sim*”; “*Porque eu gosto*” etc. Em outras ocasiões, as crianças não conseguiam recuperar o sentido da criação daquela imagem e atribuíam outros sentidos¹¹⁰. Às vezes, as crianças se lembravam, durante a fala, de apenas algum detalhe que a levou a selecionar aquela imagem ou cena, por isso falavam inicialmente do fragmento de que se lembravam e davam

¹¹⁰ Esta suposição pode ser feita porque as crianças, no momento em que fotografavam, comentavam por que queriam fazer aquela imagem.

continuidade criando outros sentidos e significados ou relatando algumas histórias. Em algumas conversas, foi possível identificar também que, aquilo que poderia ser considerado inicialmente o fundo de uma imagem fotográfica, durante a conversação sobre a foto, passa a ser o tema principal.

No final do ano de 2003, todas as fotos foram colocadas em um painel e este foi afixado em uma das paredes do corredor da escola, por três dias consecutivos, para que todas as crianças pudessem ver novamente as imagens fotográficas e para que seus pais ou responsáveis também pudessem conhecê-las. Nessa oportunidade solicitei aos pais uma autorização escrita para que pudesse utilizar as fotografias que continham imagens de crianças.

O diálogo produzido pelas crianças a partir da leitura das imagens nas entrevistas foi gravado e posteriormente transcrito para análise. O material coletado com as fotografias foi organizado por temas que emergiram tanto das imagens como dos diálogos. Surgiram quatro temas: espaços, cores, pessoas e coisas, os quais serão apresentados posteriormente, embora uns estejam imbricados nos outros.

2.3.1 As Fotografias como Meio de Expressão

Na tentativa de produzir metodologias e procedimentos metodológicos, na perspectiva de buscar uma aproximação da e com a criança pequena, para a produção de imagens e falas delas sobre a escola, as coisas etc, algumas crianças fizeram imagens fotográficas e narraram o porquê de elegerem essas imagens. Ao utilizar a produção de fotografias como um instrumento de coleta de dados, tive a intenção de propiciar outras oportunidades de expressão às crianças de cinco anos de idade.

De acordo com Souza e Lopes (2002), com a invenção da imagem fotográfica os seres humanos conquistaram uma nova maneira de olhar o mundo, um olhar que possibilitou “... uma nova consciência cultural e subjetiva do mundo” (p. 62). Para as autoras a “foto-grafia” se constitui como uma escrita atual dos seres humanos, mediada por uma tecnologia criadora de uma narrativa figurada.

A invenção da fotografia está creditada a Nicéphore Niépce, datada de 1826, embora, de acordo com Kossoy (2001) vários pesquisadores, particularmente na França e na Inglaterra, desenvolviam experimentos, nesse mesmo período, buscando reter em matérias fotossensíveis a imagem refletida dos objetos no interior da câmara obscura¹¹¹. Niépce morreu antes de ver sua invenção mundialmente aclamada em 1839. Seu associado, um pesquisador francês chamado Louis Jacques Mande Daguerre (1787-1851), foi aquele que encontrou o momento propício para a aceitação e consagração nacional¹¹² e internacional de sua descoberta, denominada de daguerreótipo.

Barthes (1984) em “A câmara clara” faz uma pequena nota destacando que quando pensamos na origem da foto, sempre colocamos Niépce e Daguerre, “...mesmo que o segundo tenha usurpado um pouco o lugar do primeiro” (p. 53).

Segundo Kossoy (2001), é importante salientar que no Brasil também foram desenvolvidas experiências pioneiras e contemporâneas no campo da fotografia por Hercules Florence. Ele idealizou seu processo fotográfico em 1833, e colocou-o em prática a partir dessa data, num local desprovido dos mínimos recursos tecnológicos para seu desenvolvimento, no Interior da Província de São Paulo, na Vila de São Carlos, atualmente conhecida como a cidade de Campinas. O autor ainda afirma: “E como que por ironia a

¹¹¹ Empregada pelos artistas desde o século XVI, a câmara obscura é considerada um recurso de ordem física que proporciona a formação de imagem por meio de um dispositivo ótico.

¹¹² A Câmara francesa oficialmente proclama, em 03 de julho de 1839, o invento fotográfico. O daguerreótipo foi apresentado por François Arago, um físico e deputado. (Lima, 2004).

fotografia – ou melhor, a daguerreotipia – tornava-se conhecida no Brasil através das demonstrações do abade francês Louis Compte, no Rio de Janeiro, em janeiro de 1840” (Kossoy: 2001, p. 143).

A descoberta da fotografia em vários contextos ao mesmo tempo, como no Brasil, na França e na Inglaterra¹¹³, nos dá algumas evidências que a sua invenção não foi resultado de uma pesquisa despreziosa, mas de uma trajetória de busca para responder a uma demanda social já existente por imagens, em especial os retratos. A fotografia proporcionava um meio eficaz de reproduzir a realidade da forma mais exata até então conhecida, reduzindo ao máximo a imprecisão causada pela interferência da mão humana.

Segundo Kossoy (2001), a descoberta da fotografia poderia ter sido feita em qualquer local em que o pesquisador se encontrasse, não importando o grau de desenvolvimento tecnológico existente, mas o desenvolvimento e aperfeiçoamento da técnica e a conseqüente absorção pela sociedade, só ocorreram em contextos em que se processava a Revolução Industrial. A industrialização acelerada, o processo de racionalização da produção, do desenvolvimento da técnica formavam uma nova maneira de pensar nas pessoas que moravam nos grandes centros. O surgimento da fotografia veio satisfazer a uma nova mentalidade que valorizava a objetividade, a rapidez e a precisão.

O acesso à fotografia foi inicialmente restrito a um pequeno número de pessoas que podiam pagar os altos preços cobrados pelos fotógrafos, e somente com o aperfeiçoamento das técnicas, aos poucos, o uso das imagens fotográficas foi sendo difundido para outras camadas da sociedade. Com o desenvolvimento da indústria fotográfica, o uso da fotografia não parou de se multiplicar, ocupando cada vez mais espaços diversificados, novas utilidades e diferentes significações.

¹¹³ William Henry Fox Talbot (1800-1877), que residia em Londres, reivindicava a prioridade na descoberta da fotografia.

Falar da fotografia como um meio de expressão em uma pesquisa com crianças pequenas não é uma tarefa fácil, pois como afirma Lima (2004) “... A escrita sempre foi colocada como a mais ‘científica’, mais ‘filosófica’, mais ‘verdadeira’” (p. 86, grifos da autora) e, conseqüentemente, as imagens sempre são identificadas como mais imediatas, instintivas ou ilusórias. Kossoy (2001) também salienta que existe um certo preconceito quanto à utilização da fotografia como instrumento de pesquisa, por várias razões, das quais ele menciona apenas duas.

A primeira é de ordem cultural, pois temos um aprisionamento multissecular à tradição escrita como forma de transmissão do saber. A segunda razão, decorrente da anterior, diz respeito à expressão. As fotografias trazem informações registradas visualmente. O autor fala na dificuldade que o pesquisador encontra para vencer a “resistência em aceitar, analisar e interpretar a informação quando está não é transmitida segundo um sistema codificado de signos em conformidade com os cânones tradicionais da comunicação escrita” (Kossoy: 2001, p. 30).

Um dos fatos que provocam um certo desconforto no uso de imagens visuais em pesquisa, é que o pesquisador geralmente não sabe qual foi a intenção do fotógrafo ao produzir aquela imagem. Toda imagem fotográfica tem um motivo que a precede; elas são produzidas com uma certa finalidade. “Toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época” (Kossoy: 2001, p. 36).

A fotografia, portanto, é resultante da ação de alguém, que em determinado tempo e espaço optou por algum assunto e registrou-o empregando os recursos oferecidos pela tecnologia. Registrar um certo tempo e espaço, atestar a existência de alguma coisa ou de um certo evento, uma certa realidade, talvez aí esteja o cerne do encantamento que a fotografia exerce sobre nós. Barthes (1984) afirma que “... o que a Fotografia reproduz ao

infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (p.13).

O ato de registrar tal objeto ou tal pessoa, tal instante, em vez de outro é algo que sempre nos aguça a curiosidade. Segundo Kossoy (2001), a escolha de um aspecto determinado acaba documentando não só a cena ali congelada, mas a própria atitude do fotógrafo diante da realidade, sua maneira de ver e de compreender, sua visão de mundo. Assim, a foto nos informa acerca de seu autor.

Quando se fala em fotos, temos a impressão de que a partir delas podemos resgatar parte da história de uma determinada época, mas isso em parte não é muito fácil. Tomadas isoladamente, as fotografias não são um recurso suficiente para nos revelar a história, é necessário que o pesquisador utilize outras fontes que possam complementar aquilo que as imagens podem revelar. Barthes (1984) e Kossoy (2001) afirmam que a fotografia ou mesmo um conjunto de fotografias não reconstitui ou não rememora o passado. Ela atesta a existência de algo, ela congela alguns fragmentos de um instante de vida das pessoas, das coisas, da natureza etc.

A maioria das fotografias, independente da época que forem produzidas (recentes ou antigas) podem permitir múltiplas leituras efetuadas por quem as observa. Kossoy destaca em seus dois livros, “Fotografia e História” e “Realidades e ficções na trama fotográfica”, que as fotografias nos permitem várias interpretações, pois as imagens contêm múltiplas significações. A leitura das imagens permite diferentes interpretações em função do próprio repertório de informações e de conhecimentos do observador da foto, de seus preconceitos, de suas convicções morais, éticas, religiosas, de sua situação socioeconômica etc. Assim, as fotografias sempre propiciam possibilidades de diferentes leituras para os diferentes receptores que as apreciam.

Barthes (1984) também destaca a multiplicidade de leituras da imagem fotográfica e a maneira como algumas fotografias exercem uma atração sobre seu observador. Ele argumenta que as imagens ou algumas fotos podem causar ou produzir nele um certo interesse, um certo “*estalo*” (p. 36) e que não seria possível explicar ao certo ou enumerar o que pode provocar o interesse ou a atração (seja desejar o objeto, a paisagem, o corpo ali representado etc), pois certas fotos podem até satisfazer a um dos critérios que provocaria essa atração e lhe interessar pouco.

