

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

ALINE DE SOUZA DENZIN

**SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS POR CRIANÇAS SOBRE
SUAS EXPERIÊNCIAS NO PROJETO “CONSTRUINDO O
AMANHÃ”**

São Carlos, SP

2014

ALINE DE SOUZA DENZIN

**SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS POR CRIANÇAS SOBRE
SUAS EXPERIÊNCIAS NO PROJETO “CONSTRUINDO O
AMANHÃ”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

São Carlos

2014

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

D417sc

Denzin, Aline de Souza.

Significados construídos por crianças sobre suas experiências no projeto "Construindo o Amanhã" / Aline de Souza Denzin. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
99 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Processo educativo. 2. Infância. 3. Práticas sociais. 4. Convivência. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



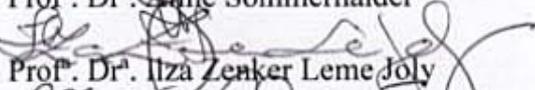
Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

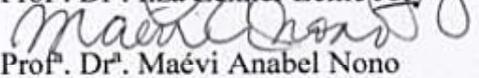
Aline de Souza Denzin
São Carlos 27/02/2014

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Fernando Donizete Alves


Prof.^a. Dr.^a. Aline Sommerhalder


Prof.^a. Dr.^a. Ilza Zenker Leme Joly


Prof.^a. Dr.^a. Maévi Anabel Nono

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças e aos funcionários e professores do Projeto “Construindo o Amanhã” de Santa Rita do Passa Quatro – SP, bem como aos meus pais Areovaldo Augusto Denzin e Maria Albertina de Souza Denzin.

**"Ser criança é acreditar que tudo é possível.
É ser inesquecivelmente feliz com muito pouco.
É se tornar gigante diante de gigantescos pequenos obstáculos.
Ser criança é fazer amigos antes mesmo de saber o nome deles.
É conseguir perdoar muito mais fácil do que brigar.
Ser criança é ter o dia mais feliz da vida, todos os dias.
Ser criança é o que a gente nunca deveria deixar de ser."**

(Ser Criança – Gilberto dos Reis)

AGRADECIMENTOS

Para mim, não existem palavras capazes de agradecer por todas as experiências, vivências, encontros, palavras, sorrisos, conversas e descobertas que aconteceram nestes dois anos de Mestrado. Cada detalhe fez a diferença na caminhada e na construção desta dissertação.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por ter me dado força, sabedoria e discernimento para concluir mais esta etapa de minha vida.

Agradeço aos meus pais Areovaldo e Maria Albertina pela vida, pela paciência, pela dedicação e esforço. Sem vocês eu nunca teria chegado até aqui.

Agradeço à minha irmã Annelise pelas conversas, pelas leituras, pelas trocas e descobertas. É sempre bom poder contar com você.

Às minhas avós Irene Olga A. F. Denzin e Irene R. de Souza pelos exemplos de força, perseverança, disposição e determinação. Vocês são minhas heroínas.

Agradeço ao meu namorado Jefferson, que tem me acompanhado nas minhas lutas, alegrias e vitórias. Obrigada por não me deixar desistir e por acreditar em mim.

À minha eterna amiga e irmã de coração Marina Beluca Escobedo, pelas lindas lembranças e pelo carinho.

À minha amiga e vizinha Kergi pelo carinho, apoio, compreensão e força. Obrigada por compartilhar comigo os momentos bons e difíceis, as reflexões, os sorrisos e as conversas.

Às amigas de Mestrado, Silvana, Camila Rosa, Sara e Natália, que compartilharam comigo momentos de alegria, angústia, tristeza e diversão.

À minha companheira de república, Camila Tanure Duarte, pela companhia tão agradável, pelas conversas e trocas.

Ao orientador Fernando Donizete Alves pelos ensinamentos e pela paciência. Obrigada por tudo que me ensinou nestes dois anos.

Às crianças colaboradoras desta pesquisa, e também às outras crianças que participam do Projeto “Construindo o Amanhã”. Agradeço também aos pais das colaboradoras que autorizaram a participação das mesmas.

Aos funcionários e professores da EMEF do CAIC Laura Suriani Barbuio do município de Santa Rita do Passa Quatro-SP, pelo acolhimento e colaboração.

À minha professora de Inglês Vera Teracin pelo carinho, dedicação e apoio.

À Universidade Federal de São Carlos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à CAPES, que financiou este estudo.

Às professoras Aline Sommerhalder e Ilza Zenker Leme Joly pelo carinho e pelas contribuições trazidas na banca de qualificação de Mestrado.

A todos os professores da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, por me ajudarem a construir um caminho para minha pesquisa que funda suas bases na ética, na coerência, no respeito e na amorosidade.

RESUMO

Pesquisar com crianças reflete um encontro com nossa própria criança, com nossos maiores desejos, mas também com nossos maiores medos. O interesse em ouvir o que as crianças tem a dizer sobre suas vivências é despertado pelo desejo em saber as impressões delas próprias sobre o mundo que as cerca, sobre as experiências delas no mundo e com o mundo, enquanto crianças, enquanto infâncias de determinada comunidade. Esta pesquisa de Mestrado foi orientada pela seguinte questão de pesquisa: Como as crianças significam a sua participação no Projeto “Construindo o Amanhã”? Apresentamos como objetivo analisar os significados construídos pelas crianças sobre participação no Projeto “Construindo o Amanhã”, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) “Laura Suriani Barbuio”, uma escola pública localizada em um bairro periférico de Santa Rita do Passa Quatro-SP, observando e buscando compreender como elas significam o *estar* no Projeto. Optamos pela abordagem qualitativa de caráter descritivo, adotando como instrumentos de coleta de dados a observação participante com registros em diários de campo e rodas de conversa com as colaboradoras com gravação em áudio. A coleta dos dados foi realizada nos meses de abril, maio e junho de 2013, no Projeto “Construindo o Amanhã”. As colaboradoras dessa pesquisa são crianças com idade entre 7 e 10 anos (Ensino Fundamental I), que frequentam o Projeto. Percebemos que as aulas e atividades do Projeto são momentos em que as meninas além de aprender o que se espera que aprendam com as atividades, aprendem também a conviver entre si e organizar-se enquanto grupo. Ao se reconhecerem e se perceberem enquanto grupo, as crianças vão construindo um sentimento de pertencimento, uma afetividade e um vínculo, que fazem com que estas passem a olhar umas para as outras, buscando seus pontos em comum. Reconhecendo também que há diferenças e divergências, passam a olhar também para o diferente, para aquilo que demanda que elas façam opções, tomando decisões que são imprescindíveis para a continuidade da convivência. Ao fazerem opções por aquilo que lhes é mais significativo, o grupo de colaboradoras vai delineando uma maneira própria de ser criança e viver a infância.

Palavras-chave: práticas sociais e processos educativos, infância, convivência.

ABSTRACT

Researching with children means a meeting with our inner child, our biggest wishes, and also our biggest fears. The concern in listen to what children have to say about their experiences is awakened by the desire to know their impressions about the world they live in, their experiences in the world and with the world, as children, as some community childhood elements. This Master Degree research was oriented by the following research question: How do children mean their participation in the Project “Building Tomorrow”? Presenting as target to analyze the meanings built by children about their participation in the Project “Building Tomorrow”, developed at the County Elementary School (EMEF) from the Whole Attention Center to Children (CAIC) “Laura Suriani Barbuio”, a public school located in a suburban area in Santa Rita do Passa Quatro-SP, observing and trying to understand how they mean to be part of the Project. We decided for the qualitative descriptive approach, adopting as data gathering instruments the participants observation registered in field diaries and discussion groups with the contributors in audio recordings. The data gathering was made in the months of April, May and June 2013, in the Project “Building Tomorrow”. This research contributors are children aged between 7 and 10 years old (Elementary School I), who participate in the Project. It has been realized that Project classes and activities are moments when the girls besides leaning what are supposed to with the activities; they also learn how to coexist with each other and organize themselves as a group. As they recognize and understand themselves as a group, the children are building a feeling of belonging, affection and a bond that make them look for each other in order to find their common things. Also recognizing that there are differences and divergences, they start to look at what is different and what makes them choose between options, by taking decisions that are essential to the continuity of their coexistence. By choosing what is most significant for them, the contributors group draw their own way to be children and live their childhood.

Key-words: social practices and educational process, childhood, coexistence.

Sumário

MEMORIAL – TRAJETÓRIA PESSOAL.....	10
CAPÍTULO 1 INFÂNCIA E CRIANÇA	17
1.1 Infância	17
1.2 A infância atual	20
1.3 A criança	22
1.4 Ouvir as crianças	25
CAPÍTULO 2 PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS.....	32
2.1 A prática social observada	41
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA	44
3.1 Bases metodológicas.....	44
3.2 Contexto de pesquisa: o Projeto “Construindo o Amanhã”	47
3.3 Participantes da pesquisa	48
3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	50
3.5 Metodologia de análise dos dados.....	56
3.5.1 Procedimento de análise dos dados.....	58
CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
I Vivências e convivências no Projeto “Construindo o Amanhã”	59
II Significando as experiências	73
III Estar no Projeto com olhos de criança.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95

MEMORIAL – TRAJETÓRIA PESSOAL

Essa pesquisa originou-se a partir de várias inquietações que surgiram ao longo de minha trajetória de formação pessoal e profissional. As experiências vivenciadas ao longo da vida, minha origem e posição no mundo também exerceram importante influência sobre a iniciativa desta pesquisa.

A educação que recebi ao longo da vida influenciou o interesse que tenho pela educação, e conseqüentemente pelos processos educativos desencadeados em diversas práticas sociais presentes no cotidiano. Além disso, as experiências proporcionadas pela formação inicial no curso de Pedagogia (2008/2011) despertaram meu interesse acerca da temática escolhida, resultando na busca e aprofundamento de estudos.

No ano de 2009, cursei a disciplina “Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Diferentes Espaços”, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tal disciplina tinha como proposta a realização de inserções em espaços não escolares, a fim de que fossem observados os processos educativos desencadeados pelas práticas sociais. Atualmente, esta disciplina passou a denominar-se “Práticas Sociais e Processos Educativos”, tendo como origem de seus princípios disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, especificamente da Linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, oferecidas ao mestrado e doutorado.

Em minha experiência na disciplina “Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Diferentes Espaços”, cursada durante a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de estar inserida no Centro de Atenção Integral à Saúde (CAIS-SR), localizado no município de Santa Rita do Passa Quatro-SP. Nesse local, os usuários recebem atendimento no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), alguns morando dentro do próprio hospital, mas residências terapêuticas, e outros internados em pavilhões. No CAIS-SR, havia o Núcleo de Oficinas Terapêuticas e de Trabalho (NOTT), em que os usuários frequentavam oficinas de tapeçaria, reciclagem, cestaria, lava-rápido, entre outras. Optei por inserir-me na oficina de tapeçaria. Talvez inicialmente minha maior curiosidade fosse descobrir como eram feitos os tapetes, mas naquele espaço descobri que em meio aos tapetes e os usuários havia a prática social de confecção de tapetes que desencadeava processos educativos, como por exemplo, o respeito ao trabalho do outro,

a divisão de tarefas, entre outros, que influenciavam na convivência e aprendizado dos usuários na oficina de tapeçaria.

Foi a partir dessa experiência que pude (re)descobrir meu papel enquanto educadora e minhas inquietações enquanto ser humano. Ao longo do período de minhas inserções, ao estar com os usuários, pude perceber a importância e os significados dos olhares, dos gestos, das posturas, pois muitas vezes não havia possibilidade de conversar com alguns deles, mas a movimentação e o convívio, mesmo que silenciosos, já me diziam o quanto as pessoas se educam na convivência. Surgiram então, várias inquietações a respeito do significado da educação, da formação oferecida pelos cursos de Pedagogia e também do meu papel enquanto educadora.

No ano de 2010, cursando a disciplina da Graduação em Pedagogia da UFSCar “Introdução à Pedagogia”, reencontrei-me com minhas indagações, pois a proposta desta disciplina apoiava-se na discussão sobre o significado da própria Pedagogia e sobre o papel do pedagogo. Voltei a questionar minha atuação enquanto educadora e passei a repensar o curso de Pedagogia em que estava inserida. Estas inquietações resultaram em meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *O papel do Pedagogo atualmente: limites e alcances nos cursos de formação inicial*. O que de fato inquietava-me eram as escolhas das áreas de atuação na profissão dos pedagogos, geralmente voltadas para a docência nos espaços escolares. Busquei compreender como os cursos de formação de pedagogos interferem nessas escolhas e como os profissionais de Pedagogia, atuando em diferentes áreas compreendem a influência de sua formação na escolha da atuação.

Experiências em estágios (curriculares e extracurriculares) foram importantes para que eu pudesse aguçar meu olhar e perceber como as aprendizagens ultrapassam os limites da escola e como para além dos muros da escola existem valores, culturas e costumes que são diariamente (re)construídos no espaço escolar e legitimados pela identidade local. Permaneciam as inquietações e a elas juntavam-se outras, também sobre que escola é essa, qual profissional está atuando na escola, qual a escola que temos e qual o aluno que está sendo formado.

Além dessas inquietações, também foram despertados questionamentos acerca do universo infantil, o significado e papel da infância e da criança na sociedade. A partir das vivências junto às crianças, proporcionadas por experiências ocorridas durante o

curso de Pedagogia, foi aguçando-se a curiosidade em ouvir as crianças, percebendo-as enquanto produtoras de saberes, conhecimentos e culturas.

No ano de 2011, inseri-me no projeto desenvolvido na cidade de Santa Rita do Passa Quatro-SP, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) Laura Suriani Barbuio, intitulado “Projeto Construindo o Amanhã”, uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Santa Rita do Passa Quatro- SP em parceria com o Departamento de Educação do mesmo município, que atende atualmente 240 crianças e adolescentes. No período oposto ao das aulas regulares, são oferecidas atividades diversificadas às crianças e adolescentes, como: de reforço escolar, trabalhos manuais, artes e oficina de artes, informática, coral, flauta, horta e jardinagem, dança, teatro, inglês, atividades lúdicas e oficina de leitura e escrita.

Conhecendo o Projeto “Construindo o Amanhã”, percebi o quanto é importante que as atividades oferecidas sejam espaços de convívio coletivo, de aprendizagens e ensino, para que as crianças e adolescentes percebam-se enquanto grupo participante de um mesmo projeto, podendo ir além das aprendizagens aparentemente visíveis, extrapolando as aprendizagens de conteúdos escolares, competências e habilidades que são valorizadas pela educação escolar, aprendendo também para a vida. Além disso, entendo o espaço do projeto “Construindo o Amanhã” como um ambiente em que são compartilhadas experiências de vida, em que são fortalecidos valores, ideias e posturas, podendo afetar de alguma maneira a formação do grupo envolvido no Projeto.

Surgiram inquietações a respeito da vivência das crianças e adolescentes neste espaço, questionando-me sobre as impressões dos mesmos em estar em um espaço que foi planejado para eles e não com eles. Inquietava-me saber como se sentiam ao frequentar o Projeto e participar das atividades que foram escolhidas e planejadas para eles e também o porquê participavam das atividades oferecidas, sendo que estas não são obrigatórias.

Diante destas inquietações e questionamentos, surgiu a iniciativa de pesquisar com as crianças no espaço do Projeto “Construindo o Amanhã”, a fim de ouvi-las e conhecer seus entendimentos sobre o estar neste espaço enquanto criança e infância de determinada comunidade. Para isso, escolhi apresentar meu Projeto de Pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos.

Torna-se importante destacar a importância e significado da escolha do Programa de Pós-Graduação em Educação e especificamente da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. Entendo minha escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como sendo uma maneira que busquei para aproximar-me e encontrar meios para estar realmente engajada e comprometida com as mudanças e transformações que ainda podem ser empreendidas na área da educação, considerando a amplitude dos espaços educativos.

[...]a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E *é* exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito. (FREIRE, 2001, p.21)

Com relação à escolha da Linha Práticas Sociais e Processos Educativos, penso que este interesse pela temática foi despertado no momento em que cursei a disciplina “Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Diferentes Espaços” (2009/ UFSCar), em que descobri outros significados da educação, descobrindo a importância da convivência com o outro, a riqueza do silêncio, do olhar, dos gestos e, principalmente, a descoberta do que o outro tem a dizer e a ensinar.

Ingressando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, voltei a encontrar-me com minhas convicções e também com meus questionamentos. Os estudos realizados no primeiro semestre de 2012 na Disciplina de Práticas Sociais e Processos Educativos I, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, contribuíram para que se fortalecessem ainda mais minhas posições em relação à educação, entendendo esta como algo que acontece em todos os lugares e ao longo da vida. Esta disciplina proporcionou ainda a inserção no espaço em que foi realizada a pesquisa, buscando identificar e compreender os processos educativos desencadeados em práticas sociais presentes em determinado contexto.

Além disso, foram de igual importância os estudos na disciplina Estudos e Produções, oferecida também pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, que contribuíram para que o projeto de pesquisa de Mestrado se

delineasse, trazendo reflexões importantes sobre o ato de pesquisar. Por se tratar de uma disciplina realizada em grupo, foi uma valiosa oportunidade de ouvir outras visões, outras pesquisas e também sugestões para a minha própria pesquisa. Também constituiu momento privilegiado para que a pesquisa pudesse ser pensada enquanto um processo de troca e de convivência, pensando-a enquanto possibilidade para que cada vez mais possamos tornar-nos mais humanos, mais comprometidos socialmente com a realidade em que nos inserimos.

As leituras de Freire, e Silva (2003), Gonçalves Filho (1988), Weill (1979), Bosi (1992), Dussel (s/d), entre outros autores, despertam reflexões sobre o quanto estamos nos construindo a cada momento de nossas vidas, nas relações, nas reflexões, nos momentos de diálogo e nos momentos de silêncio, nas críticas e nos elogios. É importante pensar neste movimento, para que além de nos re-conhecermos, possamos aprender a refazer o mundo. Além disso, as leituras também contribuem para o desenvolvimento de importantes reflexões acerca de nossa atuação enquanto pesquisadores, enquanto seres humanos dispostos a pesquisar com compromisso social e postura ética. Dessa forma, somos convidados a repensar o significado do *pesquisar com*, estando envolvidos, buscando olhar com o mesmo olhar e sentir, interpretar a partir da vivência junto às pessoas.

O primeiro semestre de 2012 foi um semestre de grandes passos no andamento da pesquisa de Mestrado, pois estudar os autores que embasam os estudos da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos possibilitou a descoberta de novos e importantes conceitos, bem como o desvelamento e aprofundamento de outros, trilhando os caminhos a serem percorridos durante a pesquisa.

É válido salientar que as orientações recebidas em reuniões com o orientador contribuíram para que a pesquisa pudesse ser (re) pensada, refletida e delineada. Foram momentos de reflexão, troca de ideias e despertar de inquietações acerca da pesquisa.

No segundo semestre de 2012, ao cursar a Disciplina de Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos II, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, inquietações foram reencontradas e despertadas, conceitos foram aprofundados e os caminhos definidos para a pesquisa fortaleceram-se ainda mais. As leituras realizadas contribuíram para um novo despertar para a reflexão sobre a postura de pesquisador, a importância da coerência da ação, a coerência das palavras e o verdadeiro compromisso ético com a libertação.

No primeiro semestre de 2013, com a entrada em campo, pude reencontrar-me com minhas inquietações e a elas se juntaram outras, contribuindo assim para o desenvolvimento da pesquisa. A convivência com as crianças despertou novos olhares também acerca do universo das crianças e suas infâncias, possibilitando uma melhor compreensão e abertura para ouvi-las.

Já no segundo semestre de 2013, a pesquisadora passou pelo exame de qualificação, que foi de extrema importância para o andamento da pesquisa e produção do texto da dissertação, pois as leituras e sugestões feitas pela banca contribuíram de maneira bastante importante para o encaminhamento da pesquisa, trazendo relevantes considerações para o desenvolvimento da análise e das reflexões.

O interesse pelo trabalho com crianças deve-se em grande parte aos estudos e experiências da graduação em Pedagogia (2008-2011), em que o contato com estudos da infância e com crianças despertou inquietações e encantamentos. É de igual importância destacar que pesquisar com crianças reflete um encontro com nossa própria criança, com nossos maiores desejos, mas também com nossos maiores medos. O interesse em ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas vivências é despertado pelo desejo em saber as impressões delas próprias sobre o mundo que as cerca, sobre as experiências delas no mundo e com o mundo, enquanto crianças, enquanto infâncias de determinada comunidade.

A relevância no trabalho com crianças está em reconhecê-las enquanto sujeitos, participantes, colaboradoras da pesquisa. Pesquisando *com* as crianças queremos que estas se percebam enquanto produtoras de saberes e conhecimentos que são inerentes a elas, que estão vivenciando a infância. Torna-se pertinente ouvir as crianças em pesquisas para que estas consigam sair da situação de invisibilidade em que comumente são colocadas.

A escolha do espaço foi feita devido às inquietações sobre como as crianças se percebem no espaço do Projeto “Construindo o Amanhã”, buscando saber o que elas têm a dizer sobre suas vivências neste espaço.

A realização dessa pesquisa é relevante academicamente, pois contribui para que as crianças sejam percebidas também enquanto participantes ativas da construção de saberes e conhecimentos importantes à área de Educação. É relevante socialmente uma vez que busca que as crianças sejam colocadas em situação de protagonismo, podendo

dizer a sua palavra e reconhecendo em suas próprias vozes a possibilidade de partilhar suas vivências de forma que se reconheçam nelas.

Esta pesquisa de Mestrado foi orientada pela seguinte questão de pesquisa: Como as crianças significam a sua participação no Projeto “Construindo o Amanhã”?

Apresentamos como objetivo analisar os significados construídos pelas crianças sobre participação no Projeto “Construindo o Amanhã”, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) “Laura Suriani Barbuio”, uma escola pública localizada em um bairro periférico de Santa Rita do Passa Quatro-SP, observando e buscando identificar o que as crianças ensinam e aprendem participando das atividades oferecidas pelo Projeto, bem como compreender como elas significam o *estar* no Projeto.

CAPÍTULO 1 INFÂNCIA E CRIANÇA

Neste capítulo, serão apresentados os referenciais teóricos sobre infância e criança que embasam os pressupostos e reflexões deste trabalho, trazendo os conceitos de maneira a auxiliar na compreensão das posturas e opções adotadas pela pesquisadora. Primeiramente, será apresentado um tópico abordando o conceito de infância, que traz considerações sobre como surgiu o sentimento de infância, traçando uma trajetória. Em seguida, será apresentado um tópico falando sobre a infância que se desenvolve atualmente. O terceiro tópico deste capítulo será dedicado ao conceito de criança, auxiliando na compreensão da concepção de criança adotada neste trabalho. O último tópico deste capítulo apresentará considerações sobre ouvir as crianças, considerando-as enquanto sujeitos desta pesquisa.

1.1 Infância

Segundo Ariès (1981), em meados do século XII parecia não haver lugar para a infância no mundo, devido à ausência de representações de crianças nas obras de arte medievais. Aos poucos, com o avançar dos séculos, as crianças passaram a ser representadas como adultos em miniatura, anjos e crianças nuas. Segundo o autor, foi no século XVII que surgiram com maior força os retratos de crianças sozinhas, bem como os retratos de família com crianças ocupando o centro de sua composição. Para o autor:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981 p. 65)

Foram nestes séculos que surgiram os sentimentos de “paparicação” e de “exasperação” (irritação) em relação à infância, que buscavam preservar e ao mesmo tempo disciplinar as crianças (ARIÈS, 1981). Já no século XVIII, a família passa a preocupar-se também com a higiene e a saúde física das crianças. É também neste mesmo século que a precocidade das crianças é recusada, culminando no

prolongamento da primeira infância até os 10 anos, e também adiando a entrada das crianças no colégio:

O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, a “imbecilidade” ou a incapacidade dos pequeninos. Raramente era o perigo que sua inocência corria, ou ao menos esse perigo, quando admitido, não era limitado apenas à primeira infância. (ARIÈS, 1981, p. 176)

Entretanto, a moral da época impunha aos pais que preparassem seus filhos para a vida, sendo seu dever levar os filhos bem cedo à escola. Segundo Ariès (1981):

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. (p.277)

Dessa forma, as crianças precisaram encontrar seu lugar na sociedade, uma vez que este já não era o mesmo dos adultos. “E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância” (POSTMAN, 1999, p. 34)

Um dos meios encontrados pela sociedade para segregar mundo adulto e infantil foi o início da vida escolar das crianças, que passaram a ser educadas nos colégios, sendo preparadas e disciplinadas pelos adultos.

A infância escolar

Segundo Ariès (1981, p. 165), na Idade Média, os colégios eram destinados apenas a clérigos, mas no início dos tempos modernos passaram a ser “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” Inicialmente, os colégios não dispunham de uma organização dos alunos por idade, pois não havia acomodações suficientes para que esta separação fosse feita. A preocupação com a idade dos alunos que compunham as turmas tornou-se fundamental somente a partir do século XIX. Antes disso, a escola e a sociedade medievais apresentavam-se indiferentes à própria ideia de idade (ARIÈS, 1981, p. 170). Para Ariès (1981) a “evolução da instituição escolar está ligada a uma

evolução paralela do sentimento das idades e da infância”. A partir do século XV, a sociedade começou a preocupar-se e tratar:

[...] tanto da formação como da instrução do estudante, e por esse motivo convinha impor às crianças uma disciplina estrita: a disciplina tradicional dos colégios, modificada porém num sentido mais autoritário e mais hierárquico. O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral. (ARIÈS, 1981, p. 170)

Segundo Ariès (1981), a disciplina marcou a história dos colégios dos séculos XIV ao XVII. Era uma disciplina humilhante, caracterizada por castigos físicos e uma concepção autoritária e hierarquizada da sociedade. De acordo com Ariès (1981, p. 181) “a preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século XVIII”. Com o abrandamento da antiga disciplina escolar, surgiu um novo sentimento de infância

[...] que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais se reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX. (ARIÈS, 1981, p. 182)

De acordo com Dornelles (2008), a constituição da infância e a educação das crianças deu-se sobretudo no ambiente escolar:

A partir do século XIX, a escola passa a ser o local por excelência da educação e da aprendizagem das crianças, o meio privilegiado para sua formação. A constituição da escola dá-se assim em estreita relação com a constituição de uma família que se alia a esta para produzir, cada vez mais a educação de seus filhos. (p. 68)

A escola configura-se como o ambiente onde há a preocupação com a educação da infância, com a formação integral da criança. É como se fosse um espaço que as “treina” ou prepara para a vida adulta, mas que ao mesmo tempo a separa do mundo adulto, diferenciando-a enquanto aquele que deve silenciar-se e ouvir os adultos. Há ainda a intenção em proteger as crianças das mazelas sociais, pois se estão na escola, tornam-se menos vulneráveis.

1.2 A infância atual

Compreendendo a trajetória da infância, como esta ideia surgiu e foi disseminada, bem como entendendo a escola enquanto local de constituição e educação da infância, torna-se necessário compreender melhor a infância que se modificou com o passar dos anos e chegou à infância que temos atualmente. Segundo Postman (1999, p. 12), a ideia de infância é uma das invenções da Renascença, pois “a infância, como estrutura social e condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias”. Para o autor, a infância atual tem sido marcada pelo fato de que a linha divisória entre infância e idade adulta está se apagando, acontecimento que se deve às modificações de acessibilidade à informação, iniciadas com o uso do telégrafo, marco histórico utilizado pelo autor como referência, que teve forte influência sobre o tipo de informação a que as crianças poderiam ter acesso, influenciando também na infância que se delineava. A infância é nesse contexto:

“[...] o fruto de um ambiente em que uma forma especial de informação, exclusivamente controlada por adultos, tornou-se pouco a pouco disponível para as crianças por meios considerados psicologicamente assimiláveis [...] o telégrafo iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência e as circunstâncias em que seria vivenciada.” (POSTMAN, 1999, p. 86)

O autor destaca que isto foi agravando-se quando surgiram a fotografia, o cinema e também a televisão. De acordo com Postman (1999, p. 89) “se considerarmos a televisão comercial como hoje a conhecemos, podemos ver nela, claramente, um paradigma de uma estrutura social emergente que deve fazer desaparecer a infância” Para o autor, uma das razões para que isso aconteça é o fato de que as informações veiculadas através da imagem chegam aos adultos e crianças da mesma forma, sem que se precise decifrar um código ou aprender habilidades que permitam decifrar a mensagem divulgada. Para o autor:

“[...] a televisão destrói a linha divisória entre a infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para aprender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público. (POSTMAN, 1999, p. 94)

Sendo assim, Postman (1999) nos alerta para a proximidade cada vez maior entre adultos e crianças. Segundo o autor: “Pois, se não há mistérios obscuros e fugidios para os adultos ocultarem das crianças e só revelarem quando acharem necessário, seguro e adequado, então sem dúvida a linha divisória entre adultos e crianças torna-se perigosamente tênue” (p. 101).

Segundo Postman (1999) a mistura de valores e estilos das crianças e dos adultos acentua-se cada vez mais. O autor elucida esta idéia exemplificando, e fala sobre o desaparecimento dos jogos infantis, ou jogos de rua não supervisionados, que estão sendo substituídos por jogos profissionais e oficiais, tais como modalidades esportivas geralmente disputadas oficialmente por adultos. Além dos jogos, também o vestuário, alimentação e formas de entretenimento de adultos e crianças aproximam-se em seus valores e estilos (POSTMAN, 1999).

Postman (1999) nos fala a respeito dos costumes referentes à linguagem de adultos e crianças, que eram diferentes:

A moderação lingüística da parte do adulto refletia um ideal social, isto é, uma disposição para proteger as crianças das atitudes rudes, sórdidas ou cínicas tantas vezes implícitas na linguagem grosseira ou obscena. Da parte das crianças, o comedimento refletia uma compreensão do seu lugar na hierarquia social e, em especial, a compreensão de que não estavam ainda autorizadas a expressar publicamente tais atitudes. (p. 103)

Esta distinção torna-se cada vez mais escassa atualmente, pois “assim como a roupa, os alimentos, os jogos e o entretenimento caminham para uma homogeneidade de estilo, assim também a linguagem” (POSTMAN, 1999, p. 146). Para Postman (1999) a percepção das crianças como adultos em miniatura pode reforçar ainda outros comportamentos adultos em crianças, tais como a atividade criminal e sexual, bem como o consumo de drogas.

Levin (2007) também nos fala sobre a relação entre o infantil e o adulto:

O encontro-desencontro entre o mundo da criança e o da sociedade adulta evidencia a diferença e a alteridade entre um e outro. A dificuldade da conexão-desconexão entre eles resultará em perdas, ganhos, prazeres, sofrimentos, angústias, alegrias, medos, benefícios e fracassos, que são certamente inevitáveis. (p. 160).

Dornelles (2008) nomeia a infância atual de *cyber infância*, caracterizando-a como sendo:

[...] aquela infância afetada daquelas novas tecnologias que vem produzindo a infância tida como perigosa. Produz-se nos adultos um certo sentimento de medo desta infância, visto que ela nos escapa. Vê-se na *cyber*-infância um perigo, talvez por não se ter produzido um saber suficiente para controlá-la ou porque não se consegue melhor governá-la. (p. 78)

Compreendemos a infância atual como uma construção histórica e social, sendo influenciada pelo contexto em que se encontra. A criança que compõe a infância atualmente é por nós entendida como sujeito de sua própria história, como ser humano capaz de construir e compreender seu próprio universo, produzindo saberes e conhecimentos. Sobre esta criança falaremos no próximo tópico.