O autor designa provisoriamente como “*aventura*” a atração que sobre ele exercem certas fotos e afirma: “O princípio da aventura permite-me fazer a fotografia existir. De modo inverso, sem aventura, nada de foto” (Barthes: 1984, p. 36).

Continuando a falar sobre esse princípio de existência ou não da fotografia sob o ponto de vista do observador, Barthes (1984) explica que olhando as fotografias, muitas podem nada lhe dizer. Como observador, ele pode olhá-las sem pô-las em posição de existência, mas de repente alguma delas surge e o atrai. O autor relata que “ela me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devo nomear a atração que a faz existir: uma animação. A própria foto é em nada animada (não acredito nas fotos “vivas”) mas ela me anima: é o que toda aventura produz”. (p. 37, grifos do autor).

Na relação estabelecida entre a foto e o observador, Barthes (1984) anuncia que para ele existem dois temas que se distinguem e que fundam seu interesse particular em algumas fotos: o *studium* e o *punctum*¹¹⁴.

Para Barthes, o *studium* representa uma vastidão, a extensão de um campo, marcas que partem de uma fotografia e atingem o observador. O observador ou o espectador percebem esse campo com bastante familiaridade em função de seu saber, de sua cultura.

¹¹⁴ Barthes (1984) fala que encontrou no latim essas palavras que poderiam explicar melhor o que ele desejava. No francês ele salienta que não conseguia ver palavras que pudessem exprimir com precisão esses temas.

Desse campo pode-se ter um interesse geral e até emocionado. Ele cita o exemplo de fotos da Nicarágua: combatentes pobres, ruas em ruína, mortos, dores etc. O *studium* é uma espécie de afeto médio, uma espécie de investimento geral pela imagem, ardoroso, mas sem acuidade particular.

“É pelo *studium* que me interesso por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação está presente no *studium*) que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações”. (Barthes: 1984, p. 45 e 46)

Ainda sobre o *studium*, Barthes (1984) afirma que quando o espectador observa a foto e consegue reconhecê-lo, ele conseguiu encontrar as intenções do fotógrafo, “... entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discutí-las em mim mesmo, pois cultura (com o que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre criadores e os consumidores” (p. 48).

O *punctum* é explicado pelo autor como uma flecha que parte da cena da fotografia e atinge o observador, transpassando-o. *Punctum*, em latim, é uma ferida, uma picada, uma marca feita por um instrumento pontiagudo, um pequeno buraco, uma pequena mancha ou um corte. Ele afirma que algumas das fotos que o atraem são como que pontuadas, às vezes com um ponto, outras cheias de pontos sensíveis. Barthes (1984, p. 46) afirma: “O **punctum** de uma foto e esse acaso que, nela, me **punge** (mas também me mortifica, me fere)”, [grifos do autor].

No *punctum*, a reação parte do observador, a imagem da foto o anima, um detalhe o atrai, fere-o e leva-o a acrescentar alguma coisa à foto, muitas vezes ultrapassando o próprio enquadramento dado pelo fotógrafo. Barthes (id. *ibid.*) explica que, na maioria das vezes, o detalhe na foto não é intencional, que “ele se encontra no campo da coisa fotografada como um suplemento ao mesmo tempo inevitável e gracioso; ele não atesta

obrigatoriamente a arte do fotógrafo (...). A vidência do Fotógrafo não consiste em “ver”, mas em estar lá”. (p. 76)

Segundo Barthes (1984) o punctum, seja delimitado ou não, é um suplemento “... é o que acrescento à foto e **que todavia já está nela**”. [grifos do autor] (p. 85). O punctum cria um *campo cego*, cria uma vida exterior ao retrato. Dessa forma o punctum é “uma espécie de extracampo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver” (p. 89). É da relação ou do conflito entre studium e punctum que existe a possibilidade de várias leituras de uma fotografia.

Ao entrevistar as crianças sobre as suas fotografias existiu a intenção de saber quais as leituras que os próprios fotógrafos faziam sobre elas, pois a intenção que precede a produção de uma foto ou a finalidade pela qual ela foi produzida só pode ser explicitada pelo fotógrafo que a produziu. Mas, ao mesmo tempo, quando as crianças foram colocadas como observadoras de suas próprias produções também se procurou delinear quais as relações ou os conflitos entre studium e punctum que atingiam os observadores-fotógrafos.

2.3.2 Você Vai Dar a Máquina para as Crianças?

No dia em que uma das crianças fez as primeiras imagens fotográficas fui recepcionada por uma professora, que naquela oportunidade substituíra a professora S., que estava em licença, com a seguinte pergunta: *Você vai dar a máquina para as crianças?* Uma outra professora, que havia acompanhado todo o processo de coleta de dados, complementou dizendo: *Quanto que você não vai gastar nisso. Será que as crianças sabem?*

Num outro dia, quando a professora de Educação Física entrou na sala e viu algumas crianças com câmeras fotográficas nas mãos, falou: *O que é isso?* Nesse momento ela me viu e continuou a falar: *Você é doida. Só podia ser você mesmo, mas as máquinas*

estão todas sem filmes, né. Expliquei a ela que algumas estavam, mas uma das câmeras tinha filme, porque desejava saber o que as crianças retratariam sobre a escola por meio de imagens fotográficas. Depois da explicação, pelo olhar da professora foi possível supor que ela não havia mudado a primeira impressão sobre essa experiência, achando que a atitude de dar uma câmera fotográfica para uma criança era uma loucura¹¹⁵.

Por meio dessas falas e pela reflexão sobre as minhas próprias atitudes, percebi que nos acostumamos a acreditar que as crianças são incapazes de fazerem algumas coisas, mesmo sem nunca termos permitido que elas nos mostrem do que são capazes. Afirmo que percebi esse fato, repensando inclusive as minhas atitudes, por alguns motivos que passo a descrever.

No início da elaboração da idéia de pedir para que as crianças produzissem as fotografias, pensei que seria necessário comprar uma máquina com o dispositivo denominado zoom, para melhorar as imagens que elas iriam fazer. Mas, na verdade, quando passei a refletir sobre o motivo de adquirir uma outra câmera, vi que menosprezava a habilidade que as crianças poderiam ter para retratar a cena que desejassem, mesmo sem nunca ter visto uma fotografia produzida por uma criança de cinco anos de idade, pois os adultos começam a fotografar com qualquer máquina.

Um outro episódio ocorreu, quando decidi que na primeira vez que fosse usar uma câmera fotográfica, pediria para apenas uma criança produzir essas imagens. Tive receio que não desse certo e por isso resolvi revelar essa primeira remessa para saber se continuaria ou não com esse tipo de coleta de dados. Recordo-me do dia no qual busquei as primeiras fotos no laboratório de revelação. Apreciando as imagens, achei-as bonitas e disse à

¹¹⁵ Embora não seja o objetivo deste trabalho analisar as concepções das professoras, é possível supor que, diante dessas falas, a criança é entendida pela professora como o brinquedo, um faz-de-conta, onde nada de verdade pode acontecer. Dar algo “de verdade” só é possível se for de mentira ou algo que faça de conta que é verdade.

orientadora: “Estão lindas! Fiquei encantada, como que uma criança foi capaz de fazer fotos tão bonitas”.

Essas atitudes, falas e opiniões, minhas e das professoras, mostram-nos o quanto adotamos procedimentos de exclusão ou interdição, tolhendo as crianças de manipularem certos objetos ou tecnologias, acreditando que elas são incapazes. As crianças se mostraram muito habilidosas na manipulação dessa tecnologia, mesmo sendo a primeira oportunidade que tiveram de utilizar uma câmera fotográfica.

A produção das imagens fotográficas e as conversas com a intenção de saber a razão pela qual as crianças haviam selecionado e realizado aquelas fotos, possibilitaram uma outra maneira de aproximação da leitura que as crianças de cinco anos de idade fazem sobre a escola. Além disso, a produção de imagens fotográficas entrou nessa pesquisa como uma outra possibilidade criada para que as crianças falassem. E essa perspectiva, ao que parece, possibilitou um certo êxito no sentido de que as crianças falassem sobre a escola ou de suas idéias sobre as coisas, o brincar e a amizade. Elas puderam falar de uma perspectiva da experiência, falaram de suas vidas, mostraram um pouco sobre o que e como as crianças vivem.

Ao falarem das suas fotografias, as crianças tiveram um outro modo de olhar a escola, diferente do das entrevistas. Quando as crianças fazem a leitura das imagens fotográficas, elas interpretam em função do seu repertório de informações, de conhecimentos e de seus preconceitos. As fotos enriqueceram as possibilidades de apresentação dos fatos, das falas sobre a estrutura física da instituição, dos objetos, das pessoas e dos acontecimentos. Falar sobre as imagens produz possibilidades de pensamentos e de um estranhamento em relação a sua vivência, um pensar sobre.

Das imagens produzidas por elas e das entrevistas com cada criança sobre suas fotos, emergiram quatro temas: espaços, cores, pessoas e coisas ou além das coisas.

2.3.2.1 Espaços

As crianças fizeram algumas imagens fotográficas de certos locais da escola e ao falarem sobre essas fotos, relataram suas experiências vivenciadas nesses lugares e um pouco do funcionamento dessa instituição.

Uma das crianças que fotografaram o corredor da escola afirmou que gosta desse local, porque nele elas podem correr e fazer o que quiserem, diferente do comportamento que exigem delas dentro da sala ou do refeitório. Ela acrescentou que é um lugar em que eles podem correr porque “é *grandão*”.



Foto 1: Corredor - Flávia

A foto número dois, também mostra o corredor, mas de um outro ângulo. Matheus Henrique salientou que desejava tirar uma foto da porta da sala de sua turma: “Porque ele entrou na frente e eu queria tirar lá da classe, desde lá da classe, daí não deu para tirar, direto. Queria tirar da porta da classe, mas não deu”. Afirmou ainda que desejava tirar uma foto da porta da sala porque lá “é *legal*”. Quando questionado sobre o motivo de ser legal, disse: “Brincar de massinha, de (pausa), de pecinha (brinquedos plástico com encaixes para montar)”.