1.3 A criança

A criança foi vista como um mal até o século XVII, pois era considerada um fardo, um estorvo (BACHA, 2012). É também neste mesmo século que a criança vai encontrando um lugar na sociedade. Segundo Levin (2001):

O lugar e a posição da criança variam fundamentalmente a partir do século XVII com o nascimento da família moderna, e com a nova consideração da criança como um ser que precisa de cuidados especiais, não apenas dos pais, mas do Estado e da sociedade. (p. 37)

A partir do século XVIII, as mudanças em relação às concepções de criança se intensificam e passam a considerá-la enquanto um ser frágil e que necessita de cuidados:

Segundo Brougère (2003), o século XVIII vê nascer o início de uma mudança em relação à concepção que se tinha da criança: sua natureza primitiva, rebelde e frágil passa a ter valor positivo. A inocência e a fragilidade se libertaram da referência ao pecado original, de modo que a natureza (pulsional) da criança precisa ser preservada de todo mal, que agora se assenta sobre a sociedade. Atribui-se à criança uma natureza boa. (apud SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 38)

A criança na modernidade vai sendo moldada de acordo com o que os adultos esperam que ela seja, cobrando-a por aquilo que ela deve aprender e pelos conhecimentos que adquire. “A criança tem de consumir e competir para pertencer e responder a esta inefável demanda do Outro” (LEVIN, 2001, p. 45). A partir do século XIX, segundo Levin (2001):

A criança responde gradativamente às regras e imposições do adulto, transformando-se num objeto a ser educado, ensinado, dominado, modificado, preparado para o mundo adulto. A criança começa a virar um objeto de consumo e, paradoxalmente, de sustentação familiar e social manipulável e adequável às necessidades do adulto. (p. 44-45)

Fazendo parte deste processo de regras, modificações e preparações encontra-se a escola enquanto espaço que Levin (2001) chama de “segundo lar”, e que se apresenta enquanto responsável pela educação da criança, moldando sua disciplina e aprendizado.

É importante destacar que o nascimento da família moderna e suas modificações exerceram influência sobre a constituição da criança ao longo dos anos. A valorização da criança a partir do século XVIII tem estreita relação com a valorização da maternidade, passando esta a ser enxergada como uma vocação, um sacrifício, em que a mãe dedica-se integralmente ao bebê. A esse respeito, Bacha (2012) nos fala sobre a “tese do matriarcado moderno”, em que a mãe passa a ser quem “governa” a família, modificando a estrutura familiar pela ascensão social da mulher e sinalizando um declínio do poder paterno. Além disso, a autora destaca a mãe enquanto figura privilegiada no universo da criança em detrimento do pai, o que resulta em um jogo entre homem e mulher para ver quem tem poder sobre o filho.

Entretanto, segundo Bacha (2012), nesta disputa de poder entre homem e mulher, acaba ocorrendo um duplo declínio da autoridade do pai e da mãe, ficando a criança com o lugar de detentora do poder sobre os adultos, que ao fazerem tudo para agradar ao filho em busca de serem amados por ele, acabam submetidos à autoridade dos pequenos “déspotas mirins” (BACHA, 2012). Segundo Bacha (2012):

A história da família bem como a realidade contemporânea veiculada pela mídia apontam para o duplo declínio da autoridade do pai e da mãe. Vivemos sob o jugo do Menino-Rei coroado pela modernidade, produtora de uma subjetividade narcisista e, portanto, tirânica. (BACHA, 2012, p. 47)

A criança do século XX é colocada no centro da família, que é transformada também com a passagem do filho objeto para o filho sujeito (BACHA, 2012). E é nesta compreensão da criança em que situamos nosso conceito de criança enquanto sujeito, produtora de saberes, conhecimentos e significados próprios. Segundo Bacha (2012): “a grande vencedora do século XX é a criança: o século XX foi o século da criança. No decorrer do século XX, as crianças tornaram-se mais caras, mais escassas, mais valiosas, mais indisciplinadas e mais poderosas” (p.73).

Partimos do pressuposto de que fazer pesquisa com crianças hoje significa considerá-las capazes também de dizer a sua palavra, de significar as experiências que vivenciam junto a adultos, entre elas, podendo nos dizer o que pensam, trazendo suas visões a respeito daquilo que experienciam diariamente.

Compreendemos o território da criança como aquele que nos parece incerto, aquele que pode nos trazer diferentes impressões e inquietações, pois nossa posição de adulto acaba nos distanciando do que é próprio às crianças. Estamos acostumados a ouvir pesquisas e teorias sobre as crianças, sobre o que elas são ou devem ser, mas raramente somos convidados a nos aproximarmos do universo da criança para melhor compreendê-la. Segundo Levin (2001), compreender a criança exige que se faça o exercício de adentrar o cenário da infância, pois:

Deixar-nos transbordar pelo universo da criança implica suportarmos esse vazio, essa deriva, essa vertigem, esse não saber originário e fundacional dos labirintos da infância. Mas para isso temos que suportar a ignorância do nosso não-saber. Somente nos deixando transbordar pelo cenário da criança podemos começar a compreendê-la na sua essência, a fim de localizar um limiar possível onde “se possa abrir a porta para brincar” (p. 16)

Para isso, é preciso suspender nossos preconceitos e conhecimentos, pois somente assim estaremos preparados para tomar contato com o universo da criança de maneira a compreendê-lo como independente de nossas compreensões, sendo constituído por experiências e saberes próprios.

Mrech (2003) nos fala sobre a importância de que a criança seja “resgatada através da sua fala, da sua palavra. Geralmente, ela se encontra misturada às concepções que pais, professores e especialistas fazem dela”. Para a autora, “a criança, ao longo da história da humanidade, tem sido depósito de processos transferenciais dos adultos, em

termos de conteúdos e formas” (p. 106), destacando a importância em se reconhecer que a criança acaba sendo aquilo que acreditamos ou que queremos que ela seja. Sendo assim, ao ouvir as crianças, é importante que preconceitos sejam deixados de lado, pois:

Os adultos acreditam que ela não sabe se explicar muito bem, porque lhe faltam palavras, lhe faltam argumentos. Em decorrência, eles acabam por colocar a criança no lugar daquela que não sabe, e de novo passam a tentar deduzir como ela pensa e age (MRECH, 2003, p. 108).

Apreender a criança em sua singularidade não nos é tarefa fácil, exige de nós adultos, um esforço que vai além de simplesmente reconhecê-las diferentes, é preciso que passemos a enxergar as crianças enquanto produtoras, autoras de saberes, conhecimentos e culturas válidos e importantes para as pesquisas nesta área. É necessário que se concentre esforço em ouvir o que as crianças têm a dizer em vez de se preocupar em dizer o que elas devem ser, pois:

A criança internaliza a palavra dos adultos que convivem com ela. Ela acaba por acreditar na imagem que eles fazem dela. Assim, como os adultos costumam acreditar que a sua imagem a respeito da criança é a própria criança. [...] Eles acabam por confundir a imagem da criança universal trazida pelas teorias com a criança particular (MRECH, 2003, p. 109)

Compreendemos a criança enquanto singularidade e a situamos no particular, considerando a criança enquanto sujeito, enquanto agente de sua própria história, participante de sua construção histórica e social. São elas assim capazes de produzir conhecimentos e saberes próprios.

1.4 Ouvir as crianças

Partimos do pressuposto de que as crianças enfrentam algumas dificuldades dentro da organização social, como por exemplo, o silêncio e a exclusão a que são comumente submetidas, sendo colocadas como objetos passivos, sendo colocadas no lugar daquelas que não sabem, que precisam ouvir os adultos para aprender. Além disso, são submetidas ao poder e dominação dos adultos:

El hijo si es negado es alienado en la totalidad de la pareja y esa pareja lo domina [...] La pedagogia dominadora, en síntesis, es querer que el hijo sea ‘lo mismo’ que los padres. En este caso el hijo queda también reducido a ser un objeto de depósito bancario de la pareja, de la tradición, de la cultura o del Ministerio de Educación, que es ‘lo mismo’. (DUSSEL, s/d, p. 176).

Entendemos a infância e as crianças enquanto um grupo minoritário, que está sujeito às intervenções e determinações dos adultos. Muitas vezes o lugar ocupado pela criança na sociedade é aquele que se espera que uma criança ocupe, dependendo dos adultos, obedecendo a eles, reproduzindo o que é transmitido às crianças sobre o que é ser criança. Assim, vai sendo definido um lugar para as crianças, em que há limites, posturas, regras e modelos que devem ser seguidos. Essas determinações vão sendo aceitas e interiorizadas pelas crianças, que vão se tornando aquilo que os adultos querem e esperam que elas sejam, pois:

É como se, de fato, as crianças percebessem, no confronto e diálogo com o adulto, qual é o lugar que **devem ocupar**. Este **lugar de criança** é representado pelas práticas sociais nas quais a criança emerge como ser subordinado e dependente, agindo conforme o que está predeterminado; ir para a escola, fazer o dever, ver televisão, brincar, fazer trabalhos domésticos, trabalhar etc. são rotinas emblemáticas do roteiro preestabelecido relativo ao lugar da criança, assim como do tempo homogêneo e linear, quando as atividades vêm, muitas vezes, preencher o vazio. (SOUZA; CASTRO, 2008, p.75)

Diante dessas rotinas e comportamentos preestabelecidos, é relevante procurar saber como se sente a criança que precisa ser *a criança* que o adulto espera que ela seja, e como ela compreende esta relação com o mundo. Para isso, é preciso bem mais do que entender a criança, é preciso ouvi-la, sem pré-julgamentos, preconceitos e certezas. É preciso que descentremos nosso olhar de adulto, buscando nos colocarmos no ponto de vista da criança “para poder entender, pelas falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância” (SILVA et al, 2008, p.91)

Sendo assim, destacamos a importância em ouvir as crianças desta infância, buscando saber o que elas têm a dizer sobre suas experiências, vivências, medos, alegrias, bem como compreender os significados e sentidos do mundo à sua volta, de ser e estar neste mundo enquanto criança vivendo a infância. Isto exige que nosso olhar de adulto para com a criança seja questionado, buscando olhar para a criança e enxergar suas singularidades, rompendo as barreiras que nos impedem de nos aproximarmos

verdadeiramente do universo infantil, construindo uma relação que seja plena de sentidos tanto para o adulto quanto para a criança (GALZERANI, 2009).

O desafio de ouvir as crianças envolve ainda a disposição em ouvi-las, por meio de uma escuta paciente, sensível, respeitosa e acolhedora, considerando seus relatos enquanto conhecimentos, saberes que são por elas construídos, sendo próprios e inerentes a esta infância, que vivencia suas experiências de maneira peculiar. Segundo Benjamin (2002, p.101), as crianças preferem saborear de maneira intensa suas experiências, já “o adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início”.

Pensamos que “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (CRUZ, 2008, p. 13). As percepções e entendimentos trazidos pelas crianças em seus relatos revelam um ponto de vista que é diferente daquele que é trazido por quem observa as crianças ou com elas convive. As crianças têm entendimentos próprios a respeito de suas vivências, e havendo disponibilidade em ouvi-las, podem ser gerados ganhos na compreensão e tratamento desta infância:

O que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir melhores condições para que a criança viva a sua infância. (CRUZ, 2008, p. 14)

A relevância em ouvir as crianças vai além da proposta de saber como estas crianças se percebem no mundo, mas também está na busca de que a criança se reconheça enquanto sujeito de sua própria história, identificando-se com aquilo que vivencia, partilhando suas impressões com os adultos que tentam muitas vezes caracterizá-las e classificá-las de acordo com uma visão adultocêntrica. Buscamos um ponto de vista sobre as vivências da infância que seja diferente do nosso e que somente as crianças podem nos trazer.

[...] busca-se nessa *escuta* confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou

independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. (ROCHA, 2008, p. 46)

Nesse sentido, as crianças além de reproduzirem sentidos do mundo adulto, produzem seus próprios significados, saberes, conhecimentos e culturas, sendo importante pesquisar com as crianças de maneira a valorizar os saberes produzidos por elas, evidenciando seu papel de autoras de sua própria história. Oportunizar espaços para que as crianças possam dizer a sua palavra, disponibilizando-se em uma escuta atenta e sensível é imprescindível para que as crianças sejam verdadeiramente sujeitos das pesquisas.

Adultos e crianças tem formas diferentes de expressar como percebem e entendem suas vivências e, por essa razão, não se pode dizer que um conhecimento é superior ao outro, mas sim se deve reconhecer que ambos têm saberes que devem ser valorizados e legitimados:

Em vez de adotar a postura de valorizar o conhecimento do adulto como necessariamente superior ao da criança, entender que ambos – tanto o adulto como a criança – apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham, as quais devem ser igualmente valorizadas e devidamente analisadas. Essas diferenças nas percepções e entendimentos são marcadas não apenas pelas óbvias e naturais diferenças cognitivas entre adultos e crianças, mas se expressam, também, pelas relações que crianças e adultos estabelecem com objetos e códigos da cultura, vividos e experimentados de formas distintas por cada um deles. (SOUZA; CASTRO, 2008, p.53).

A busca pelas percepções das crianças sobre suas vivências é importante também para que a criança deixe de ser objeto nas investigações científicas e passe a ser sujeito, que colabora com a pesquisa, que traz sua experiência como conhecimentos e saberes próprios a essa infância que se coloca, que fala e é ouvida. Nesse sentido, a relação entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora passa a ser pautada numa perspectiva que reconhece e legitima os saberes trazidos pelas crianças, que se tornam então parceiras da pesquisadora na busca pela compreensão da experiência humana de ser criança (SOUZA; CASTRO, 2008).

É na perspectiva de compreender as crianças enquanto sujeitos, produtoras de conhecimentos que essa pesquisa se apresenta primeiramente enquanto um *estar com* as

crianças, ouvindo o que elas têm a dizer, propiciando espaços e disponibilizando-nos para que elas contem como percebem o seu estar no mundo à sua própria maneira, enquanto crianças, infâncias de determinada comunidade.

Ouvir as crianças, escutar as suas vozes, envolve o aprendizado da escuta. Aprender a escutar verdadeiramente o que o outro tem a dizer é não mais falar *a* alguém, mas sim colocar-se disponível para poder falar *com*, pois:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas condições precise falar *a ele*. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 2011, p. 111)

De acordo com Freire (2011, p. 114), a comunicação dialógica depende ainda do disciplinamento ao silêncio, também necessário à fala e à escuta, para que além de sanar a necessidade de dizer a sua palavra, possa também silenciar para deixar que o outro diga a sua palavra. Escutar é disponibilidade permanente de abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 2011), escutando de maneira a considerar o outro enquanto sujeito, enquanto humano, enquanto aquele que tem o direito de dizer a sua palavra.

Na escuta com crianças, partimos do pressuposto de que somos diferentes, seja por fatores cronológicos, físicos ou cognitivos. Para que a escuta possa acontecer, é preciso haver o respeito às diferenças:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino indígena, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo de entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destrátável ou desprezível. (FREIRE, 2011, p. 118)

Sendo assim, é imprescindível compreender a criança enquanto sujeito, produtora de cultura e conhecimento para então reconhecer em sua fala a expressividade e a espontaneidade dessa infância.