Ao afirmar que na sala é um lugar bom e gostoso, Mateus apontou com muita clareza quais são as atividades ‘legais’ que ali são desenvolvidas: brincadeiras com massinhas de modelar e peças de montar.



Foto 2: Corredor - Matheus Henrique

A foto número três, tirada por Bruna, também mostra o corredor da escola e um de seus colegas, o Matheus Vinícius.



Foto 3: Corredor – Bruna

Num primeiro momento, quando questionada sobre o motivo de ter reproduzido essa imagem, Bruna ficou em silêncio, como se estivesse pensando. Depois de algum tempo ela falou que na fotografia apareceu o “*Matheuzinho*”. Ao ser indagada se ela gostou de ter fotografado o Matheus e se ele era um bom colega, rapidamente ela respondeu: “*Eu não gosto, eu gosto por amigo, não é nada demais*”. No momento da conversa aparentou que ela ficou chateada de ter feito uma foto em que apareceu o amigo, pois talvez sua intenção inicial era fotografar a escola ou tenha se sentido mal por fotografar um menino. Dando continuidade à conversa, comentei e perguntei: Ah, é como amigo, foi isso que eu perguntei. Por quê? Você gosta de algum colega, que é mais que um amigo? Bruna demonstrou certa agitação e respondeu que não com um tom de voz como se estivesse gritando.

Na foto abaixo (número quatro), Flávia retrata uma imagem que mostra o gramado, na lateral da escola.



Foto 4: Gramado da escola – Flávia

Ao falar sobre a imagem produzida, Flávia afirmou ter tirado essa fotografia porque ficaria bonita com as flores enfeitando a lateral da escola que fica próxima ao corredor. Tamires, uma outra criança da sala que passou a olhar as fotos juntamente com Flávia, comentou que na grama eles não podiam brincar para não estragarem as flores. Flávia a corrigiu, dizendo: *“Pode. Só pode naquela que tem ali dois homens”* (apontou para o gramado fotografado, no qual havia dois homens que trabalhavam como vigilantes da escola). Flávia confirmou que nas outras não podia pisar para não estragar as flores que a diretora da escola mandou o jardineiro plantar.

Assim, nessas falas as meninas repetem as ordens que recebem dos adultos quanto ao uso dos espaços. A produção de fotografias e, principalmente, as entrevistas sobre essas imagens acabaram fornecendo algumas informações sobre a escola ou sobre como as crianças viam a escola, que em outras ocasiões dificilmente apareceriam.

A foto número cinco foi produzida por Matheus Vinícius e mostra um dos portões da escola.



Foto 5: Portão da escola - Matheus Vinícius

Ao ser questionado sobre o motivo de ter escolhido essa imagem para fotografar, Matheus Vinícius respondeu: *“Porque eu gostei” ... “Porque eu quero”*. Aliston, um colega de sala, comentou que *“tem dois lugares de ir embora”*.

O espaço do parque e do tanque de areia foi um dos locais mais fotografados. Das cinco crianças que produziram fotos para este estudo, três ou possivelmente quatro fizeram imagens desse lugar¹¹⁶.

A foto número seis, feita por Bruna, retrata alguns de seus colegas brincando no parque. Ao dizer o motivo pelo qual havia feito essa foto, ela afirmou: *“Porque ele é o nosso prêmio”*. Em seguida, quando questionada sobre por que era prêmio, Bruna respondeu que foi a professora que havia falado que o parque era prêmio e acrescentou: *“Porque nós só vamos no parque quando faz tudo certo”*, referindo-se à lição.



Foto 6: Crianças no parque - Bruna

¹¹⁶ É possível supor que quatro crianças fizeram fotos do parque, pois tenho anotado no caderno de campo alguns dos locais fotografados e nele consta que Matheus Vinícius esteve com a máquina ao lado do parque, tentando enquadrar uma ou mais imagens. Uma outra evidência foi que no dia das entrevistas, mostrando as fotos reveladas, ele perguntou se não estavam faltando fotos e mencionou: aquela do parque e do corredor. No filme utilizado por Matheus, três fotos não puderam ser reveladas por excesso de luminosidade, possivelmente uma ou mais retratavam alguma imagem do parque.

Bruna demonstrando ter conhecimento sobre a rotina de atividades da escola, pois mencionou o que as crianças fazem quando não vão ao parque: “*Faz lição e depois brinca de massinha e de pecinha*” (brinquedos plásticos de montar).

Na fala de Bruna sobre o parque como um prêmio é possível perceber que as crianças já aprenderam as regras disciplinares impostas pela escola, elas já entenderam a necessidade de se submeterem a um processo de escolarização precoce, cumprindo as tarefas obrigatórias, para que possam ter a oportunidade de se divertir no espaço externo da sala.

Idéias semelhantes perpassam as falas abaixo referentes a outras fotos que retratam o parque da escola. Ao ouvir sobre os espaços fotografados é possível dizer que algumas falas das crianças parecem se referir a uma prisão, onde o melhor local é o pátio.

Na foto número sete, Matheus Henrique retratou uma cena com algumas crianças brincando no parque. Comentou que gosta do parque e que este é um lugar para se divertirem.



Foto 7: Crianças no parque - Matheus Henrique

A foto número oito, também produzida por Matheus Henrique, mostra o parque por um outro ângulo e na conversa sobre essa imagem ele complementou a sua fala anterior, dizendo ser esse um local em que eles, as crianças, podem conversar.



Foto 8: Parque - Matheus Henrique

Ao falar sobre a foto número nove, Matheus Henrique apenas disse que tirou essa foto porque ele gostou.



Foto 9: Brinquedos do parque - Matheus Henrique

Flávia também fez uma foto em que apareceu o parque (foto número 10). Ela comentou que gosta de ir a esse local e que *“o parque é legal para brincar”*. Ainda conversando sobre a foto, Flávia afirmou que uma das mulheres que aparecem na imagem tinha sido sua professora quando ela freqüentava a sala de crianças com quatro anos de idade, e acrescentou: *“ela era muito brava”*.



Foto 10: Parque e professoras - Flávia

Ao falar sobre o que significa ser brava, Flávia fala sobre a necessidade que eles tinham de ficar quietos na sala, fazer atividades sentados nas cadeirinhas e sem conversar alto, mostrando novamente o caráter disciplinar da escola.

Na foto seguinte (número 11), tirada também por Flávia, aparece a passarela da escola. Ela se surpreendeu com a imagem de um menino na extremidade esquerda da foto e comentou com Tamires: *“Você se lembra quando aqueles moleques corriam atrás de nós”*.



Foto 11: Merendeira - Flávia

A fotógrafa nos revelou que desejava registrar a merendeira, que apareceu em segundo plano, no lado direito da fotografia. Quando questionada sobre o motivo de fotografar a merendeira, as meninas falaram que ela dá comida, que fica de braços cruzados andando pelo corredor e olhando as crianças enquanto as professoras tomam café, que é “*boazinha e legal*”.

Flávia afirmou que gostou “*só da metade*” dessa fotografia, na qual apareceu a merendeira.

Nas fotos em que aparecem imagens dos espaços da escola, as crianças tecem vários comentários que nos revelam como elas entendem o funcionamento dessa instituição e alguns breves comentários sobre as características das profissionais que atuam nessa escola de educação infantil. Falam também das ordens que recebem e que necessitam acatar para não serem repreendidas, quais as atitudes e os comportamentos que são considerados adequados para os diferentes espaços, quais os espaços e tempos que podem utilizar para se divertirem e sobre as relações que estabelecem com as outras crianças e com os adultos (professoras, merendeira e diretora).

As falas mostram que as crianças já aprenderam perfeitamente quais são as regras às quais devem obedecer na escola. Elas já assimilaram as várias normas do processo de disciplinarização ao qual estão submetidas.

Ao fotografarem os espaços dessa escola as crianças mostram que a escola tem grades, muros e alguns portões ‘fechados’. Nas falas elas também indicam que os espaços externos às salas também são fechados porque estão circundados pelas grades e portões. Elas mostram que a escola é uma instituição fechada, pois percebem que a ‘escola está fechada’¹¹⁷. Ao fotografar mais o mundo de fora (parque, corredores e gramados), elas anunciam que o fora, por mais dentro que seja porque é murado, tem grades e portões trancados, é o preferido, e não a sala (o mais dentro).

2.3.2.2 Cores

Os desenhos, as formas e principalmente as cores chamam a atenção das crianças, que acabam produzindo fotografias dessas imagens com cores atraentes por achá-las bonitas. Ao analisar as imagens e as fotos, é possível perceber que as crianças fotografaram aquilo que lhes agrada visualmente, como as imagens que aparecem nesse subitem.

Matheus Vinícius e Bruna foram as duas crianças que fizeram imagens fotográficas escolhendo retratar objetos da sala, todas elas contendo um colorido que se destaca naquele ambiente.

A foto seguinte (número 12) foi tirada por Matheus Vinícius e mostra uma maquete feita pela turma que utiliza a mesma sala no período da tarde.

¹¹⁷ Como exemplo marcante do quanto a escola está fechada, durante o período de observações houve uma festa na qual seriam entregues às crianças os ovos de chocolate em comemoração à Páscoa e os familiares (as mães, pais, irmãos ou responsáveis) que vieram ao final do período para buscar as crianças assistiram a seus filhos cantando as músicas ensaiadas para essa apresentação do outro lado da grade e do portão da escola.



Foto 12: Maquete - Matheus Vinícius

Ao falar sobre essa foto, Matheus Vinícius afirmou imediatamente que não gostou de que seu colega Pedro estivesse aparecendo (menino que aparece à direita na fotografia), por que ele queria que aparecesse só “o *desenho*”. Matheus falou que não sabia quem havia feito aquela maquete e repetindo as instruções recebidas, disse que a maquete não é para eles brincarem, mas apenas para olharem.

A foto seguinte (número 13), produzida por Bruna, reproduz a imagem de uma caixa de madeira que servia para armazenar letras confeccionadas em madeira. Além dessa caixa, ela tirou fotografia de outras duas: uma de papelão que armazena os brinquedos das crianças da turma que utiliza a sala em outro período e uma outra, da caixa de madeira que aparece no lado direito dessa foto e que tem a mesma utilidade, guardar letras.



Foto 13: Caixa de madeira 1 - Bruna

Bruna justificou que tirou esta foto porque acha que os desenhos da caixa são bonitos. No decorrer da conversa sobre essa foto, ela falou que na caixa “*tem letras*”, que não as usa, porque “*...só quem traz letras é que pode brincar*” e ela não trouxe porque não tem.

Quando questionada sobre a possibilidade de alguém de sua sala usar essas letras, ela respondeu que não¹¹⁸. Em seguida, falou: “*Não, a gente não brinca porque é das crianças da tarde*”. É interessante notar que Bruna fala de brincar com as letras e, apesar das explicações sobre a não utilização desse material presenciei três episódios (durante o período de observação) nos quais a professora se ausentou da sala e as crianças manusearam essas letras, transformando-as em aviões, revólveres, volantes ou mesmo agrupando-as como uma forma de disputa para ver quem conseguia pegar o maior número de letras.

¹¹⁸ Boa parte dessas informações sobre os materiais, aquilo que as crianças poderiam usar e aquilo que era considerado como de uso exclusivo da turma que frequenta o mesmo espaço em outro período, já fazia parte das anotações deste estudo, pois durante o período de observações houve o registro escrito de várias instruções e advertências verbais da professora quanto ao uso adequado do espaço e dos objetos. No entanto, para este estudo foi considerada importante a identificação das explicações das crianças, dos conhecimentos que produziam ao serem questionadas ou que elas tinham sobre as regras que necessitam observar e sobre o funcionamento da escola que frequentam.

A fotografia abaixo (número 14) mostra uma outra caixa de madeira na qual desenharam flores (pétalas verdes e miolo amarelo). Ela também é usada para guardar letras confeccionadas em madeira.



Foto 14: Caixa de madeira 2 - Bruna

Bruna justificou que havia tirado essa foto, dizendo: *“Achei bonita também”*.

No dia em que Bruna fez as fotos, ao ser questionada sobre o motivo de fotografar essas caixas, ela fez a mesma afirmação: *“Por que eu achei bonita”*. Essas afirmações mostraram que a fotógrafa, mesmo ao cinco anos de idade, já possui uma noção clara da questão da estética de uma fotografia, da escolha de uma imagem por achá-la bonita.

Matheus Vinícius, ao selecionar a imagem seguinte (foto número 15), desejava mostrar o desenho de uma sereia, na qual foram afixadas as folhas mimeografadas pintadas pelas crianças e que seriam apresentadas em uma reunião de pais.



Foto 15: Desenhos - Matheus Vinícius

Quando indagado se foram eles que fizeram essa sereia, Matheus Vinícius falou rapidamente: *“Não, eu pintei. A minha é verde. A minha eu pintei de verde, tudo verde. Até a estrelinha verde”*.

Ele explicou que a professora colou estas folhas para as mães verem, disse que sua mãe gosta de ver desenhos e acrescentou *“... Até o meu pai gosta”*. Ainda sobre essa foto, Matheus Vinícius, falou que Pedro, o menino que aparece à esquerda, na fotografia, *“atrapalhou”*.

A imagem fotográfica seguinte (número 16), produzida por Bruna, mostra uma das paredes de uma sala, ao lado do parque e do tanque de areia.

Bruna falou que fez essa foto: *“Por que tinha um monte de gente ali”*. Sobre a parede ela disse que a escola foi pintada e está muito bonita.



Foto 16: Crianças brincando - Bruna

Todas as fotos deste item apresentam cores vibrantes, as quais despertaram uma certa atração nas crianças. As imagens foram elogiadas pelas crianças no momento das entrevistas, elas contemplavam cada cena e diziam que elas eram muito bonitas.

2.3.2.3 Além das Coisas

Algumas fotos produzidas pelas crianças foram de objetos da sala e de objetos pessoais. Elas fotografaram caixas em que são guardados brinquedos e materiais pedagógicos, suas bolsas, com seus desenhos coloridos e os cadernos.

Na foto seguinte (número 17), Matheus Vinícius retratou seu caderno aberto sobre uma das mesas da sala. Ele explicou que o caderno estava aberto para que a cola utilizada para realização da tarefa secasse e afirmou que fotografou essa imagem porque achou bonito. Após dizer que achou bonito ele olhou por alguns instantes a fotografia e complementou: “*Ficou um pouquinho aqui escura, né*”.

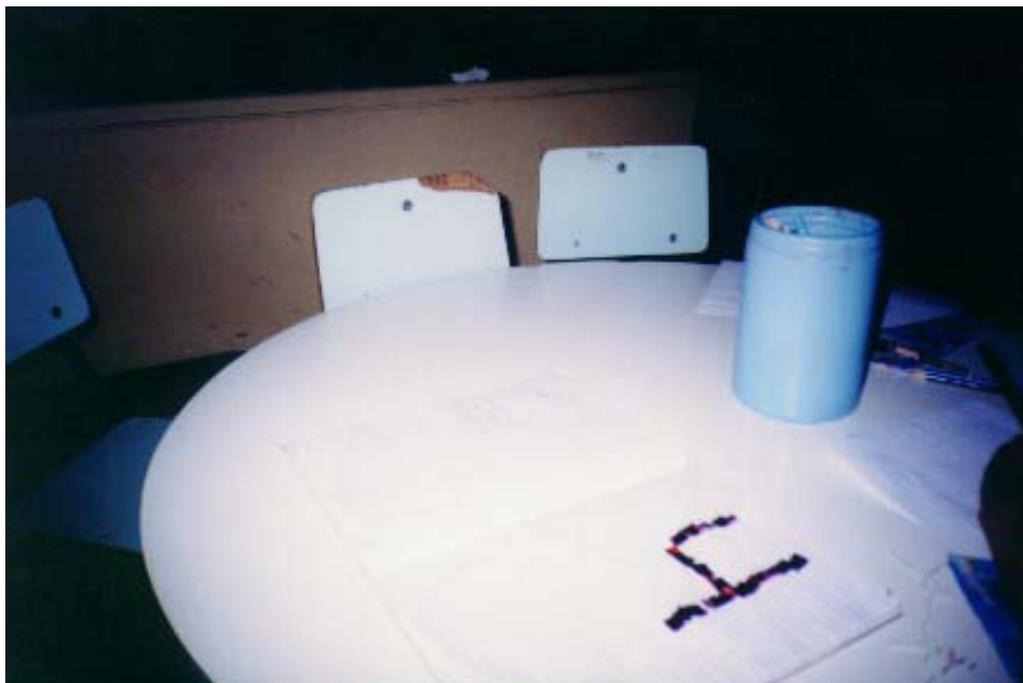


Foto 17: Tarefas - Matheus Vinícius

É interessante notar que, ao fotografar seu caderno e o trabalho enquanto seca a cola, Matheus valoriza e eterniza esse momento, o que nos lembra a afirmação de Barthes (1984) que a fotografia reproduz ao infinito o que ocorreu uma única vez, pois ela é o registro de um momento que nunca mais poderá se repetir. A imagem fotográfica abaixo (foto número 18) foi produzida por Bruna.



Foto 18: Caixa de papelão - Bruna

Na entrevista sobre suas fotos, ela disse, ao ver a fotografia dessa caixa de papelão¹¹⁹: “*Eu não tirei, não fui eu*”. Após ser lembrada sobre o local em que esta caixa era guardada (prateleira em uma das laterais da sala), ela se lembrou que havia escolhido essa imagem e começou a contar que é uma caixa em que são guardados os brinquedos da “*turma da tarde*”¹²⁰, com os quais eles não podem brincar, porque: “*não são nossos, é da turma da tarde*”.

Por várias vezes, durante a conversa sobre essa fotografia Bruna disse que desejava brincar com esses brinquedos, mas que não podia. Por essas falas é possível supor que, ao fotografar a caixa, Bruna desejava registrar a existência dos brinquedos e não apenas uma caixa de papelão.

Ao falar sobre a fotografia abaixo (número 19), Matheus Vinícius justificou o motivo pelo qual havia tirado a foto, da seguinte maneira: “*Por quê? Porque eu pensei, a Flavinha estava aqui e eu tirei*”.



Foto 19: Bolsas - Matheus Vinícius

¹¹⁹ Embalagem de papelão de um gabinete de computador.

¹²⁰ Grupo de crianças que utilizam a sala no outro período de funcionamento da escola.

Continuando a conversa sobre a foto, ele acrescentou que desejava fotografar Flávia e os Power Rangers que aparecem nas bolsas. Em seguida, aponta cada uma das bolsas que aparecem na fotografia, dizendo o nome de seus respectivos donos.

A fotografia abaixo (número 20), mostra Gabriel e, em segundo plano, as bolsas estampadas com desenhos dos Power Rangers. Matheus Vinícius declarou que gostaria que apenas as bolsas tivessem aparecido na foto: *“Eu não queria que ele estivesse na frente desse, daqui”*. Ele apontou as bolsas e disse que queria *“...Só as duas bolsas. ... Eu gosto das bolsas”*. Matheus explicou que essas bolsas não são dele, pois a dele é a que tem o desenho do *“Ursinho Pooh”*, falou sobre os Power Rangers e disse que assiste sempre aos desenhos animados com esses personagens: *“Eu gosto de assistir ... Eu não assisto todo dia, todo dia não passa, né”*.



Foto 20: Gabriel e Power Ranger - Matheus Vinícius

Na fotografia seguinte (número 21), produzida também por Matheus Vinícius, novamente aparece em destaque a imagem do rosto de Gabriel, embora o fotógrafo tenha afirmado outra vez que seu objetivo era mostrar os Power Rangers.



Foto 21: Power Ranger - Matheus Vinícius

Quando questionado sobre o motivo pelo qual tirou uma outra foto semelhante à anterior, ele respondeu: “*Eu queria ver a bolsa*”.