[...] a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado, ser negadas em nome da instalação de uma cega disciplina intelectual, nem, de outro, estar fora da própria constituição desta disciplina [...]. Não é possível criar a disciplina intelectual castrando a imaginação, castrando a espontaneidade, castrando a expressividade da criança – de si mesma e do mundo que a cerca. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.73)

Ouvir as crianças dentro do espaço escolar, buscando o que elas têm a dizer a respeito de suas impressões sobre sua permanência nele, implica considerarmos não só o contexto escolar, mas também os entendimentos a respeito do mundo que elas carregam consigo:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 2011, p. 118)

Compreendemos a criança enquanto participante desta pesquisa, como aquela que tem competência para expressar seus entendimentos a respeito de suas vivências. Entretanto, o espaço escolar é comumente acometido por uma *cultura do silêncio*, em que as crianças acomodam-se e têm suas vozes silenciadas. Osowski (2010) nos fala sobre esta *cultura do silêncio*, trazendo considerações sobre um silêncio que oprime e que só pode ser combatido por meio de uma educação libertadora. A *cultura do silêncio* é algo que:

[...] atinge tudo e todos, que, fazendo parte das classes dominadas, vão aprendendo desde a infância a não dizer sua palavra. Da família ao trabalho, passando pelo longo período de disciplinamento na escola, vão sendo submetidos a uma educação bancária e a práticas de domesticação. Dessa forma, vai sendo instituído um silêncio que indica mutismo frente à opressão, mas não implica necessariamente não saber. Para romper com essa cultura do silêncio e as condições que a constroem, é preciso desenvolver e fortalecer uma educação problematizadora ou libertadora. (OSOWSKI, 2010, p. 102)

Nesse sentido, é extremamente relevante ouvir as vozes das crianças sobre suas vivências cotidianas no espaço escolar, abrindo espaço para que elas possam se expressar, falando sobre si mesmas, sobre as impressões que têm a respeito de sua permanência no espaço e como se percebem dentro desta instituição. Ouvir as crianças sobre suas experiências no espaço escolar implica saber como as crianças se percebem em um espaço que delimita e determina as formas de ser criança, buscando ouvi-las para compreender como o espaço escolar é também preenchido e influenciado por formas de resistência criadas pelas próprias crianças para ressignificar as normas estabelecidas de adultos para crianças.

CAPÍTULO 2 PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos que embasam este trabalho, auxiliando na compreensão sobre a pesquisa de processos educativos em práticas sociais no contexto da América Latina. Além disso, apresentaremos um tópico sobre a prática social que foi observada, elucidando os processos educativos desencadeados pela prática social de *ir à escola*, uma das práticas compreendidas por nós como sendo inerentes à infância.

Partimos do entendimento de que para “chegar à compreensão de práticas sociais e dos processos educativos delas decorrentes, na realidade brasileira, é fundamental situá-los cultural, histórica e politicamente no nosso continente” (OLIVEIRA et al, 2009, p.3) a América Latina da qual somos parte:

É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos (GALEANO, 1990, p. 5)

Neste crescente e contínuo processo de transformação de tudo em capital europeu, perderam-se os sentidos de um povo latino-americano que passou a ser oprimido nesta relação com o capital. Cabe-nos pensar como a pesquisa em educação em contextos, tempos e memórias da América Latina poderá superar os desafios desta realidade e seguir em direção à busca por mudanças:

A causa nacional latino-americana é, antes de tudo, uma causa social: para que a América Latina possa renascer, terá de começar por derrubar seus donos, país por país. Abrem-se tempos de rebelião e mudança. Há aqueles que crêem que o destino descansa nos joelhos dos deuses, mas a verdade é que trabalha, como um desafio candente, sobre as consciências dos homens... (GALEANO, 1990, p.185)

Nesse sentido, pensamos que “produzir conhecimentos na perspectiva da América Latina, exige nos libertarmos de referências dogmáticas, construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas”, sendo necessário situar os contextos e espaços de nossas pesquisas olhando para a diversidade. (OLIVEIRA et al, 2009, p.4)

Ao fazer pesquisa com crianças, estamos olhando para a diversidade, pensando as crianças enquanto grupo que também pode dizer a sua palavra. Ao resgatar as

crianças da situação de invisibilidade em que comumente são colocadas, estamos abrindo espaço para que estas crianças possam compartilhar suas culturas e seus valores próprios. Pesquisar com as crianças e não sobre elas implica reconhecer que adultos e crianças não vivem suas experiências da mesma maneira, produzindo saberes e conhecimentos diferentes. Sendo assim, consideramos a fala das crianças enquanto conhecimentos válidos, produzidos por elas ao experienciarem o mundo.

Concordamos com Oliveira et al (2009, p.2) quando afirmam que “em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o campo da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas.”

Esta pesquisa foi realizada no espaço escolar, espaço privilegiado em práticas educativas escolares e também “não escolares”. Compreendemos que para além das aprendizagens aparentemente (pre)visíveis, estão presentes outras práticas sociais que desencadeiam processos educativos igualmente importantes.

Destacamos assim a compreensão sobre práticas sociais, adotada para construção deste trabalho:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados. Ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (OLIVEIRA et al, 2009, p.4)

Partimos do “entendimento de que eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo, contribui para a construção de “um” nós em que todos estão implicados” (OLIVEIRA et al, 2009, p.1).

Diante da multiplicidade de relações que permeiam nossa experiência cotidiana, é de extrema relevância que a investigação em práticas sociais possa possibilitar o reconhecimento de que continuamente estamos nos construindo e nos compreendendo, enquanto seres conscientes de nossa incompletude. E é por meio da consciência de nossa incompletude que somos chamados à busca pela libertação para a transformação da sociedade. Libertação que “só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 2011).

Essa transformação somente poderá se dar por meio da curiosidade, da procura, da luta pela liberdade. E é a busca pela libertação que nos vocaciona para a humanização, para a busca do “ser mais”:

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a *humanização* e que temos, na *desumanização*, fato concreto na história, a *distorção da vocação*. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, *distorção da vocação*. (FREIRE, 2011, p. 136-137)

No encontro com o outro, nas relações que permeiam nosso cotidiano, se encontra presente a possibilidade de nos tornarmos curiosos, procurando saber a respeito de nós mesmos e das coisas, pois “não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá” (FREIRE, 2011, p. 136). É no diálogo com o outro, pesquisando *com* as pessoas em práticas sociais que encontramos espaço para nos perguntar, abrindo espaço também para que o outro se pergunte sobre o mundo e o estar nele com as pessoas.

As práticas sociais, segundo Oliveira et al (2009) podem ser ações que visam a transformações de realidades injustas, mas também podem se direcionar para a manutenção de iniquidades. As práticas sociais “nos encaminham para a criação de nossas identidades” e permitem “que os indivíduos, a coletividade se construam” em “relações de convívio amistoso, tenso, acolhedor, excludente” em que “as pessoas se educam na sua humanidade para a cidadania negada, conquistada, assumida”. (OLIVEIRA et al, 2009, p.6).

Pesquisar em práticas sociais implica buscar apreender os caminhos utilizados pelos indivíduos para se construírem enquanto coletividade, formando identidades que se reconhecem em suas próprias práticas, convivendo e educando-se coletivamente. Isso exige compreender em que situações as pessoas se educam e para quê se educam. Nesse sentido, é preciso compreender:

A importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o

maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente a que estejamos submetidos. (FREIRE, 2011, p. 141)

Para que se compreenda o processo de formação das pessoas nas práticas sociais é preciso compreender que são desencadeados processos educativos nas práticas sociais, que possibilitam a formação das pessoas “em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida” (OLIVEIRA et al, 2009, p.7). Compreendemos estas experiências enquanto sendo aquelas que ocorrem no dia-a-dia, mas também as que ocorrem dentro do espaço escolar, pois consideramos que neste espaço são desencadeados processos educativos além dos ditos escolares, e que também podem ser colaborativos para os escolares propriamente ditos.

É importante destacar também o que entendemos como experiência que, de acordo com Larrosa Bondía (2002) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21). A experiência está relacionada à possibilidade de que algo que nos aconteça, e dessa forma também o saber de experiência não é um mero saber coisas, mas sim um deixar-se tocar pelas coisas que nos passam.

A investigação de processos educativos em práticas sociais envolve relações, experiências, vivências que nos permitem reconhecer nossa existência no mundo, com o mundo e com o outro. Segundo Larrosa Bondía (2002), o sujeito da experiência “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24). A pesquisa *com* as pessoas nos permite:

Envolver-se pelo trabalho, a vontade de melhor conhecer, o saber e o sabor da convivência, nos remete a pensamentos e sentimentos, que de nosso ponto de vista, não são antagônicos à rigorosidade científica, ao contrário, atribuem ao fazer ciência, um especial rigor: amorosidade, acolhimento, indignação, esperança, simplicidade, colaboração. Um desejo de tornar-se mais humano, de humanizar-se no sentido de vida mais justa. (OLIVEIRA et al, 2009, p.14).

Na busca por tornar-nos mais humanos é que pesquisamos *com* as pessoas, assumindo uma posição de “passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental,

como uma abertura essencial”. Buscamos por meio da experiência de pesquisar a possibilidade de nos tornarmos seres “ex-postos”, pois “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’”. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24-25)

Ao pesquisar *com* crianças, buscamos ouvir o que elas têm a dizer sobre suas vivências, enquanto crianças, enquanto infância. Ouvir as crianças participantes do Projeto “Construindo o Amanhã” a respeito de suas experiências cotidianas neste espaço demanda inserirmo-nos, “ex-por-nos”, convivendo com elas para estabelecer uma relação de confiança capaz de criar vínculos que favoreçam a expressão delas:

Entendemos que as pesquisas junto a pessoas e grupos, principalmente os socialmente “marginalizados” devem ser realizadas após cuidadosa e paciente inserção dos pesquisadores na comunidade, na instituição, no espaço social, num conviver, realizado em interação e confiança. Essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher. Participar com a intenção de compreender, não para julgar. Esta inserção é insuficiente, se ficar apenas no olhar e não houver participação ou se ficar apenas na procura de resultados, sem se perguntar sobre o processo. (OLIVEIRA et al, 2009, p.11).

Sendo assim, é indispensável que, ao nos inserirmos no contexto de pesquisa, sejamos capazes de suspender nossas opiniões e julgamentos, buscando um olhar de estranhamento que nos permita olhar para o que nos é familiar com novas inquietações. É igualmente importante que nossa presença seja percebida enquanto soma, enquanto colaboração, enquanto parceria, acolhendo e permitindo que haja o acolhimento. Ao olhar, perguntar, conviver e vivenciar, é imprescindível que também nos perguntemos, buscando respostas para aquilo que *nos acontece*.

Optamos pela realização da pesquisa em espaço escolar porque partimos do pressuposto de que nas práticas sociais escolares também são desencadeados processos educativos, que se relacionam com as aprendizagens provenientes de outros ambientes. Compreendemos

[...] que processos educativos se desenrolam em práticas sociais, inclusive nas escolares. Os sujeitos que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra

comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar. (OLIVEIRA et al, 2009, p.9).

Sendo assim, consideramos que o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências cotidianas no espaço escolar, participando do Projeto “Construindo o Amanhã”, relaciona-se também com as vivências fora da escola. Entendemos experiência como “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24). Nessa pesquisa, buscamos compreender o que acontece, o que toca as crianças no espaço escolar, e como elas significam estas experiências. Para isso, é preciso conseguir distanciarmo-nos de nossos olhares, interpretações, pré-conceitos que trazemos conosco, para que possamos estranhar o que nos é familiar:

Há um olhar interior, que enxerga o invisível, que se vale de todos os sentidos. Se o olho não vê, há sempre a possibilidade de busca de outros referenciais. Se o olho vê, podemos perguntar sobre o que vemos, também buscando outros referenciais. Olhar, sentir, tocar, ouvir, fazer. Estranhar e amadurecer o estranhamento, perguntar-se, perguntar. Nesse olhar, permitir-se um espaço entre as cenas, espaço de reflexão, de suspensão, de pergunta que nos prepara para melhor compreender o que se dará a ver a seguir. (OLIVEIRA et al, 2009, p.13).

Pesquisar em um espaço escolar buscando conhecer e compreender processos educativos desencadeados por práticas sociais decorrentes das interações entre os indivíduos e destes com o meio, tem o potencial de abrir novos horizontes acerca da amplitude dos espaços educativos. Segundo Oliveira et al (2009) “os procedimentos para aprender que empregamos no dia-a-dia fora do ambiente escolar são a referência de que nos valem para nos apropriar de tudo que a escola se propõe a nos ensinar.” (OLIVEIRA et al, 2009, p.2).

Ao buscar compreender como as crianças significam *o estar no Projeto*, estamos mergulhando no ambiente escolar, reconhecendo-o enquanto um espaço de convivência em que as pessoas se relacionam, se educam e se formam, onde são criados modos de relacionar-se com os outros. Ao relacionar-se com os outros e com o mundo que os rodeia, os indivíduos produzem cultura.

No sistema educacional, há uma cultura mais restritiva, que é por nós entendida como “uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano

relativamente coeso”, podendo ser esta chamada de “cultura erudita”. (BOSI, 1992, p. 308). Compreendemos que as crianças, ao experienciarem o espaço escolar estão produzindo valores e posturas inerentes a elas, sendo produtoras de uma cultura própria, que se soma à cultura escolar, mas que nem sempre é reconhecida. “A cultura é esse mundo em que o homem se objetiva, e em que se produz a imprescindível mediação histórica do reconhecimento constitutivo de sua humanidade”, sendo assim a “humanização do mundo e do homem” (FIORI, 1991, p.85). Consideramos que as crianças, a partir da convivência no espaço escolar, educam-se na convivência por meio de interações, de regras e valores estabelecidos entre elas. Entendemos a cultura produzida pelas crianças como “permanente recriação do mundo, da existência”, do ser humano. (FIORI, 1991, p. 89)

Sendo assim, compreendemos a educação em seu sentido mais amplo, como aquela que se dá em toda parte, pois:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós nos envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p. 07)

Compreendemos a educação como algo que se faz presente em todas as situações da vida, pois as pessoas se educam ao longo da vida. Acreditamos que “a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à produção da desigualdade e à difusão de idéias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade”. (BRANDÃO, 2007, p. 99)

O espaço escolar é primordial na educação das pessoas, é espaço em que as pessoas são educadas, em que são transmitidos valores e conhecimentos de uma sociedade dominante. Compreendemos também a escola enquanto espaço em que as pessoas se educam não somente na aprendizagem de conteúdos, mas também para sua libertação e humanização. E é por isso que nos interessa compreender como as pessoas se educam neste espaço e que processos educativos se desencadeiam nas práticas sociais para além daqueles (pre) vistos.

Exatamente por compreender os seres humanos enquanto seres inconclusos é que destacamos a necessidade de sua humanização, da busca pelo “ser-mais”, sendo a

educação o locus privilegiado para a “problematização dos homens e mulheres em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 77), pois:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens e mulheres, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2005, p. 77)

Acreditamos que por meio do diálogo, da horizontalização da relação educador-educando pode-se buscar a conscientização dos indivíduos envolvidos nas tramas da instituição escola. É no diálogo entre diferentes que se viabiliza a humanização, a libertação. O sistema escolar muitas vezes acaba por ser desumanizante, uma negação da educação que deve nos motivar a seguir na luta pela libertação:

Para nós, desde o interior do sistema desumanizante em que vivemos, a experiência assumida, responsabilmente, de suas negações determinadas deve ser a mola dialética da nossa ação libertadora, em direção à superação dessa sociedade luciferina, com dominação de classes, de raças, de sexo, de nações... (FIORI, 1991, p. 94)

A tarefa que tenta empreender a escola é educar as pessoas. Essa educação das pessoas envolve relações, regras, valores, currículo, posturas, assim como envolve também o próprio entorno, o local onde se localiza a escola. Afinal, as pessoas que fazem parte desta organização escolar estão sendo educadas “para que, para quem, a favor de que, contra quem?”. Segundo Freire (2005) a educação se dá em comunhão, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79).