Todas as fotos que aparecem neste segmento, que foi denominado de além das coisas, mostraram cenas que para seus fotógrafos têm um sentido diferente daquele que podemos apreender quando observamos as imagens. Quando olhamos a primeira foto vemos apenas um caderno aberto, mas o fotógrafo revelou que lá havia uma cola secando. A segunda mostra uma caixa de papelão, mas Bruna disse que é a caixa de brinquedos com os quais eles não podem brincar. Nas três últimas aparecem pessoas e bolsas, mas Mateus Vinícius falou principalmente sobre os Power Rangers que ali estão estampados nas bolsas e que talvez aos olhos de um outro observador dessas fotos passariam despercebidos.

2.3.2.4 Pessoas

Das quarenta e uma fotos produzidas e reveladas, a maioria tem como foco principal uma pessoa ou nela consta uma criança ou um adulto, mesmo que seja em segundo plano. Em algumas ocasiões as crianças mencionavam que não desejavam fotografar a pessoa,

que esta atrapalhou o foco desejado, mas a maior parte das fotografias deste item foram produzidas por existir o interesse de mostrar alguém ou um certo grupo.

Adultos: Saiu só até aqui ...

Analisando as fotos em que aparecem pessoas adultas, foi possível perceber que as crianças fotografam aquilo que visualizam como criança, com sua estatura de criança, diferente da dos adultos. Suas imagens demonstram outras dimensões e perspectivas dos objetos, das paisagens e isso fica muito evidente quando se trata de figuras de adultos. Os adultos fotografados tiveram parte de sua imagem cortada: os pés, a cabeça ou ambos.

Quando fotografados de longe, os adultos foram enquadrados no retrato com menos distorções na imagem.

A maioria das fotos retratando cenas em que aparecem adultos foram feitas por Flávia¹²¹. Na foto seguinte (número 22), Flávia teve a intenção de fotografar a sua professora. Quando questionada sobre o porquê de ter feito uma fotografia de sua professora, Flávia disse: *Porque ela é legal. Ela dá lição para nós*. Em seguida, falando sobre essa fotografia ela elogia a imagem retratada, dizendo que ficou bonita.

¹²¹ Flávia tirou cinco fotos em que aparecem as imagens de adultos, das quais três são apresentadas nesse subitem e duas em um subitem anterior (espaços). Bruna fez apenas uma fotografia de adultos. Matheus Henrique também fez uma, na qual aparece uma pessoa adulta no início do corredor e um menino em destaque, por isso a foto se encontra no subitem crianças.



Foto 22: Professora S. – Flávia

A foto abaixo (número 23), também produzida por Flávia, teve a intenção de mostrar a professora de Educação Física, que aparece em segundo plano na imagem. Ao falar sobre o motivo da escolha dessa cena, ela disse: *“Porque ela dá ginástica para nós”*.



Foto 23: Professora I. - Flávia

Quando questionada se ela havia gostado que Bruna tivesse saído na frente da professora, ela acenou com a cabeça, dizendo que sim, e complementou dizendo: “... *ela é minha amiga*”.

Na foto abaixo (número 24) fui fotografada por Bruna.



Foto 24: Pesquisadora – Bruna

Ao justificar o porquê de haver tirado essa foto, ela disse: “*Achei bonita você.* (Bruna ficou em silêncio, continuando a olhar a foto e depois perguntou) *Aonde está sua pinta* (ela olhava a foto, passava a mão no meu rosto, localizava a saliência colorida na pele na lateral do rosto e continuava falando), *eu não estou achando?*” Ela aproximou a fotografia, tentando visualizar com mais cuidado e depois falou com certo entusiasmo: “*Achei*”.

Esses comentários de Bruna podem nos indicar que as crianças observam nas fotos detalhes que as atraem e que muitas vezes nem seriam notados por um adulto. Nas palavras de Barthes (1994) o *punctum* delimitado por ela, uma pinta, passa completamente despercebido para um outro observador.

Na foto seguinte (número 25), Flávia também faz uma imagem fotográfica em que apareço.



Foto 25: Pesquisadora – Flávia

Quando Flávia viu esta foto ela riu longamente. Quando questionada sobre o motivo do riso, ela disse: “*Saiu só até aqui*” (mostrou que a foto havia cortado um pedaço da imagem da cabeça, fazendo gestos e colocando a mão em minha testa). Logo depois, Flávia e Tamires conversaram, tentando decifrar quem é criança que apareceu em segundo plano na cena retratada e, depois de algum tempo, afirmaram que deveria ser o Gleydson, um de seus colegas de turma.

Sobre o motivo que a levou a fazer essa imagem, Flávia disse: “*Porque você é legal. ...Porque você dá ‘fota’ para nós tirar*”. Ela contou que gostou de fotografar e que nunca ninguém tinha lhe dado uma câmera fotográfica.

Ao final da conversa com Flávia, quando indagada novamente sobre o motivo de a foto ter parte da imagem cortada, ela apenas ri. Quando questionada sobre por que será que das crianças ela não havia ‘cortado’ a cabeça, ela respondeu: “*Porque nós somos pequenos*”. A partir desse momento, foi possível entender que as crianças fotografam com perspectivas próprias e que os adultos, quando vistos de perto são grandes, ficando difícil enquadrá-los, mostrando-os por inteiro.

Crianças: eu gosto de gente ...

Todas as crianças que produziram os registros fotográficos retrataram outras crianças em alguma foto ou em várias delas. Das quarenta e uma fotos produzidas, dezoito delas têm como foco principal uma outra criança. Na maioria das fotografias aparecem os colegas de turma, geralmente aqueles que elas consideram seus amigos mais próximos. Em algumas fotos, aparecem imagens de crianças que, na opinião de seus colegas fotógrafos, atrapalham ou foram fotografados por um acaso.

Na foto abaixo (número 26), Bruna disse que escolheu retratar a imagem de sua amiga Flávia.



Foto 26: Sua amiga Flávia – Bruna

Ao dizer o motivo pelo qual fez esta foto, falou: *“Porque eu gosto dela .. Ela é minha amiga”*. Continuamos a conversa para identificar se ela havia gostado das coisas ou pessoas que aparecem no fundo da foto, Bruna falou que gostou do escorregador. Apesar de essa imagem retratar parte do parque, o escorregador não apareceu, pois fica ao lado dos brinquedos retratados nessa foto.

Flávia fotografou um de seus colegas de sala (foto número 27) e justificou o motivo de eleger essa imagem, dizendo: “*Porque eu gosto*”, afirmando que gostava de “*De tirar foto*”. Ao ser questionada se havia gostado de que o Aliston saísse na foto, Flávia disse: “*Eu gostei*”.



Foto 27: Aliston e a aula de Educação Física - Flávia

A imagem fotográfica abaixo (número 28) foi produzida por Tamires.



Foto 28: Pedro Cássio - Tamires

Todas as fotos feitas por Tamires retrataram uma outra criança. No momento da entrevista sobre as fotos, ela disse que havia feito esta imagem ...*“Porque o Pedro é meu amigo”*. Logo em seguida, comentou que *“...a foto ficou legal”*.

Ao justificar o motivo da fotografia (número 29), Tamires falou: *“Porque a Luana, a Talia, o Rodrigo é meu amigo, e o Matheus também. ... A Luana estava tirando foto”*. Quando questionada se havia feito esta foto para mostrar a Luana com uma máquina, ela imediatamente disse que queria mostrar os outros também, reafirmando que todos são seus amigos.



Foto 29: Crianças - Tamires

A foto número 30, tirada por Flávia, mostra um menino de uma outra turma (turma das crianças de quatro anos de idade).



Foto 30: Menino da outra sala - Flávia

Flávia disse que fez esta foto “... *Porque tem este moleque. Ele apareceu assim*” (Faz o gesto idêntico ao do menino fotografado).

Tamires, que estava ao lado, vendo as fotografias com Flávia, acrescentou: “*Ele é da sala da tia ...*” (cita o nome de uma outra professora). Flávia comentou que gostou dessa foto, que “*ficou legal*” aparecer o menino imitando o manuseio de uma câmera fotográfica.

Na foto seguinte (número 31), aparece um garoto que estava atrás da pilastra de cimento. Gabriel, no momento em que a imagem foi registrada, brincava de olhar Flávia, sua colega que fotografava, fazendo movimentos de colocar sua cabeça ora de um lado do pilar, ora de outro.

Flávia, ao ser questionada sobre o motivo de ter feito esta imagem disse: “*Tirei por causa da escola e do Gabriel*”. Sobre a imagem retratada Flávia disse que achou “*legal*” e, contemplando a fotografia, riu várias vezes.



Foto 31: Gabriel escondido – Flávia

É difícil imaginar que um adulto tiraria uma fotografia com alguém em movimento arriscando ter um produto como o mostrado na fotografia (alguém atrás da pilar de cimento). Não foi possível identificar se Flávia sabia anteriormente sobre a possibilidade desse resultado, mas, em nenhum momento ela demonstrou espanto sobre o resultado da imagem ou se lamentou por não ter aguardado uma outra pose.

A foto número 32, feita por Bruna, mostra Matheus Vinícius, um de seus colegas. Bruna olhando a fotografia disse: “*É. Ele ‘tá’ feio, heim*”. Ainda observando a imagem, ela perguntou o que era aquela mancha e expliquei que ela havia deixado o dedo de sua mão na frente da lente da câmera fotográfica. Bruna ouviu atentamente a explicação, disse que entendeu e achou engraçada a sombra produzida pelo contorno de seu dedo.

Quando questionada sobre por que ela havia tirado a fotografia bem perto de seu colega, ela afirmou: “*Para ficar mais pertinho p’rá mim ver*”, e acrescentou: ... *foi bom ter tirado assim*.



Foto 32: Matheus Vinícius – Bruna

Ao falar sobre a foto abaixo (número 33) Flávia disse: “*Esta daqui é a Luana*”.

Questionada sobre o motivo daquela foto e sem saber o que dizer, ela falou:

“Porque sim. ... É, porque eu gosto”.



Foto 33: Luana - Flávia

Quando indagada se sabia o que era a mancha escura no lado esquerdo da foto, Flávia disse que não tinha visto. Ela perguntou o que era e quando informada que

possivelmente era a mancha de uma parte de meu braço Flávia, rindo, falou: “*Eu vi. (ri) É mesmo*”.

Na foto abaixo (número 34), Tamires mostra seus amigos na sala da sua turma.



Foto 34: Pedro Luís - Tamires

Como a fotografia ficou com uma tonalidade escura a primeira atitude de Tamires, quando ela virou a página do álbum e visualizou esta foto, foi tentar decifrar quais as pessoas que apareciam na imagem. Ela disse: “*O Pedro, o Rodrigo e a Talia*” (A Talia aparece bem ao fundo da imagem). Sobre ter gostado dessa foto, Tamires afirmou que sim e acrescentou: “*Porque o Rodrigo, o Pedro Luís e a Talia é minha amiga*”.

Em seguida, Tamires disse que fez fotos de seus amigos, porque é importante ter fotografias de amigos, que elas servem para lembrar deles. Ao ser questionada novamente se fotos serviam para lembrar, ela afirmou que sim, reafirmando um dos motivos pelos quais as pessoas, em geral, justificam a produção de fotografias.

A foto número 35, também produzida por Tamires, retrata uma outra menina, a Luana. Ao olhar essa foto, Tamires disse: “*É da Luana, olha os dentes dela. Eu achei engraçada*”. Após esse comentário, quando questionada se ela acreditava que sua amiga

havia feito uma pose para a fotografia ou se preparado para ser fotografada, ela disse que achava que não. Sobre o motivo de ter escolhido essa imagem para fotografar, Tamires repetiu novamente as respostas anteriores, dizendo: *“Porque ela é minha amiga”*.



Foto 35: Luana - Tamires

Quando Matheus Henrique olhou a foto abaixo (número 36), ele falou: *“Achei legal. E aquela antiga, não tirei”*.



Foto 36: Rodrigo fotografando - Matheus Henrique

Ele falou se referindo à câmera que aparece nas mãos de Rodrigo, na fotografia abaixo, uma máquina sem filme que as crianças manusearam em um dos dias em que ocorreu a coleta de dados. Matheus reclamou que com aquela câmera ele não havia brincado.

Sobre o motivo de ter tirado esta fotografia, Matheus disse enfaticamente: “*Não sei*”. Quando questionado se teria mais alguma coisa que ele gostaria de falar sobre a foto, ele falou: “*Eu gostei dela*”.

Na foto número 37, Flávia fotografou Pedro Luís, Paula e as placas afixadas na parede da sala (descrição feita pela própria fotógrafa).



Foto 37: Pedro Luís - Flávia

Sobre o motivo que a levou a produzir esta foto, Flávia disse: “*Porque ele é meu amigo*”.

No dia anterior, após acionar o botão da câmera, Flávia disse que tinha fotografado as placas que indicam como está o tempo (ensolarado, nublado ou chuvoso).

Quando questionada novamente se havia feito aquela imagem por causa do Pedro ou dos cartazes do tempo, ela afirmou: “*Das placas. (ri) E tem a Paulinha*¹²²” (criança que aparece próxima à lousa, na foto anterior).

Na continuidade da conversa, falando sobre a possibilidade de ter feito aquela imagem por causa da Paulinha e do Pedro Luís ou por causa das placas, ela disse: “*Das pessoas. Agora vamos falar dessa daqui*”. Virou a folha do álbum, mostrando uma outra fotografia.

A foto abaixo (número 38) que apresenta a imagem de alguns meninos foi tirada por Matheus Henrique.



Foto 38: Colegas de sala - Matheus Henrique

Quando questionado sobre o motivo de ter tirado esta fotografia ele respondeu: “*Porque eu gostei*” e, continuando, disse que gostou: “*Deles. É por isso que eu tirei*”. Na tentativa de prosseguir a conversa sobre a fotografia, ao tentar formular mais uma pergunta sobre o que havia lhe chamado a atenção na imagem, Mateus disse que havia gostado: “*Dos trabalhos, eu tirei foto dos trabalhos, para ver*”.

¹²² Maneira de chamar a colega utilizada pelas próprias crianças.

Sem saber o que deveria falar, Matheus Henrique procurava entender o que a pesquisadora desejava ouvir, por isso inicialmente disse apenas que fez essa imagem porque tinha gostado e depois afirmou que foi por causa de seus colegas e como ocorre mais uma pergunta sobre a foto, ele falou que foi por causa do trabalho que eles estavam fazendo. Sobre os trabalhos ele explicou: *“Eles estavam colocando uns negocinhos”*. Referiu-se aos papéis picados que as crianças colavam sobre o desenho do número quatro.

A fotografia abaixo (número 39), produzida por Matheus Vinícius, mostra alguns de seus colegas, os quais estavam de lado ou de costas para o fotógrafo. Essa é uma imagem fotográfica diferente, pois dificilmente algum adulto faria uma foto com as pessoas nessa posição, de costas ou de lado.



Foto 39: Crianças - Matheus Vinícius

Ao olhar a foto, Matheus Vinícius procurou identificar cada uma das crianças que apareciam nela: Pedro, Bruna, Kaik, Rodrigo (da esquerda para a direita) e a Fraviane (sentada, de costas, à direita).

Ele começou a falar sobre a fotografia dizendo: *“Do Pedro eu não gostei e nem da Bruna”*. Em seguida, quando questionado sobre quais as pessoas de quem ele havia

gostado, falou: “Do Rodrigo e do Kaik não. Porque o Kaik fica brigando comigo”. Por essas falas, é possível perceber que ele não havia gostado de ninguém que aparecia na foto.

Quando questionado sobre o motivo pelo qual ele havia feito aquela fotografia, ele respondeu enfaticamente: “Porque eu quero”. Em seguida, com um tom de voz mais tranquilo, respondeu: “Porque eu gosto de foto”. Essa fala nos dá o indício de que, para a lógica dele, esse motivo era suficiente: ele gosta de fotografia, fez por um prazer e não precisa ter uma explicação alternativa para a escolha dessa imagem.

Ainda falando sobre essa fotografia, Matheus disse que gostava do Rodrigo e reafirmou que não gostava do Pedro e da Bruna. Ao falar sobre o Pedro, mostrou uma certa dúvida quando disse que não gostava, mas depois afirmou: “... mas ele briga comigo também e fica chorando”.

Logo depois, ele continuou dizendo: “...a Bruna. Ela chora também”. Matheus falou que não gosta de quem chora, mas não soube justificar o motivo dessa opinião, apenas disse: “Porque eu não gosto”. Após essa afirmação, ele procurou mudar de assunto e começou a falar sobre uma outra foto (número 40), que estava na seqüência do álbum:

... Oh, eu tirei aqui porque tem a Flavinha também, o Kaik tirou, eu tirei¹²³.

(Matheus Vinícius).

¹²³ Ele se refere a foto que estava ao lado, na seqüência do álbum. Na referida imagem fotográfica (foto número 35, que apresento a seguir, nesse mesmo item) aparecem a Flávia e o Kaik, este último com uma câmera fotográfica nas mãos.



Foto 40: Blusa do Mickey - Matheus Vinícius

Quando questionado sobre o motivo de ter feito a foto anterior, a resposta foi: “*Porque eu queria*”. Ele afirmou que gostou que a Flávia tivesse aparecido e não gostou da parte em que aparecem seus outros dois colegas, o Kaik e a Fraviane. Matheus se referiu a Fraviane, omitindo seu nome e falando: “*essa menina que esta de costas*”.

É interessante notar que na fotografia não apenas a Fraviane aparece de costas, mas a Flávia, a quem ele chamou pelo nome, também é retratada nessa posição. Ele comentou que tem uma blusa com o desenho do Mickey, igual a de sua colega Flávia e apontando para a sua bolsa que aparecia em segundo plano na fotografia, disse que ela tem o desenho do Pooh (desenho de um urso pintado de amarelo).

Na imagem seguinte (número 41), Matheus Henrique fotografou um colega (Rodrigo) e o corredor da escola, no qual aparece uma pessoa adulta caminhando.



Foto 41: Rodrigo e a professora - Matheus Henrique

Ao falar sobre esta fotografia Matheus Henrique disse que desejava fotografar a sua tia¹²⁴, a professora S., que aparece ao fundo da fotografia: “...tirei esta foto porque a tia vinha vindo”. Ele disse que não sabia o motivo pelo qual o Rodrigo tinha aparecido na cena retratada e ao ser questionado sobre o que ele achou de ter a imagem de seu amigo também expressa na fotografia, Matheus disse: “É melhor porque pode sair duas gente na ‘fota’ ... eu gosto de gente”. Essa fala, de certo modo, justifica a quantidade de fotos nas quais são retratadas outras pessoas, pois é possível supor que as crianças gostam de gente, apreciam a companhia de outras pessoas e a escola se torna importante para elas a partir dessas relações.

Em todas as fotos em que aparecem outras crianças, sempre há algum comentário sobre as relações de amizade, ou não, entre o fotógrafo e o fotografado. Muitas imagens produzidas pelas crianças retrataram outras pessoas, e a maioria das imagens fotográficas mostrou os amigos¹²⁵. Esse fato pode ser entendido como um gesto de

¹²⁴ Matheus Henrique é sobrinho da professora da sala em que foi realizada a coleta de dados.

¹²⁵ Das cinco crianças que fotografaram apenas Mateus Vinícius faz algumas fotografias com alguns colegas de sala e salienta que não desejava que aquelas pessoas fossem fotografadas, ou cita que não gosta de alguns que ali aparecem.

valorização dos laços de amizade que as crianças estabelecem na escola. A convivência com outras pessoas que têm a mesma idade que elas ou com os adultos, as amizades que esses relacionamentos possibilitam, foi valorizada em muitas falas, tanto nas entrevistas sobre as fotografias como nas anteriores.

A escola como espaço público, não fraternal, não doméstico e não familiar, possibilita à criança outros agenciamentos e amizades. Abramowicz e Levcovitz (2005: p. 84) afirmam que “*é preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar*”. Nesse local é possível produzir uma educação “com” a criança, entendendo o que elas falam, não apenas pela linguagem oral, mas pelas múltiplas linguagens de que são dotadas, possibilitando encontros entre crianças e crianças, crianças e adultos, crianças e objetos, enfim produzindo encontros e acontecimentos que possibilitem o devir-criança.