Pesquisando com as crianças no espaço do Projeto “Construindo o Amanhã” buscamos apreender como as crianças significam *o estar no Projeto*, ou seja, que consciência elas tem sobre este espaço e a permanência nele, uma vez que compreendemos que a consciência está ligada à educação e ao mundo. Buscamos entender as crianças por meio de suas relações com o mundo, pois:

Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é

função, em grande parte, de como se percebam no mundo. (FREIRE, 2005, p. 82-83)

Portanto, se as crianças têm ou não consciência a respeito da maneira como são implicadas pela participação no Projeto, suas ações neste espaço, a forma como nele atuam, podem nos possibilitar entender como elas se percebem neste espaço e no mundo.

2.1 A prática social observada

Partimos do pressuposto de que nos educamos nas diversas práticas sociais das quais participamos em nosso cotidiano, construindo posturas, valores e atitudes, conhecimentos. Estas práticas sociais acontecem nas relações entre as pessoas e entre elas e o meio que as cerca, promovendo a formação das pessoas para a vida em sociedade por meio dos processos educativos desencadeados (OLIVEIRA, 2009).

Nessa pesquisa, identificamos processos educativos desencadeados pela prática social de *ir à escola*, considerando esta prática como uma das práticas que são inerentes à infância, sendo identificada pela atividade de frequentar a escola e as atividades oferecidas neste espaço. Pode haver inúmeros processos educativos desencadeados por esta prática, resultantes das relações entre as crianças e entre elas e o ambiente escolar.

O espaço escolar comumente é associado à aprendizagem de conteúdos, valores e conhecimentos tidos como importantes na educação e civilização dos educandos. Freire (2005) nos fala sobre a concepção bancária de educação como sendo o ato de depositar nos educandos os conhecimentos narrados pelo educador. Seria esta concepção marcada pela

Narração de conteúdos, que por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 2005, p. 65)

Partimos do entendimento de que a escola é um espaço em que se desenvolvem inúmeras práticas sociais e que estas podem propiciar o desenvolvimento dos educandos enquanto sujeitos, que constroem saberes, valores, atitudes e conhecimentos nas relações que estabelecem entre si e o meio no espaço escolar.

Para que se reconheçam os conhecimentos produzidos pelas crianças dentro do espaço escolar na relação entre elas e delas com o meio é preciso que se superem as contradições entre educador e educando (FREIRE, 2005) e também entre adulto e criança. Superar estas contradições significa romper com a verticalidade, aceitando uma comunhão de saberes, não permitindo a desvalorização do saber das crianças em detrimento da valorização do saber dos adultos.

É na escola, em meio às práticas sociais vivenciadas pelas crianças que se constroem saberes e conhecimentos inerentes à infância. Para conhecê-los é preciso desmitificar o espaço escolar enquanto campo do saber tido como erudito ou formal. É

preciso disponibilizar-se a ouvir as crianças, a acolhê-las enquanto produtoras de saberes, valores e atitudes, enquanto agentes de sua própria história. Somente por meio do diálogo com elas é possível conhecer as experiências verdadeiramente vivenciadas por esta infância, ouvindo, acolhendo, dando a elas a oportunidade de dizerem a sua palavra.

As crianças são comumente colocadas em situação de invisibilidade, no lugar do não-saber, do silêncio, seja na escola ou outras esferas da sociedade. Segundo Freire (2005, p.91), “é preciso primeiro que, os que assim se encontram negados do direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue”. É preciso respeitar a expressividade das crianças, considerando que os entendimentos por elas trazidos passam por suas leituras de mundo, ajudando-as a desvelar o mundo ao falar *com* elas:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas nos torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é a favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir ao outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que constitua. (FREIRE, 2011, p. 162)

O diálogo com as crianças deve ser pautado no respeito, em que tanto o pesquisador ou pesquisadora quanto as crianças podem dizer a sua palavra, reconhecendo a multiplicidade de conhecimentos e saberes válidos, provenientes da leitura de mundo, da experiência de cada um.

O *ir à escola* caracteriza-se enquanto prática social uma vez que ao *ir à escola*, as crianças entram em um ambiente permeado por múltiplas relações, em que encontram possibilidade de educar-se na convivência, produzindo valores, posturas e atitudes que são importantes ao fortalecimento de conhecimentos próprios à infância. *Ir à escola* é uma prática capaz de desencadear processos educativos que também são responsáveis pela educação e formação dos sujeitos.

Silva (2003) trata sobre o ‘educar-se ao longo da vida’, processo em que passamos a tornar-nos pessoas, aprendendo a conduzir nossa própria vida, também

ensinando outras pessoas a fazê-lo. Segundo Silva (2003): “aprender a conduzir a própria vida é, pois, um processo de constantes trocas com quem se convive, na família, no próprio grupo étnico-racial, no trabalho e em outros ambientes como terreiros e igrejas, sindicatos, escolas.” (p. 190). É na troca que acontece durante a convivência entre as crianças no espaço escolar que podem acontecer importantes aprendizagens que influenciam em sua formação e também o fortalecimento do grupo ao qual pertencem.

É relevante considerar que as práticas sociais mostram-nos caminhos para a construção de identidades, desencadeando processos educativos que nos formam para a vida em sociedade, para a construção da coletividade.

A integração e participação em práticas sociais com o objetivo de pesquisar e compreender os processos educativos que são ali desencadeados, conformados, consolidados, promovem a formação das pesquisadoras e dos pesquisadores e dos participantes da pesquisa enquanto sujeitos que pesquisam juntos e neste ato humanizam-se e firmam-se cidadãos e cidadãs. (OLIVEIRA et al, 2009, p. 6-7)

No processo de pesquisar com as crianças, buscamos fazer com que a criança (colaboradora) e o adulto (pesquisadora) “se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2005, p. 67), superando as contradições e possibilitando a humanização. Assim, buscamos romper com a cultura do silêncio, abrindo espaço para que as crianças pudessem dizer a sua palavra, ouvindo de maneira respeitosa, acolhedora e paciente, fazendo com que a relação entre a pesquisadora e as colaboradoras se tornasse o mais horizontal possível.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentadas as bases metodológicas utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa, elucidando elementos da abordagem empregada. No segundo tópico, faremos a apresentação do contexto de pesquisa. O terceiro tópico tratará de informações a respeito das participantes da pesquisa. No quarto tópico, serão apresentados os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados, bem como o percurso metodológico vivenciado. O tópico de número cinco tratará da metodologia de análise dos dados, elucidando ainda o procedimento de análise utilizado.

3.1 Bases metodológicas

Optamos pela abordagem qualitativa de caráter descritivo, uma vez que esta abordagem nos permite pensar a pesquisa enquanto um instrumento de enriquecimento do trabalho de educadores, sendo esta uma atividade humana e social, que se relaciona e aproxima de nossas vivências diárias. De acordo com Bogdan e Biklen (1994):

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grande quantidade de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. (p. 47)

A pesquisa qualitativa nos permite maior proximidade com os sujeitos e com o ambiente a ser pesquisado, sendo possível a observação das experiências diárias e ainda a participação durante a inserção. É uma aproximação importante para que possamos compreender como é o dia-a-dia dos sujeitos, estabelecendo uma relação próxima, pautada no respeito e confiança mútuos para que nossa presença se dê como uma convivência, que nos permita desvelar os questionamentos que nos levaram a pesquisar em determinado contexto.

A investigação qualitativa tem caráter descritivo para que as situações observadas e vivenciadas sejam apresentadas de maneira minuciosa, em que não nos escapem os gestos, as palavras e o ambiente que nos cerca durante a observação.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma

compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. [...] A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe se escape ao escrutínio. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Ao descrever as situações observadas, temos a oportunidade de registrar expressões, gestos, atitudes dos indivíduos que nos são úteis à compreensão das situações que observamos. Além disso, é preciso perguntar aos sujeitos e também perguntar-se sobre o processo, a fim de apreender os diferentes significados que os colaboradores da pesquisa atribuem às experiências observadas.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem. [...] O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Essa pesquisa buscou compreender como as crianças participantes do Projeto “Construindo o Amanhã”, desenvolvido em uma escola municipal de ensino fundamental de Santa Rita do Passa Quatro (interior de São Paulo), significam a sua participação no mesmo. Para isso, foram realizadas inserções no ambiente escolar, no período oposto ao das aulas regulares, sendo este o período em que ocorrem as atividades do Projeto. A inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa deu-se da maneira mais natural possível, pois:

Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.68).

É importante destacar que se trata de um trabalho com crianças, que se diferencia em diversos aspectos de sua realização, pois há diferenças entre adultos e crianças, sejam físicas ou cognitivas, que podem dificultar a aproximação desejada.

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos

em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar experiências e visões válidas. (ALDERSON, 2005, p. 423)

A escuta das crianças envolve o rompimento com hábitos, pré-conceitos e ainda exige que descentremos nosso olhar de adulto. Para ouvir as crianças, é preciso de fato encontrar-se disponível a ouvir, estar aberto à realização de uma escuta paciente, respeitosa e acolhedora. Além disso:

Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, interação, mais do que perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento da escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva. (ROCHA, 2008, p. 49)

A pesquisa qualitativa apresenta-se enquanto abordagem privilegiada para o estabelecimento de relações estreitas, mais próximas aos sujeitos com quem se pretende pesquisar, possibilitando que a troca e a interação aconteçam de forma a favorecer a coleta de dados tanto mais fiéis quanto possível às percepções das crianças.

A peculiaridade do trabalho com crianças envolve também uma relação de confiança com estas, buscando que elas encontrem na figura do pesquisador alguém com quem elas possam falar sobre suas experiências, e que suas falas sejam reconhecidas enquanto conhecimento válido. A relação entre as crianças e o pesquisador e o comportamento deste em relação a elas merece atenção, pois se o pesquisador:

[...] não conseguir estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento (penso que isso não precisa ser só com crianças, mas com qualquer grupo, com qualquer pessoa), se não conseguir estabelecer certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura, não vai obter fala nenhuma, não vai obter resposta àquilo que está propondo. (DEMARTINI, 2009, p. 12)

Consideramos que a metodologia qualitativa possibilita que, por meio da inserção no contexto de pesquisa juntamente com os colaboradores, se estabeleçam vínculos de maior proximidade, sendo assim uma abordagem que privilegia o trabalho com crianças que nos propusemos a realizar. Compreendemos a convivência e o diálogo como elementos importantes para o fortalecimento e estreitamento dessas relações e vínculos, pois convivendo com os colaboradores podemos fortalecer a confiança, o

respeito e a amorosidade, que contribuem para que o diálogo aconteça, permitindo que as crianças sintam-se à vontade para dizer como percebem o mundo que as cerca.

3.2 Contexto de pesquisa: o Projeto “Construindo o Amanhã”

O Projeto “Construindo o Amanhã” tem suas atividades desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) Laura Suriani Barbuio, localizada no município de Santa Rita do Passa Quatro (interior de São Paulo). As instituições proponentes são a Prefeitura Municipal em parceria com o Departamento Municipal de Educação de Santa Rita do Passa Quatro – SP. O Projeto possui seu registro no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente do mesmo município.

Segundo documento cedido e elaborado pela equipe de direção e coordenação da EMEF do CAIC Laura Suriani Barbuio, o Projeto “Construindo o Amanhã”:

Constitui-se basicamente em atender crianças e adolescentes em período oposto ao escolar, através de atividades pedagógicas desenvolvidas através de sub-projetos ou áreas de atuação que visam o crescimento do educando no âmbito intelectual, social, cultural. (PMSRPQ, 2013, p. 02)

Sobre a origem do Projeto, o documento justifica o surgimento do Projeto devido à configuração adotada pela EMEF quando da implantação do CAIC, que visa o atendimento dos alunos em período integral. A partir de 2001, foi idealizada “uma proposta de caráter pedagógico, que também viesse ao encontro das necessidades sociais da comunidade na qual a escola está inserida” (PMSRPQ, 2013, p. 03).

A EMEF do CAIC Laura Suriani Barbuio está situada em um bairro periférico de Santa Rita do Passa Quatro – SP, onde segundo o documento:

[...] se constatam a carência econômica desta população (na grande maioria migrantes) e um grande número de crianças e adolescentes, cujas mães trabalham fora do lar o dia todo deixando seus filhos no projeto; pois a não participação no mesmo implica que fiquem sós, sem acompanhamento da família ficando a mercê da rua, com grande possibilidade de serem introduzidos no mundo da marginalidade e violência. (PMSRPQ, 2013, p. 05)

Participam do Projeto crianças e adolescentes com idade entre 7 e 14 anos (Ensino Fundamental I e II), sendo atendidos no período da manhã 55 adolescentes (com idade entre 11 e 14 anos) e no período da tarde 185 crianças (com idade entre 7 e 11 anos), totalizando 240 participantes.

Os sub-projetos desenvolvidos variam de acordo com a necessidade ou proposta, que é reelaborada a cada ano pela equipe de direção e coordenação do Projeto. No ano de 2013, os sub-projetos desenvolvidos no período da tarde foram: Reforço Escolar, Estudo Dirigido, Trabalhos Manuais, Artes, Arte Recreativa, Informática, Coral e Flauta, Violão, Horta, Inglês, Ritmos e Movimentos, Atividades Lúdicas, Oficina de Leitura e Escrita (OLE), Oficina de Matemática (OMA) e Teatro e Dança; sendo estes aplicados às idades correspondentes ao planejamento e proposta de cada sub-projeto.

A organização dos participantes do Projeto é feita em turmas, sendo estas divididas em alunos de mesma idade e idades aproximadas. As turmas são compostas por meninas e meninos, que frequentam as atividades condizentes com a faixa etária que ocupam no período oposto ao das aulas regulares.

O documento elaborado pela equipe de coordenação e direção da escola aponta que atendendo a estas crianças e adolescentes em período integral, o Projeto “Construindo o Amanhã” “melhora o desempenho escolar; diminuindo a evasão e proporcionando melhora na “interação” social, demonstrado dentro e fora do ambiente escolar” (PMSRPQ, 2013, p. 06). É considerado pela equipe como um “projeto pedagógico distinto do escolar, mas ao mesmo tempo com forte interação entre ambos”. (PMSRPQ, 2013, p.10)

A escolha deste contexto de pesquisa se deve às inquietações sobre como as crianças se sentem neste espaço, buscando compreender suas impressões sobre suas vivências e participação no Projeto “Construindo o Amanhã”, uma proposta que foi pensada *para* elas e não *com* elas.

3.3 Participantes da pesquisa

As colaboradoras dessa pesquisa são crianças com idade entre 7 e 10 anos (Ensino Fundamental I), que frequentam o Projeto “Construindo o Amanhã”, na EMEF do CAIC “Laura Suriani Barbuio”, localizada em um bairro periférico da cidade de Santa Rita do Passa Quatro - S.P.

A escolha do grupo foi feita com a colaboração da coordenação do Projeto e também por meio da análise das listas das Turmas considerando idade e número de integrantes.

Optamos por selecionar um grupo mais homogêneo em relação ao convívio, ou seja, um grupo que também se relacione em outras situações, seja nas aulas regulares do Ensino Fundamental I, ou até mesmo fora da escola.

Fizemos a opção pela Turma 4, uma turma composta por crianças com idade entre 7 e 10 anos. Consideramos como uma turma diferente das outras, uma vez que era a única turma constituída somente por meninas. As turmas eram anteriormente formadas por meninos e meninas separadamente. Mas, no ano de 2013, a equipe responsável pelo Projeto reorganizou as turmas, mesclando-as com meninos e meninas. Segundo a coordenadora do Projeto, a Turma 4 foi a única que permaneceu na antiga organização devido à forte ligação das meninas que compunham a turma. Além disso, optamos também pela seleção de uma turma de meninas, considerando que a aproximação da pesquisadora com as meninas seja mais fácil e recíproca, havendo maior possibilidade de afinidade e identificação.

A turma 4 é uma turma composta por 15 meninas com idade entre 7 e 10 anos. Algumas delas mais falantes, mais curiosas. Outras mais reservadas e tímidas. Mas todas elas mostraram-se muito amorosas. Frequentam o Projeto desde que iniciaram suas atividades na escola e apresentam grande familiaridade com o espaço e as atividades. Grande parte delas está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental I, sendo que apenas uma delas cursa o 5º ano do Ensino Fundamental I, duas delas cursam o 2º ano do Ensino Fundamental I e uma delas frequenta as aulas regulares na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Todas demonstraram interesse em participar da pesquisa, pois a pesquisa foi apresentada também às colaboradoras, de modo que pudessem optar por participar ou não. Os pais ou responsáveis concederam a autorização de suas participações por meio de assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido e termos de direito de uso de imagem. Para preservar a identidade das colaboradoras, foi feito o uso de nomes fictícios que foram escolhidos pelas próprias crianças.

3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Percurso metodológico

Primeiramente, enviamos o projeto de pesquisa de Mestrado ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, e após a obtenção da aprovação (Parecer N° 238.967), fizemos contato com a escola para apresentação da pesquisa e passamos à etapa das inserções para iniciar o trabalho de campo.

O primeiro contato com a escola foi realizado por meio de contato telefônico, agendando uma conversa com a coordenadora do Projeto “Construindo o Amanhã”. Nesta conversa, foram apresentados à coordenadora as motivações da pesquisa, objetivos e procedimentos de coleta de dados. Também foram discutidas as possibilidades de escolha dos participantes, obtendo acesso às listas de integrantes de cada turma, fazendo a opção pela Turma 4.

No dia seguinte, começaram as inserções com a Turma 4 nas atividades do Projeto, contando com a colaboração da coordenadora do Projeto na apresentação da pesquisadora aos professores. Depois de ser apresentada aos professores, a pesquisadora apresentou-se às crianças, contando a elas a razão de sua presença entre elas, quanto tempo iria ficar com elas e o que iríamos fazer neste tempo e por quê. As primeiras inserções são muito importantes para a pesquisa, pois:

Nos primeiros dias do trabalho de campo começa-se a estabelecer a relação, aprendem-se “os cantos à casa”, passa-se a ficar mais à vontade e trabalhar no sentido de os sujeitos ficarem mais à vontade conosco. É a altura de se ficar confuso – mesmo aflito – com tanta informação nova. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.123)

Esta primeira fase da pesquisa é repleta de incertezas e medos, mas que aos poucos vão sendo substituídos por uma gradual aceitação por parte dos colaboradores, o que também implica que encontremos nosso lugar no espaço em que nos inserimos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 124)

Os primeiros dias representam a primeira fase do trabalho de campo. A sensação de desconforto e de não se pertencer àquele mundo, que caracteriza esta fase, geralmente acaba com uma indicação clara de aceitação por parte dos sujeitos. Um convite para um acontecimento social ou um pedido para participar numa atividade normalmente restrita aos membros da instituição podem representar essa aceitação.

Outro indício poderá ser dizerem-lhe que sentiram a sua falta numa das vezes em que não pôde ir.

Compreendemos que a aceitação de adultos inseridos em grupos de crianças não se dá de maneira fácil, pois dificilmente as crianças vão enxergar um adulto como igual devido, por exemplo, às diferenças físicas ou de estatura. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 123) “é difícil conseguir que uma criança aceite um adulto como igual, embora seja possível que o tolere como membro de um grupo de crianças”.

A aceitação pelas meninas da turma 4 foi acontecendo gradualmente, sendo resultado de conversas e convivência, ambas pautadas numa relação de respeito e amorosidade. Aos poucos, minha presença foi se tornando familiar tanto às crianças quanto aos professores, facilitando o acesso e relacionamento com ambos. A pesquisa foi apresentada às crianças, de maneira que estas pudessem optar por participar ou não, mas todas elas aceitaram ser colaboradoras da pesquisa.

O próximo passo foi apresentar a pesquisa aos pais ou responsáveis pelas crianças em uma reunião de pais da própria escola, explicando a eles o que seria feito, como seria feito e que para isso era necessária, mas não obrigatória, a autorização deles mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e do termo de autorização de uso de imagem. Todos os pais ou responsáveis assinaram os dois termos e pudemos iniciar a coleta de dados por meio das inserções.

As inserções foram feitas no período oposto ao das aulas regulares do Ensino Fundamental I, das 12h30 às 16h30, horário em que eram desenvolvidas as atividades do Projeto “Construindo o Amanhã”, acompanhando a Turma 4 em todas as atividades. A opção por acompanhar somente uma turma em todas as atividades foi feita devido à possibilidade de que a partir de um convívio mais intenso pudessem ser estabelecidas relações mais estreitas, fortalecendo os vínculos e a confiança entre a pesquisadora e as colaboradoras, o que favorece a coleta dos dados.

À medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal. O objetivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhes fazer confidências. Este terá de lhes dar provas, de forma a merecer a confiança que os sujeitos depositam nele, tornando claro que nunca irá utilizar o que descobrir para rebaixar ou magoar alguém. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.113)

Adotamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante com registros em diários de campo e rodas de conversa com as colaboradoras com gravação em áudio.

Optamos pela observação participante, pois “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, favorecendo “também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos” (LUDKE; ANDRE, 1986, p.26). A observação participante demanda um maior envolvimento do pesquisador com os colaboradores, apresentando a estes a pesquisa a fim de obter a colaboração e aceitação.

As observações foram feitas de segunda a sexta, durante os meses de abril, maio e junho. Os diários de campo, onde foram efetuados os registros das observações foram elaborados de maneira a incluir uma parte descritiva, em que são registrados os detalhes do que ocorre, e uma parte reflexiva, que inclui as observações pessoais do pesquisador. (LUDKE; ANDRE, 1986)

As rodas de conversa foram realizadas uma vez por semana com as colaboradoras, sendo registradas por meio da gravação em áudio. Utilizamos, para conduzir as rodas de conversa, a técnica do grupo focal, na qual, segundo Gatti (2005, p.7) “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”.

Ao utilizar a técnica de grupo focal, o pesquisador deve fazer intervenções durante a conversa que facilitem a troca, “lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicitando pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente”. Optamos pela utilização da técnica de grupo focal devido ao interesse “não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p.9).

Compreendemos a técnica de grupo focal como um elemento que nos auxilia no trabalho com crianças, especialmente no que diz respeito à escuta das mesmas, buscando seus entendimentos a respeito de suas vivências cotidianas.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender

práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

Durante as rodas de conversa, foram estabelecidos “combinados” entre as colaboradoras e entre elas e a pesquisadora, a fim de que durante as conversas houvesse o respeito mútuo, no que diz respeito às opiniões e posicionamentos expressados, pois “os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, numa participação ativa” (GATTI, 2005, p. 12). Esses combinados eram lembrados a cada conversa com as meninas, a fim de que fossem reforçadas as ideias de que não há certo ou errado, que há opiniões diferentes, mas que naquele espaço e momento todas seriam igualmente respeitadas.

Nesses primeiros momentos, deixa-se claro que todas as idéias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que surjam diferentes pontos de vista, que não se está em busca de consensos (GATTI, 2005, p. 29).

As conversas foram realizadas uma vez por semana e organizadas de acordo com os acontecimentos observados durante as inserções e também considerando os questionamentos que foram surgindo na convivência com o grupo. Foram definidos temas para as conversas, sobre os quais as meninas poderiam falar, partindo de suas vivências e conhecimentos. Os temas eram os seguintes: amigos, aulas e atividades, regras, diversão, professores, brigas, intervalo e também sobre o projeto. Esses temas relacionavam-se com a organização do Projeto em si, mas também com as experiências das crianças a respeito. Segundo Leite (2008):

Trabalhar com temas variados requer que nos posicionemos claramente quanto às respostas das crianças. Não estamos, de jeito algum, em busca da *verdade*, de comprovar o acontecido, o factual, mas compreendendo que a expressão dos meninos e meninas envolvidos nas pesquisas nos dá pistas sobre suas maneiras de agir, suas formas de experienciar o mundo e de significá-lo. (p. 130)

Compreendemos que por meio do trabalho com temas variados durante as conversas com as meninas é possível apreender alguns de seus significados construídos sobre suas vivências no espaço do Projeto. É importante destacar que os temas auxiliam na definição de um roteiro para orientar as conversas, mas que não se configuram como um instrumento que controla e engessa o conteúdo das conversas, pois o nosso interesse é que os temas também sejam capazes de levantar outros assuntos relevantes que não foram cogitados pela pesquisadora.

Antes da primeira conversa com as meninas, a pesquisadora lhes explicou que as conversas seriam gravadas fazendo uso de um gravador, apresentando o equipamento às colaboradoras, gravando suas vozes para que depois elas pudessem se ouvir e irem adquirindo familiaridade com o equipamento, buscando tornar a presença deste o mais natural possível durante as conversas. Além disso, a pesquisadora também explicou às meninas sobre a importância de que não haja outros ruídos no ambiente durante a gravação, pois isso poderia prejudicar a posterior escuta das falas das colaboradoras.

A primeira conversa gravada foi feita na própria sala em que as meninas teriam aula no horário da realização das conversas, mas com a primeira experiência, a pesquisadora percebeu que seria necessária a mudança para uma sala mais silenciosa dentre os ambientes da escola e que também oferecesse a possibilidade do trabalho em círculos ou ao redor de uma mesa. Foi disponibilizada outra sala, e que na terceira conversa também foi substituída pela biblioteca, sendo este último um local mais silencioso, com espaço e estrutura favoráveis ao trabalho.

Cada conversa se deu de maneira diferente, havendo variações no que diz respeito ao tempo e envolvimento das colaboradoras, bem como na organização proposta pela pesquisadora.

O tempo de duração de cada reunião grupal e o número de sessões a serem realizadas dependem da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo construirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos. (GATTI, 2005, p. 28)

Durante as conversas, o trabalho da pesquisadora consistiu em organizar as falas das meninas, que levantavam a mão quando desejavam dizer algo, aguardando que as colegas terminassem suas falas. Além disso, a pesquisadora ia direcionando a conversa

de acordo com o seu desenrolar, trazendo questionamentos que poderiam estimular a expressão das colaboradoras. Além disso, consideramos que:

Flexibilidade é imprescindível. Pode ocorrer que algum ou alguns tópicos não mereçam muita atenção do grupo, que não se motiva a tratá-los detalhadamente. O moderador deve ser sensível ao fato e não forçar o grupo, uma vez que isso pode significar que talvez o roteiro não tenha se adequado muito bem ao assunto tal como abordado pelo grupo. (GATTI, 2005, p.32-33)

Consideramos que o trabalho com crianças utilizando a técnica de grupo focal se diferencia do trabalho com adultos, pois algumas situações apresentam-se muito peculiares, sendo necessário considerar a particularidade da expressão e comportamento das crianças em situações como o trabalho com grupos focais.

Os grupos são imprevisíveis em seus comportamentos, havendo grupos que se engajam rapidamente no trabalho e nos quais a discussão flui com entusiasmo, enquanto há outros grupos que mostram-se reticentes, cautelosos. Há grupos compostos por pessoas que não estão habituadas a participar de reuniões e que tem muita dificuldade em expressar o que pensam em uma situação como a do grupo focal. Quando esse é o caso, expressões monossilábicas afloram aqui e ali, permeadas por silêncio e certo constrangimento. [...] O moderador deve preparar-se para esse tipo de situação e ter habilidade para facilitar a conversa, que mediante proposições que faz ao grupo, quer sugerindo alguma atividade que possa quebrar o constrangimento e que seja mobilizadora. (GATTI, 2005, p. 33-34)

Para o trabalho com as crianças colaboradoras da pesquisa, a pesquisadora utilizou algumas estratégias para mobilizar o interesse das meninas em relação às conversas, como o sorteio de temas que seriam discutidos pelas meninas e conversas andando pela escola. Consideramos importante destacar que

Os participantes de um grupo focal estão se expressando num contexto específico, em interações que são próprias daquele conjunto de participantes e, por isso, os pontos de vista de cada um deles não podem ser tomados como posições definitivas. Cabe lembrar, também, que é preciso muita cautela na consideração de um grupo focal como representativo de um certo universo de pessoas. (GATTI, 2005, p. 68)

Reconhecemos, portanto as limitações do trabalho com grupos focais, salientando que os resultados obtidos nessa pesquisa por meio do uso desta técnica são

fruto de um momento único, e que é específico das interações, condições e contextos presentes durante a sua realização.

3.5 Metodologia de análise dos dados

Utilizamos como método de análise dos dados a análise de conteúdo, considerando que esta é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, oscilando entre “os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem”. (BARDIN, 1977, p. 9)

A análise de conteúdo é desenvolvida seguindo algumas etapas. A primeira delas é denominada *descrição analítica* (BARDIN, 1977, p. 34), que consiste em tratar a informação contida nas mensagens “através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações”. (BARDIN, 1977, p. 36)

Para efetuar esta descrição de maneira a permitir a organização das informações coletadas, é preciso estabelecer critérios de classificação, enumerando as características do texto analisado, que são resumidas após o tratamento destas informações pelo pesquisador. Há ainda um procedimento intermediário, a *inferência*, que propicia deduções lógicas a respeito dos enunciados coletados, buscando decodificar ou entender o que a pessoa está dizendo. Por último, realiza-se a interpretação, buscando apresentar os significados atribuídos às características encontradas. (BARDIN, 1977)

Os dados coletados durante esta pesquisa por meio da observação participante com registros em diários de campo e das rodas de conversas com as colaboradoras gravadas em áudio foram analisados a partir das técnicas da análise de conteúdo. Primeiramente, realizamos uma pré-análise do material. Para isso, Bardin (1977) destaca a importância da realização de uma *leitura flutuante* que permita estabelecer um contato com o material, que auxilia na seleção do universo de informações a serem utilizadas dentre as coletadas.

Buscamos por meio da análise de conteúdo entender qual o sentido e intenção dos discursos coletados. Trabalhamos a partir de falas e situações que possuem determinado grau de representatividade e significado entre as pessoas no contexto

pesquisado, sendo estes constituintes de um *corpus* que traz informações ou dados que ajudam a responder as perguntas.

Para isso, seguimos as regras de *homogeneidade e pertinência* (BARDIN, 1977), utilizando documentos homogêneos entre si e que respondam à questão de pesquisa. Para isso, realizamos o tratamento das informações, classificando-as segundo determinados critérios, formando as categorias de análise para interpretação. Segundo o autor:

Tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 1977, p. 103)

Por meio da codificação, formamos as unidades de registro, que “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e contagem frequencial” (BARDIN, 1977, p. 104). As unidades de registro podem ser palavras, frases ou temas, sendo estas enumeradas de acordo com sua presença (ou ausência) e frequência. Fizemos uso dos próprios temas abordados nas rodas de conversa como unidades de registro, verificando dentro de cada tema a frequência de pontos em comum.

Segundo Bardin (1977, p. 118) “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Sendo assim, com a categorização pretendemos obter uma representação simplificada dos dados brutos.

Consideramos a análise de conteúdo como um “bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)” (BARDIN, 1977, p. 137), sendo esta uma forma de realizar a indução a partir dos fatos.

3.5.1 Procedimento de análise dos dados

Após reunir o material coletado, composto por diários de campo e transcrições das rodas de conversas realizadas, foram feitas várias leituras para que se chegasse às categorias de análise a serem utilizadas. As categorias estabelecidas foram as seguintes:

- Vivências e convivências no projeto;
- Significando as experiências;
- Estar no Projeto com olhos de criança.