Na maioria das falas sobre as fotografias é possível observar que as crianças, como os fotógrafos das imagens anteriores, produzem leituras bem diferente daquelas que talvez fariamos se fôssemos observá-las. Concordamos com os autores [Carnicel (2002), Kossoy (2001) e Barthes (1984)] que salientam que as fotos possibilitam muitas leituras e que os fotógrafos, ao produzi-las ou ao registrar certa imagem em determinado tempo e espaço, têm um certo motivo ou algumas intenções.

Em muitas ocasiões, pode ocorrer que um observador tenha dificuldade para entender ou descobrir o motivo que precedeu ou a finalidade da produção de uma imagem fotográfica, mas mesmo assim, essas fotos podem gerar interesse, pois como afirma Barthes (1984), qualquer foto pode conter temas - o *studium* e o *punctum* – que atingem um observador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descrições e discussões apresentadas neste estudo foram tentativas de ouvir as crianças e perceber o que elas falam sobre a escola de educação infantil que freqüentam. Ao falarem sobre a escola elas falam também sobre as suas vidas, as amizades, sobre ser criança, sobre o brincar etc, pois a escola se localiza entre todas essas coisas. De igual importância foi a tentativa de produzirmos uma metodologia pela qual se buscou uma aproximação da criança de cinco anos de idade. Ao mesmo tempo, quando elas falam sobre a escola e quando utilizamos alguns instrumentos para construir uma metodologia, ocorre uma tentativa de ajudá-las a pensar sobre o que vêem e vivem. Nessas considerações, retorno a alguns pontos que foram explicitados no decorrer dos capítulos, para revisitar aqueles que considero de maior importância.

Ouvir as crianças foi uma tentativa de elaborar um estudo que não se contentasse em falar das crianças, sobre elas, ou por elas, mas que se fizesse um esforço metodológico produzindo uma metodologia para falar com elas. Sabemos que suas falas também são limitadas e cheias de sentidos (polifônicas), assim como as dos adultos. Elas não são as detentoras de verdades ou dotadas de um conhecimento puro e inovador. Neste trabalho, houve a tentativa de não tomar as suas falas como verdades ou mentiras, ou mesmo enaltecer um suposto saber infantil, mas sim entendê-las enquanto enunciados que supõem singularidades e assim, tecer algumas linhas que configuram a multiplicidade de maneiras de viver e de atribuir sentidos ao mundo, próprios da infância, da criança e produzir uma metodologia que a ajudasse a pensar acreditando que o eu não está dado, o pensar sobre precisa ser produzido.

As entrevistas e a produção de fotografias foram tentativas de ouvir as vozes das crianças e assim produzir metodologias ou adequar instrumentos ou procedimentos metodológicos que fossem mais apropriados para a coleta de dados com as crianças pequenas.

Nas falas das crianças, tanto nas entrevistas, como nas conversas sobre as fotografias, foi possível perceber que elas gostam da instituição de educação infantil que freqüentam. Elas falam que gostam da escola, de seus colegas e amigos, que gostam de brincar. A amizade e o brincar foram temas que perpassaram de alguma maneira todas as falas a partir da metodologia produzida.

As crianças se sentem felizes nesse espaço público, coletivo e não familiar que é a escola. O caráter público, coletivo e fora da ordem familiar é percebido pelas crianças como uma novidade em suas vidas, como um espaço em que elas têm a oportunidade de vivenciar laços de amizade com outras crianças, pois não só as coisas, os espaços, as cores e os brinquedos que são não familiares, mas também os novos relacionamentos. A escola de educação infantil é um espaço onde as crianças podem fazer o exercício da infância. Ela exercita brincando, sozinha ou com outras crianças, e vivendo experiências diversas.

É evidente que o ato de fazer o exercício da infância implica também práticas de sujeição sobre aquilo que a escola acha que é ser criança, porque na escola, como em outras instituições, é necessário seguir certas regras, como: tem que obedecer às ordens dos adultos, não podem brincar com qualquer coisa e em qualquer tempo, certas coisas não podem fazer, não podem falar em qualquer hora, certos assuntos não podem ser falados, tem uma certa ordem para falar (primeiro um fala e depois o outro), é necessário cumprir tarefas sem tê-las escolhido, mas enfim, é nesse espaço escolar que elas fazem o exercício da infância, por meio das brincadeiras e da convivência com outras crianças.

As crianças resistem, se aliam e percebem essas práticas de sujeição que permeia o ambiente escolar, pois teceram algumas críticas à escola: disseram que falta espaço

e tempo para brincarem, que na instituição não há brinquedos, que precisam fazer lição e que não podem errar.

Tanto nas entrevistas como nas observações foi possível identificar que a escola de educação infantil trabalha ou reafirma a divisão das crianças entre meninas e meninos. Essa questão permeia principalmente o brincar. Mas além da questão de ser menina ou menino, a escola também não trabalha com a questão racial e étnica, na medida em que as crianças não têm acesso a brinquedos em que os personagens sejam negros, índios, japoneses etc.

Analisando as falas e as fotografias produzidas pelas crianças, é possível identificar que o que elas mais apreciam na escola é a convivência com os seus pares da mesma idade e as relações de amizade que estabelecem.

Quando as crianças falam dos adultos com quem elas convivem na escola, dizem gostar dessas pessoas, mas ao se referirem aos mais diversos aspectos dessa convivência, geralmente, elas relatam episódios nos quais os adultos estão repreendendo-as ou estão trabalhando. A escola, na verdade, é um território, no qual adultos e crianças se encontram, na maioria das vezes, sem que haja vínculo familiar entre eles. Essa é uma característica importante da escola, mas geralmente esse caráter público é o mais esvaziado. Os encontros entre adultos e crianças e de crianças e crianças em ambiente não familiar trazem experiências diferentes, interessantes e cheias de aprendizagens, tanto para a criança, como para as profissionais que atuam na educação infantil.

É interessante observar que quando as crianças falaram da escola de educação infantil é como se estivessem descrevendo uma escola de ensino fundamental. A partir de suas falas, do que dizem sobre a escola se torna difícil diferenciar a instituição de educação infantil de uma instituição de ensino fundamental.

As entrevistas, além de servirem para nos mostrar o que as crianças têm a dizer sobre a escola, sobre o fato de serem crianças, sobre as amizades e sobre o brincar, essas falas também mostraram que as crianças têm um jeito próprio de falar, uma maneira peculiar de se expressarem. Essa maneira de falar, diferente da dos adultos, não deve ser considerada nem melhor e nem pior que a maneira como os adultos se expressam, nem devem levar as suas falas a serem desconsideradas, devem ser vistas apenas como um jeito diferente, algo peculiar das crianças.

A produção de fotografias revelou que as crianças são capazes de manipular com grande desenvoltura uma câmera fotográfica, são capazes de produzir belas imagens e de falar o motivo pelo qual as produziram.

A maioria das imagens fotográficas produzidas pelas crianças retrata os seus amigos. Além das outras crianças, elas fotografam objetos pessoais, alguns adultos e aquilo que a agrada visualmente. Por meio das conversas sobre as fotografias foi possível identificar que a grande maioria das imagens produzidas retratou apenas aquilo que elas mais gostam na escola. Nenhuma criança disse, durante as conversas sobre as fotografias, que havia fotografado aquilo que não lhe agradava na escola, embora esta tenha sido uma das recomendações dadas no momento que receberam o equipamento para produzirem as fotografias.

Mesmo não tendo produzido nenhuma fotografia que elas nomeassem como – isso é algo que eu não gosto na escola – nas entrevistas sobre as imagens elas apontaram algumas coisas que pelas suas falas é possível supor que as incomode. Mostraram que a escola é um local fechado ao fotografarem o portão e a grade da escola, que preferem os ambientes externos à sala, como o parque (considerado como um prêmio), o gramado e os corredores; mostraram que existem materiais como as caixas com letras, com as quais elas não podem brincar, uma maquete e uma caixa de brinquedo que pertencem à turma que

freqüenta a mesma sala em outro período e por isso são objetos que elas não podem manipular etc.

Uma outra observação é que fotografam aquilo que visualizam como criança, com sua estatura de criança, diferente da dos adultos. As fotografias demonstram outras dimensões e perspectivas dos objetos ou das pessoas.

As fotos mostraram também que os adultos, quando vistos de perto, são grandes e por isso tiveram parte de sua imagem cortada: os pés, a cabeça ou ambos.

Apesar dos mecanismos de captura e de disciplinarização, próprios das instituições escolares, as crianças mostraram, tanto em suas falas, como nas fotografias que possuem uma opinião positiva sobre a escola que freqüentam. Saber como as crianças vêem a escola, talvez possa nos ajudar na tarefa de pensarmos em melhorias nas instituições ou em uma nova forma de atendimento, organizado para que as crianças pequenas possam ser atendidas a partir de um processo educativo de qualidade.

No que diz respeito à produção de uma metodologia que possibilitasse uma maior aproximação das crianças pequenas é possível afirmar que todos os instrumentos utilizados foram importantes: as observações, as entrevistas e a produção de imagens fotográficas. O uso de cada um deles serviu para trazer dados relevantes, os quais também podem ser tomados como complementares uns dos outros, isto é, as observações, as entrevistas e as fotografias trazem dados que se complementam. A metodologia proposta não foi apenas utilizada no esforço de buscar uma proximidade com as crianças e com os seus conhecimentos; uma metodologia com crianças significa produzir instrumentos para que as crianças pensem sobre, ajudem-na a pensar, ou seja, uma metodologia com crianças só tem sentido se, ao mesmo tempo, se produzir conhecimentos com elas.

Existe uma complexidade quando queremos trabalhar com as crianças, pois elas possuem múltiplas maneiras de se expressar, são dotadas de muitas linguagens. Um outro

ponto que merece destaque quando se fala na produção de metodologias é que este estudo evidenciou que o uso de qualquer instrumento ou ferramenta metodológica para a coleta de dados com crianças merece ser cercado de vários cuidados. Nessa pesquisa tentamos delinear alguns desses cuidados.