A seguir, estas categorias de análise serão apresentadas com base nos dados e também no diálogo com autores da literatura utilizada neste trabalho. É importante destacar que, assim como a maneira como nos inserimos no campo é marcada por nossas experiências e visões de mundo, assim também a análise encontra-se permeada daquilo que constitui a própria pesquisadora, pois “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (BOFF, 1938). A “subjetividade marca tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa; por isso, consideramos que o nosso olhar para os dados é um olhar que comporta, também, a nossa subjetividade”. (SOMMERHALDER, 2004, p. 99).

CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentadas as categorias de análise dos dados obtidas. A primeira categoria, denominada: Vivências e convivências no Projeto “Construindo o Amanhã”, diz respeito principalmente aos dados coletados durante as observações e convívio da pesquisadora com o grupo de colaboradoras. A segunda categoria: Significando as experiências, traz informações referentes aos dados coletados principalmente nas rodas de conversas realizadas com as colaboradoras, em que foram abordados diferentes temas envolvendo as experiências no Projeto. A terceira categoria, nomeada: Estar no Projeto com olhos de criança traz informações sobre as impressões das colaboradoras sobre o estar no Projeto.

I Vivências e convivências no Projeto “Construindo o Amanhã”

Ao realizar as inserções, a pesquisadora primeiramente observou as crianças em suas vivências no Projeto, acompanhando-as nas aulas e atividades, a fim de perceber como era o dia-a-dia vivido por elas, procurando a aproximação com as colaboradoras, considerando-as enquanto sujeitos desta pesquisa, participantes ativas que criam e recriam suas experiências. Assim, consideramos que:

Não se justifica numa relação pedagógica que nos aproximemos do outro como “quase coisas”, na pretensão de transformá-lo em ser humano, numa educação para eles e não com eles. Não há um *a posteriori* libertador que justifique um meio opressor ou uma visão do outro como objeto, ainda que inicial. Ambos são sujeitos do conhecimento da realidade e de sua recriação. (OLIVEIRA, 2009, p. 312-313)

No período em que a pesquisadora esteve com as crianças colaboradoras desta pesquisa, procurou vivenciar com elas as atividades diárias oferecidas pelo Projeto, passando por aprendizagens e ensinamentos, descobrindo-se e deixando ser descoberta, ouvindo e sendo ouvida. Isto exigiu adotar uma postura humilde, reconhecendo suas próprias fraquezas e falhas para que as conversas com as crianças não delimitassem, mas que fossem alimentando a curiosidade e fortalecendo a confiança mútua.

A pesquisadora acompanhou a rotina das crianças em todas as aulas, procurando participar e ser útil sempre que possível. Por meio dessas inserções, foi possível estabelecer uma relação de confiança e amorosidade com as crianças que permitiu uma aproximação maior com elas, bem como conhecer de perto suas experiências neste

espaço. Esta relação de confiança e amorosidade é, por nós, considerada como fundamental, uma vez que:

Para que o diálogo ocorra é necessária uma profunda amorosidade, reconhecer-se como ser inacabado, inconcluso, tendo a humildade de se perceber tão ser humano quanto quaisquer outros. Assim, a afetividade, ao contrário de atrapalhar nossos trabalhos, coloca-se como principal elemento para essa comunhão. (OLIVEIRA, 2009, p. 316)

A aproximação com as colaboradoras favoreceu a criação de vínculos afetivos e a construção de uma relação de confiança. A pesquisadora colocou-se disponível para as crianças, e estas se sentiram à vontade para perguntar sobre ela e contar sobre si mesmas. A aceitação pelas crianças do grupo foi acontecendo à medida que estas perceberam a disponibilidade da pesquisadora para ouvi-las, para estar com elas. Isso se manifesta na maneira como as crianças entenderam o que a pesquisadora iria fazer naquele espaço:

Fui para a quadra, onde algumas meninas me apresentavam para crianças de outras turmas, antes mesmo que eu conseguisse dizer alguma coisa a meu respeito, diziam meu nome que eu ficaria na turma delas, todos os dias, até nas férias. As outras crianças perguntavam o que eu ia fazer, e elas respondiam rapidamente: “Ela veio cuidar da gente” (Diário de Campo I, 17/04/2013).

Mesmo a pesquisadora explicando às crianças o porquê estava ali e como seria feita a pesquisa, elas mesmas criaram um significado próprio para sua presença entre elas durante aquele período. Era esta a maneira que elas tinham de percebê-la entre elas, como alguém que iria cuidar delas. E esta era uma maneira muito peculiar de perceber esta relação, que diz respeito àquele grupo de crianças e à maneira como a pesquisadora foi acolhida naquele momento. Nas inserções que seguiram junto ao grupo de colaboradoras, estas definiram também como iriam chamá-la, sendo esta denominada *mãe*, o que está relacionado também à impressão de que a pesquisadora iria cuidar delas, mas que se deve principalmente ao forte vínculo afetivo estabelecido entre as crianças e a pesquisadora, o que se mostrou essencial a esta pesquisa.

A palavra cuidar já revela algumas coisas sobre a relação da pesquisadora com as crianças, pois ao enxergá-la nesta posição, elas deixam transparecer a confiança de que ela seria uma pessoa capaz de zelar por elas, de lhes dar carinho e atenção. Segundo

Boff (2006, p.22), “o cuidado se expressa pela saída de si em relação ao outro e se traduz em solidariedade, em serviço e em hospitalidade para com o outro”. Esta relação de cuidado se fazia presente também na relação que tinham umas com as outras, apoiando e ajudando aquelas com quem conviviam.

Sendo assim, destacamos a relevância dos laços afetivos na realização desta pesquisa, uma vez que além de encontrar respostas às minhas questões encontrei a amorosidade. Não foram deixados de lado os objetivos que levaram a campo, mas também foram acolhidas outras maneiras de se perceber e conviver no espaço em que a pesquisadora esteve inserida, pois:

A inserção de pessoas da academia em outras comunidades significa de um lado, juntar-se à ela, tomar parte da sua vida e de outro, ser por ela admitido. Isto não significa se deixar anular, desfigurando seu papel e sua identidade, mas os enriquecendo e diversificando. (OLIVEIRA; SILVA, 2003 p. 10).

Convivendo diariamente com as crianças, a pesquisadora foi percebendo os significados desta convivência, que era marcada também por conflitos e disputas, pois assim como nos lembra Boff (2006), toda convivência é marcada por tensões e conflitos, pois é construída continuamente. É constituída ainda por brincadeiras, conversas e cooperação, que as fortalecem enquanto grupo. Esta convivência é também aprendizado, pois diariamente elas aprendem os limites, o respeito e a tolerância na relação com o outro. Segundo Boff (2006, p.33), “a convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes e, mesmo assim *viver com* elas e não *apesar* delas”.

A aproximação com o grupo de colaboradoras desta pesquisa se deu por meio da convivência com as crianças, considerando que:

Conviver é conhecer a vida humana sempre em movimento: ora suave, ora abrupto; ora lento, ora vertiginoso; ora leve, ora sufocante; ora harmonioso, ora ensurdecido. Vidas, vivências, amizades, sabores, cheiros, texturas, sons, palavras, cores, lágrimas e sorrisos tecem uma rede que embala o pesquisador(a), o(a) profissional, integrando-o(a) aos movimentos do viver e redirecionando-lhe o olhar para novas perspectivas, visões do mundo. (OLIVEIRA, 2009, p. 318)

Sendo assim, a pesquisadora buscou redirecionar o olhar para as vivências das meninas no Projeto “Construindo o Amanhã”, a fim de compreender suas maneiras de

experienciar este espaço cotidianamente enquanto meninas que possuem valores e posturas próprios que influenciam a forma como se percebem no meio em que convivem diariamente.

Durante a convivência com as meninas no Projeto “Construindo o Amanhã”, foi possível observar que as aulas e atividades do Projeto já lhes são familiares e fazem parte de uma rotina que é seguida pelas meninas de maneira bastante natural:

O fato de que as meninas sabiam quais seriam as aulas do dia, em que salas aconteceriam, me deu a impressão de que elas já estão habituadas à rotina diária do projeto e isso as deixa bastante à vontade durante as atividades. (DIÁRIO DE CAMPO I, 17-04-2013)

É uma rotina com regras, horários e tarefas que se assemelha bastante às aulas regulares. Embora as atividades proporcionem vivências que são diferentes daquelas presentes nas aulas regulares, os moldes e organização fazem com que a educação seja negada enquanto processo de busca, pois os educadores são aqueles que sabem e os educandos aqueles que não sabem, fazendo com que permaneça a verticalização da relação educador-educando. Uma educação libertadora proporcionaria aos educandos um desvelar da realidade, fazendo com que estes se sintam desafiados a problematizar suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005).

Sobre a concepção de educação bancária, Freire (2005) salienta que esta anula o poder criador dos educandos, fazendo com que se acomodem, se adaptem à situação opressora. É preciso que seja superada a contradição educador-educando para que se chegue à educação problematizadora, em que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79).

A pesquisadora procurou não interferir na rotina diária do Projeto, fazendo com que sua presença se adequasse ao ambiente e às vivências das crianças. As crianças foram muito acolhedoras, apresentando a escola, as atividades, os professores, e também me contando algumas de suas vivências. A primeira aula em que a pesquisadora esteve com as crianças foi a Oficina de Leitura e Escrita I (OLE I), em que as elas já se mostraram bastante receptivas:

Conversamos em meio às leituras que eram feitas por elas. Uma das meninas se aproximou, me mostrando um boneco de pano, que era chamado Zé do Livro. Perguntei a elas de onde veio o Zé do livro, e

elas pediram a ajuda da professora para explicar. A professora contou-me então que ganhou o boneco em um curso, e que utiliza a estratégia do trabalho com mascotes para incentivar a leitura. Contou-me que as crianças levam o boneco para a casa, junto com um livro, para incentivar e mobilizar toda a família à leitura. As crianças me contaram sobre outros mascotes, que a professora me apresentou em seguida, a Vovó Carlota, que as meninas diziam ser mais legal, pois ela falava. A Vovó Carlota é um fantoche, e a professora fez uma demonstração de seu trabalho também com ela. Outras meninas se aproximaram de mim, perguntando se eu iria todos os dias, se ficaria em todas as aulas, se seria só com elas, e eu fui respondendo às inquietações das meninas. (DIÁRIO DE CAMPO I, 17-04-2013)

Dessa maneira, as crianças foram contando um pouco de suas vivências e familiarizando a pesquisadora com o ambiente e com a rotina diária delas. Notou-se o entusiasmo delas ao falar sobre as atividades das quais participam, contando como era o dia a dia e o que mais gostavam de fazer. No período de inserção no campo, a pesquisadora presenciou e vivenciou muito do que as crianças contavam, mas foi de extrema importância ouvi-las logo na ocasião da primeira inserção. Ouvir as crianças naquele momento possibilitou que a pesquisadora ouvisse outras coisas para além daquilo que já havia sido dito sobre o espaço e também sobre as próprias crianças.

As crianças pareciam tentar familiarizar a pesquisadora com o dia a dia no Projeto, destacando das experiências diárias aquilo que para elas era o mais divertido, importante, prazeroso. Falavam também sobre conflitos que ocorrem no espaço, as brigas entre elas, as formas de resolver os desentendimentos, as consequências e as regras.

A relação das crianças com os professores e professoras é permeada por momentos em que elas interagem com eles, estabelecendo uma relação de amorosidade, de admiração e respeito por aqueles que são responsáveis pelas atividades e oficinas. Gostam também de conversar, contar sobre si e saber sobre o outro.

Muitas informações e dúvidas mostraram-se presentes nas primeiras inserções, mas aos poucos a pesquisadora foi entendendo algumas coisas que não eram ditas, mas que poderiam ser observadas ou percebidas. Há por exemplo momentos em que as crianças encontram maneiras próprias de ressignificar as regras que lhes são passadas, os espaços em que acontecem as atividades, as próprias atividades. Isto possibilita que em meio a estas vivências as crianças possam produzir um novo significado àquilo que vivenciam.

Durante a participação nas atividades, as meninas muitas vezes ajudam umas às outras, colaborando com as colegas. Na aula de Reforço II, foi possível observar esta situação, pois as meninas sentam-se em duplas para realizar as atividades e esta ajuda mútua parece ser muito espontânea e habitual:

A professora começa a aula e as meninas pediam lápis, borracha. Os problemas já estavam na lousa, a professora leu-os para as meninas, explicou e posteriormente entregou o caderno para que elas copiassem. Os problemas trabalhavam com a adição, em uma situação em que havia uma tabela de preços de uma lanchonete, e os problemas traziam o consumo das crianças na lanchonete, em que a pergunta era: “Quanto ela gastou?”. Entregou os cadernos às meninas, que foram copiando. A professora alertava as meninas sobre o tempo que estava se esgotando. Durante a atividade, as meninas ajudavam umas às outras a resolver os problemas à sua própria maneira. Conforme iam terminando, mostravam para a professora, que corrigia e dava um visto no caderno das meninas. (DIÁRIO DE CAMPO I, 17-04-2013)

Ao ajudarem umas às outras, as crianças pareciam estabelecer uma relação que já lhes era habitual, pois algumas delas tinham mais dificuldade em resolver problemas ou responder aos exercícios. A professora estava aberta e disponível para responder às dúvidas e ajudar no que fosse preciso, mas algumas crianças que já se sentavam juntas começavam a resolver os problemas em parceria, ou assim que uma delas terminasse ajudava a outra.

A relação que estabeleciam umas com as outras revelava um processo de ensinar e aprender diferente, que fazia com que aquelas que até então aprendiam o que era passado pela professora, passavam a aprender a ensinar, aprendendo ao ensinar as outras crianças que precisavam de ajuda. As crianças, ao acolher estas diferenças de ritmo e aprendizagem, passam a aprender e crescer com elas por meio do contato e da troca, evitando ainda tensões e competições entre o grupo com quem convive.

Há também situações em que elas se ajudam numa relação de cooperação que acontece nas aulas de informática:

Chegando à sala de informática, as meninas foram se acomodando, algumas sentando inclusive na mesma cadeira e usando o mesmo computador. Jogam juntas, e quando uma delas não consegue passar a fase do jogo, outras meninas vêm tentar ajudar a amiga. Achei interessante essa relação de cooperação entre elas. (DIÁRIO DE CAMPO I, 17-04-2013)

Estas relações estabelecidas entre as crianças são resultantes de necessidades encontradas durante a participação nas atividades, bem como características que as definem enquanto um grupo, que tem determinada maneira de conviver entre si, com os professores e o ambiente, caracterizando a maneira como participam e compreendem as atividades do Projeto.

As interações entre as crianças e professores ou professoras em alguns momentos trazem elementos que diferem da relação entre alunos e professores nas aulas regulares. As crianças parecem encontrar mais abertura para conversar com os professores e professoras no Projeto, pois durante algumas atividades e oficinas há espaço para que aconteçam as conversas entre os professores e as crianças, que falam sobre si mesmas e exteriorizam algumas de suas curiosidades sobre a escola ou sobre os próprios professores. É um momento importante para as crianças, que podem falar sobre assuntos que não dizem respeito necessariamente ao que está sendo feito nas atividades, mas que surgem de inquietações que fazem parte de suas vidas.

Entretanto, este não se constitui enquanto um momento de legítimo diálogo entre os professores e as crianças, pois o diálogo “não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre o professor ou professora e educandos” (FREIRE, 2011, p. 163). Entretanto, este momento de conversa possibilita que a curiosidade das crianças encontre espaço para ser aguçada, deixando que apareçam perguntas e se encontrem respostas, constituindo-se enquanto trocas, aprendizados, ensinamentos.