Com as observações foi possível conhecer as crianças, conviver com elas aprendendo seus costumes, a maneira como se comportavam na escola, o uso que faziam do tempo e do espaço nessa instituição, as atividades que cumpriam, como se relacionavam com os adultos que trabalham na escola e, por outro lado, elas puderam conviver com a pessoa com a qual iam compartilhar suas idéias (entrevistas) e suas produções (fotografias). É possível supor que esses momentos de conhecimento de ambas as partes (crianças e pesquisadora) contribuiu para facilitação do processo que envolveu a coleta de dados por meio das entrevistas e da produção de fotografias.

Durante o período de observações foi possível perceber que é importante ter alguns cuidados quanto à distância que aquele que observa deve ficar das crianças ou da situação observada, pois quando se está a três ou quatro metros é possível ter uma determinada percepção dos fatos que se modifica quando há uma maior aproximação. A alternância entre o perto e o longe nas observações possibilita maior variedade de dados ou diferentes descrições sobre os movimentos ou gestos das crianças.

Nas entrevistas também ocorreram várias aprendizagens de como conseguir uma metodologia que se aproxime daquilo que as crianças tem para falar e de também criar oportunidade para que pensem. Uma das primeiras aprendizagens foi que a pessoa que esta coletando dados precisa ter convivido e conviver com as crianças, saber um pouco sobre suas vidas, pois em muitas falas as crianças lançam mão de exemplos ou falam algo que para um adulto que não está próximo, que não teve oportunidade de conviver com elas, seriam informações segmentadas ou pela metade. Às vezes, elas falam de suas preocupações e de

situações alegres ou frustrantes que, conhecendo-as, é mais fácil entender por que em várias ocasiões as crianças não respondem àquilo que foi questionado ou respondem outras coisas, pois respondem de acordo com suas atuais vivências ou preocupações.

Ainda na coleta de dados com as entrevistas foi possível perceber também que as crianças podem nos fornecer um maior número de informações se forem entrevistadas individualmente ou no máximo em duplas, pois não gostam de esperar a sua vez para falar e, quando esperam, perdem o entusiasmo para dizer aquilo que pensam ou desejam expressar. Uma outra observação interessante é que as crianças gostam de conversar com os adultos, mas existem certos momentos ou horários que as crianças não desejam ser incomodadas com alguma entrevista, que preferem desfrutar da companhia de outras crianças ou desejam esperar seus familiares para retornarem as suas casas (logo no início do período que chegam à escola preferem conversar com seus colegas e no final desse período querem apenas aguardar o responsável por buscá-las).

Os locais em que ocorrem essas entrevistas também são importantes para garantir seu sucesso ou insucesso. As crianças precisam se sentir à vontade no ambiente escolhido. Elas não se sentem bem em conversar em locais da escola que não costumam frequentar ou em lugares em que constantemente são interrompidos em suas falas pela intervenção de outras pessoas, mesmo que outras crianças. Ambientes externos às salas da escola se mostraram os preferidos pelas crianças (corredores com pouca circulação de pessoas, nas laterais da escola, próximos de portões ou de áreas de recreação).

Já na produção de fotografias foi possível entender que as crianças não querem ser vigiadas ou repreendidas quanto ao uso do equipamento. Elas gostam de usar a câmera fotográfica e a usam como um objeto muito familiar ou como se fosse um brinquedo, com o qual se divertem, embora demonstrem ter cuidados para não danificar o equipamento.

O ato de as crianças fotografarem como uma das maneiras de coleta de dados neste estudo foi importante como uma idéia metodológica, não só no ato em si de produzir imagens. As imagens fotográficas foram mais uma das metodologias que buscaram revelar aquilo que as crianças vêem, sob as suas perspectivas, para que estas sejam levadas em conta e para ajudá-las a produzir pensamentos. Aquilo que elas falam ou aquilo que elas vêem não pode necessariamente ser considerado como algo transformador ou revolucionário, mas pode vir a ser. Se pensarmos nos efeitos produzidos por suas falas e pelas fotos, podemos perceber: que os adultos de perto ficam muito grandes; que a amizade entre as crianças é importante e muito valorizada por elas; que as crianças percebem que a escola é uma instituição fechada, cheia de regras ou normas como qualquer outra instituição e que elas preferem os espaços considerados o mais fora possível dentro de uma escola fechada.

O que as crianças acham da escola, é importante, na medida em que metodologicamente compartilhamos das posições que concebem as crianças como sujeitas portadoras de falas propositivas de novos caminhos para a instituição escolar.

A metodologia produzida nesse estudo com as crianças pode ser considerada uma ‘metodologia local’, pois não é algo universal, que seja possível aplicar em todas as escolas; mas, de toda maneira, existem procedimentos metodológicos no trabalho que são importantes e que localmente podem ser usado em todas as escolas. A metodologia permitiu não apenas a aproximação das crianças de cinco anos de idade, mas também fez com que as crianças saíssem de determinados ‘lugares’ que foram sendo construídos e se colocassem em outros lugares. Essa metodologia ajudou a criança a pensar sobre a escola, sobre ela mesma e por isso ela passou a dizer coisas muito lúcidas e importantes a respeito da escola. Essas falas não existiam antes da aplicação metodológica. A aplicação metodológica faz com que a criança seja capaz e, no final disso, faz a criança pensar a escola do jeito como ela pensou.

A metodologia produzida nesse estudo com as crianças pode ser considerada uma ‘metodologia local’, pois não é algo universal, que seja possível aplicar em todas as escolas. No entanto, no trabalho foram descritos alguns procedimentos metodológicos que podem ser utilizados em pesquisas, em outras localidades.

A metodologia permitiu não apenas a aproximação das crianças de cinco anos de idade, mas também fez com que elas pensassem sobre a escola, as coisas, as brincadeiras e as pessoas com as quais convivem, possibilitando a produção de novas falas sobre esses assuntos. A aplicação metodológica faz com que a criança pense sobre a escola e veja coisas diferentes do que ela já viu.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças a educação infantil. In: *Pro-posições*, v. 14, n° 3. Dossiê: Educação Infantil e Gênero. Campinas: UNICAMP, 2003.

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D. Tal criança. Qual infância? In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.

AGAMBEN, G. *Infância e história: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Traducción de Silvio Matón. Argentina: Adriana Hidalgo, 2003.

ANDRADE, I. P. de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2000, p. 111-118.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARTHES, R.. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BELOTTI, E. G. *Educar para a submissão*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDIOLI, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. *Brinquedo e cultura*. Tradução de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1997.

BUTTLER, J.. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez, 1998.

- CARNICEL, A. Fotografia e inquietação: Uma leitura da imagem a partir da relação fotógrafo-fotografado. In: *Resgate*. V. 11. Campinas: CMU, 2002. P.41-54.
- CARVALHO, A. M. A. et al. O uso de entrevista em estudos com crianças. In: *Psicologia em Estudo*. Maringá, 2004. v. 9, nº 2, p. 291-300.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DELEUZE, G.. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et alii.. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- _____. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G.; PARNET, C.. *Diálogos*. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.
- DELGADO, A. C.; MÜLLER, F.. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*, 2005, meio eletrônico.
- DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Tradução de M. M. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. (Orgs.). *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro. In: *Pro-posições*, v. 15, nº 1. Dossiê: Educação Estética. Campinas: UNICAMP, 2004. p. 229-250.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. *Estratégia, poder-saber / Michel Foucault*; organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Coleção Ditos e Escritos, IV.

_____. *Microfísica do Poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983..

FRABBONI, F. A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 63-92.

GHEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. (Orgs.) *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez, 1998.

GONÇALVES, L. A. Reflexões sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. In: *Cadernos de Pesquisa*. Nº 63, São Paulo: Cortez, 1987. p. 27-29.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2002.

JÓDAR, F.; GÓMEZ, L.. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. In: *Educação e Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.27, nº 2 jul./dez. 2002

KATZ, C. S. Crianceria: O que é a criança. In: *Cadernos de Subjetividade*. Núcleo de estudos e pesquisas da Subjetividade do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC, São Paulo, Número Especial, p. 90-96, jun. 1996.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: *VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, conhecimento e cidadania*. Rio de Janeiro: ANPED, 03 a 06 de maio de 2004.

_____. Entre Deleuze e a educação. In: *Educação e Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. v. 27, nº 2. p. 123-130.

KOSSOY, B. *Fotografia e História*. Cotia – SP: Ateliê Editorial, 2001.

_____. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Cotia – SP: Ateliê Editorial, 2002.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: *Cadernos de Pesquisa*. Nº 116, Campinas: Autores Associados, 2002. p. 41-59.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, M. A. A captura do olhar: a fotografia como construtora de saberes na antropologia educacional. São Carlos, SP: UFSCar, 2004. *Tese de doutorado*.

LOPES, Z. de A. *Meninas para um lado, meninos para outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche*. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

LOPEZ, L.T. e NUNES, M. F. R.. *A relação de crianças da mesma faixa etária – 4 e 5 anos - com diferentes níveis sócio econômicos*. Monografia do curso de especialização em educação infantil PUC – RIO. Rio de Janeiro: PUC, 2001.

MANHÃES, I. N. e OSWALD, M. L.. *Reflexos sobre as práticas de leitura e escrita com crianças das classes populares*. Monografia do curso de especialização em educação infantil PUC – RIO. Rio de Janeiro: PUC, 1998.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MÜLLER, F.. Infância nas vozes das crianças. In: *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd*, 2003, meio eletrônico.

ORLANDI, L. B. L. Do enunciado em Foucault à teoria da multiplicidade em Deleuze. In: TRONCA, I. A. (Org.). *Foucault vivo*. Campinas: Pontes, 1987.

ORTEGA, F. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PELBART, P. P. *A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

_____. *Vida Capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PEREIRA, J. B. B. A criança negra: identidade étnica e socialização. IN: *Cadernos de Pesquisa*, nº 63. 1987. p. 41 – 45.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga Codex (Portugal): Bezerra, 1997.

PRADO, P. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

RABITTI, G. *À Procura da Dimensão Perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga Codex (Portugal): Bezerra, 1997.

SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. (Orgs.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. Coleção Antropologia e educação.

SOUZA, S. J.; LOPES, A. E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. In: *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, nº 116, julho de 2002. Campinas: Autores Associados, 2002.

VEYNE, P. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora UNB, 1998.