Há também momentos em que a organização das atividades é feita pelas próprias meninas, como por exemplo, na sala de brinquedos, em que elas brincam bastante e organizam-se por conta própria, definindo as brincadeiras, selecionando brinquedos e brincando. É um espaço em que elas têm um pouco de liberdade para escolher o que querem fazer e até mesmo podendo optar por não brincar:

Algumas meninas chegaram perto da professora e contaram algumas coisas a ela, falando sobre experiências dentro ou fora da escola. Outras mexiam no cabelo da professora. Duas meninas me disseram que não gostavam de brincar de boneca, dizendo que nem tinham mais bonecas. Algumas meninas brincavam com Barbies, outras com bebês e outras, em suas brincadeiras simulavam os papéis elas mesmas, sendo elas mães, filhas, tias e às vezes até o cachorro. Houve alguns pequenos desentendimentos entre as meninas no que diz respeito à divisão dos brinquedos, momentos em que elas solicitavam a intervenção da professora. (DIÁRIO DE CAMPO II, 18-04-2013)

Ao encontrar momentos em que podem organizar-se por conta própria, as crianças desenvolvem a autonomia do grupo, a capacidade de criarem acordos e regras próprias que definem o que é válido, aceitável ou permitido dentro do grupo do qual fazem parte. Em alguns momentos, é preciso que haja a intervenção de adultos, no caso os professores ou professoras, para que algumas divergências sejam solucionadas, o que se deve ao fato de que a referência naquele espaço é a figura do professor ou professora.

As crianças encontram momentos em meio às atividades em que podem conversar, falando sobre si mesmas ou sobre coisas que as inquietam. Encontram também espaço para a brincadeira, a fantasia, o faz-de-conta, a imaginação, presentes em suas brincadeiras. Compreendemos que “o desejo da criança não é de um retorno à infância, mas um desejo de experimentar, na brincadeira, o que ela não é na realidade, pois é neste espaço de faz-de-conta que ela pode vir a ser o que não é” (SOMMERHALDER, 2004, p.100).

Há outros momentos em que as crianças também conversam e se expressam:

Durante a aula de Teatro e Dança, percebo o entusiasmo das meninas ao contar à professora e às colegas o que fizeram durante o feriado, falando como se sentiram, e principalmente, encontrando na professora alguém que as ouça e se interessa pelo que elas têm a dizer. Depois, durante a brincadeira das mímicas em equipes, percebi que as meninas gostam dessa brincadeira e se esforçam para não errar os movimentos, mas que quando erram, riem e tentam não ser percebidas em seus erros. Enquanto dançavam, as meninas faziam coreografias que representavam as letras das músicas, com gestos, mas também fazendo movimentos próprios à dança. Algumas delas queriam que eu dançasse, mas eu disse que somente ficaria olhando, pois eu não sabia dançar. Foi muito bom poder observar as meninas dançando, com movimentos livres, que não se preocupam com os olhares, mas sim com sua diversão. (DIÁRIO DE CAMPO IX, 02-05-2013)

As conversas com a professora de Teatro e Dança são momentos em que as crianças conseguem partilhar não só com a professora, mas também com as outras crianças, suas vivências dentro e fora da escola. São momentos importantes para que as crianças exteriorizem sentimentos, impressões e desejos, bem como para que construam saberes e valores próprios. Ao contar aquilo que fizeram durante o feriado, as crianças selecionam o que para elas tem mais significado e compartilham com o grupo do qual fazem parte.

Percebo que ao dançar, as crianças não só gostam de dançar como também gostam de acompanhar a coreografia das outras colegas, aprendendo, umas com as outras, movimentos diferentes, e acabam se divertindo com isso. É um momento que permite que elas movimentem o corpo, criando suas próprias maneiras de movimentá-lo. Estas vivências são próprias destas crianças, que experienciam determinada infância que lhes é própria, que atribuem diariamente significado àquilo que vivenciam.

Há outro momento privilegiado para as brincadeiras das crianças, que é o campinho. É um espaço da escola em que há campos de areia em que as crianças brincam periodicamente, de acordo com uma escala, que reveza a ida das turmas ao campinho. Na primeira ida ao campinho que a pesquisadora esteve presente, foi possível observar a organização das crianças para as brincadeiras:

Chegando ao campinho, as meninas vão buscar os baldes e pazinhas para brincar na terra. Inicialmente, elas disputam para ver quem fica com os baldes, pedindo a ajuda da professora para resolver os conflitos. Depois, a maior parte delas decide jogar futebol. Vão buscar a bola que fica guardada na horta e dividem-se em duas equipes. Em seguida, começam o jogo. Surgem algumas dificuldades e divergências em relação às regras, e então as meninas decidem fazer uma “reunião”, cada uma com seu time para acertar esses detalhes. Depois de definir algumas novas regras, prosseguem com o jogo. (DIÁRIO DE CAMPO III, 19-04-2013)

Momentos como esse são importantes para que as crianças se fortaleçam enquanto grupo, pois elas criam maneiras próprias de se organizar e brincar, o que faz com que esse momento seja um momento de convivência entre elas, de acordos e de trocas. Ao criar regras próprias, as crianças estão definindo os valores, os limites e as características deste grupo. Ao reunirem-se para recriar as regras, reconhecem a pluralidade de opiniões que existem no grupo, ouvindo umas às outras para que se chegue a uma conclusão que seja viável para o grupo como um todo.

Há também outros momentos em outras aulas em que as crianças se organizam entre elas, mas a partir de instruções iniciais passadas pela professora, como na aula de trabalhos manuais:

Chegando à sala de trabalhos manuais, a professora pede para que as alunas se acomodem para começar a aula. Depois, a professora mostra para as meninas uma atividade que outra turma havia começado e que elas iriam terminar. Era um círculo de papelão que elas tinham que envolver com fios de juta de maneira que o papelão ficasse coberto. Alguns trabalhos tinham que ser desmanchados para serem refeitos.

Sentei-me junto com as meninas e ajudei algumas meninas a desmanchar trabalhos já começados que não deram certo, e também a terminarem trabalhos já começados e a desatar alguns nós que se formaram quando elas tentavam desmanchar os trabalhos já feitos. Depois, fui ajudar as outras meninas que ficaram responsáveis por puxar os fios da juta, enrolando-os para que as outras meninas pudessem usá-los para envolver os círculos de papelão. As meninas entre elas iam se organizando com as tarefas, designando funções umas às outras nos grupos de trabalho. Uma das meninas disse para a outra: “Ajuda a gente a enrolar os fios aqui, porque a *mãe* já está puxando os fios pra gente”. E iam ensinando umas às outras como deveria ser enrolado o fio, porque a professora ensinou para as primeiras meninas que ficaram responsáveis pela tarefa, e as instruções foram sendo repassadas para as meninas que terminavam de enrolar os fios nos círculos e procuravam outra coisa para fazer. (DIÁRIO DE CAMPO V, 23-04-2013)

Sendo assim, as aulas e atividades do Projeto são momentos em que as meninas além de aprender o que se espera que aprendam com as atividades, aprendem também a conviver entre si e organizar-se enquanto grupo. Durante a realização das atividades na aula de trabalhos manuais foi possível observar que as crianças vão ensinando umas às outras o que deve ser feito, como deve ser feito. Este é um momento em que elas observam umas às outras, buscando aprender como se faz, auxiliando-se mutuamente. Ao definir quem ficará responsável por determinada tarefa, define-se também aquilo que a criança irá aprender e em seguida, caso seja necessário, irá ensinar. É um processo de ensinar e aprender que permite que as crianças encontrem certa autonomia, buscando as melhores formas de fazê-lo.

Por meio das aulas, as meninas estabelecem relações com os professores, muitas vezes associando a simpatia por eles com o gosto pelas aulas. É como se gostassem das aulas porque gostam dos professores. Ao conversar com elas sobre as aulas e atividades do projeto, Larissa, de oito anos diz:

Eu gosto muito das aulas, eu gosto da professora Joana, da professora Ana, da professora Maria e de muitas professoras. Eu também gosto de ficar aqui no projeto porque é muito legal. (Larissa, 8 anos, Transcrição, 17-05-2013)

Nas falas das crianças, apresentam-se elementos dessa relação professor-aluno que caracterizam, como por exemplo, o respeito, a amizade e o ensinar e aprender. Assim, revelam a identificação com o saber do professor a partir do seu gosto por esse

saber. Gostam daquilo que vivenciam junto aos professores, o que as faz demonstrar o gosto também por estar junto com os professores.

Elas falam sobre as aulas, relacionando-as com os professores, com aquilo que eles ensinam e o que elas acham deles:

Na... Ah eu gosto da leitura, o que a gente aprende mais ler, na hora que a professora Maria ensina a gente, ensina a gente ler, se... e na hora quando ela conta a historinha da vovó Carlota, ela faz graça com a gente, ela brinca com a gente, às vezes ela tira foto como a professora... Aline, e ela conta muitas coisas história pra gente também, piadas, e a... a professora de inglês, que ela ensina a gente... [...] A professora de inglês, a Juliana, ela é muito legal, ela conta histórias, a gente começa a dar risada, a gente brinca de Ball, ela faz a cham... a “chamade”, e a gente gosta da professora Michele, ela passou continha pra mim, e ela ensina as pessoas que é da professora Carla, que tá fazendo prova, pra tirar nota boa na prova, pra passar de ano. E também eu gosto do Sr. João e ele é bravo [...]a gente brinca aqui de dominó, de dama, a gente faz computação, que a gente adora, a gente ama, é muito legal, a gente se diverte. (Eliana, 9 anos, Transcrição 18-06-2013, título 3).

As crianças vão contando aquilo que experienciam diariamente no Projeto, trazendo aquilo que para elas tem maior significado, aquilo que elas mais gostam de fazer. Contam aquilo que fazem durante as atividades, lembrando-se dos detalhes que são mais marcantes para elas. Ao referirem-se aos professores, lembram-se sempre daquilo que eles ensinam a elas, mas também trazem elementos que mostram como se relacionam com estes professores, colocando o espaço do Projeto como um espaço legal em que elas se divertem ao participar das atividades.

Também relacionam suas impressões com o que os professores ensinam, o que elas aprendem durante as aulas, e os espaços onde acontecem as aulas:

Eu gosto da biblioteca que o Sor João deixa a gente jogar dama, trilha, dominó, e... eu gosto da sala de leitura porque a professora Maria ensina a gente a ler, a gente já lê mais livros, a gente aprende aonde é o autor e aonde é o ilustrador, aí a sala da Dona. Michele também é legal porque ela ensinou a gente... é... a gente a fazer a prova, e a gente vai fazendo algumas coisas parecidas do que vai cair na prova. (Fabiana, 8 anos, Transcrição 18-6-2013, Título 3).

As vivências das crianças no Projeto estão muito relacionadas ao aprender, e dessa forma, elas compreendem as aulas como um momento para aprender mais. Nas

aulas e atividades do projeto, elas também se relacionam umas com as outras e também reconhecem o Projeto como um lugar:

“que é muito divertido, que a gente aprende muitas coisas” (Bruna, 8 anos)

“pra gente aprender, e saber mais as coisas” (Carla, 8 anos),

“um lugar que a gente pode fazer vários amigos” (Alicia, 8 anos).

Quando falam sobre os amigos que vivenciam com elas as experiências do projeto, falam sobre aqueles que gostam mais, citando as colegas de turma e outras crianças também. Uma delas fala:

“os amigos são muitos é... importante, só que às vez nós briga, mas no fundo no fundo no coração nós se amam!” (Carla, 8 anos)

As crianças falam sobre as relações entre elas, reconhecendo que existem conflitos, mas que o vínculo afetivo estabelecido é capaz de resolvê-los, prevalecendo a amizade. Na convivência entre elas, essas amizades se constroem e se modificam, podendo se fortalecer ou enfraquecer, razão pela qual há algumas que são mais próximas umas das outras e tem um vínculo mais forte que as mantém unidas. Ao definir as amizades mais próximas, as crianças também estão fazendo opções e escolhas que fazem parte de sua experiência e vivência enquanto criança dentro de determinado grupo. Embora escolham as amizades mais próximas, convivem entre si enquanto um grupo que produz valores e posturas próprios da convivência estabelecida entre elas.

Foi possível observar esta relação de amizade principalmente nos momentos de brincadeiras e no intervalo, quando as crianças se agrupam, e também se relacionam com crianças de outras turmas. Dentro do próprio grupo de colaboradoras há relações mais estreitas e também algumas mais distantes, pois há crianças com mais afinidade com algumas especificamente. Esses agrupamentos parecem derivar de características da rotina e do convívio, pois a intensidade com que convivem determinam as preferências pelas amigas. Por exemplo, crianças que frequentam juntas as aulas regulares no período da manhã costumam ser mais apegadas entre elas.

As crianças também reconhecem que entre elas há brigas, mas as compreendem como parte deste processo de convivência e interpretam as razões da briga de diferentes

maneiras dependendo da situação e do desfecho das brigas. Há também momentos em que as crianças falam das brigas, ressaltando as conseqüências trazidas e como se resolveram. Muitas vezes, há punições que são próprias da coordenação do Projeto e que são compreendidas pelas meninas como uma das conseqüências para os problemas que surgem na convivência diária. Um exemplo disso é quando uma das meninas fala sobre as brigas:

“Aqui tem muita briga, muita confusão. As meninas brigam, uma menina beijou um menino e vai ter que sair do Projeto”. (Aline, 8 anos)

As crianças já estão habituadas à rotina diária do Projeto e reconhecem que neste espaço há regras. Sabem o que fazer, quando e como, repetindo quase que automaticamente condutas como formar filas, colocar o uniforme do Projeto, participar das aulas de acordo com sua dinâmica de organização etc. As crianças tem suas próprias maneiras de resistência a estas regras, como por exemplo, quando usam o espaço de uma aula para criar outras formas de entreter-se. Consideramos que isto ocorre porque “a criança não é matéria inerte, ou seja, ela reage à ação do professor, colocando em cena desejos e demandas que podem se chocar com os desejos e demandas do professor” (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p.241).

Foi possível observar isso nas aulas de Oficina de Leitura e Escrita I (OLE I):

Chegando à sala, as meninas vão se acomodando, pegando as almofadas e os livros. Uma das meninas me puxa pela mão dizendo: “Vem mãe, eu quero ler este livro para você”, e então eu me sento no tapete com as meninas e ouço as histórias que as meninas vão lendo para mim. Entre elas, vão organizando uma ordem de leitura, e assim que terminam um livro já pegam outro para ler. Outras meninas, assim que lêem o primeiro livro, já pedem a folha de atividades para a professora e vão escrever e desenhar sobre o livro que leram. Depois de ler um pouco, algumas meninas criam brincadeiras dentro da sala, pegando as almofadas e sentando-se embaixo das mesas, juntando as almofadas e deitando. (DIÁRIO DE CAMPO IX, 02-05-2013).

Outro momento em que elas podem brincar e também criar regras próprias é o intervalo, em que as brincadeiras, seu espaço e participantes são na maioria das vezes definidos por acordos feitos entre as crianças. Eram momentos em que as crianças brincavam por toda a parte, e ficava um pouco difícil compreender as brincadeiras, mas

algumas delas se aproximavam tentando partilhar um pouco do que acontecia, ainda que de forma apressada e ofegante:

Termina a aula e chega a hora do intervalo. Fui para a sala dos professores e depois fui para a quadra onde encontrei as meninas, que corriam de um lado para outro, vindo até perto de mim para pedir proteção, correndo dos meninos e dizendo que eles eram “chatos”, “loucos”. (DIÁRIO DE CAMPO IX, 02-05-2013)

A falta de compreensão da pesquisadora acerca das brincadeiras se deve em grande parte ao sentido da brincadeira, que é próprio às crianças que dela participam. Ao brincar, as crianças inventam, criam e recriam aquilo que para elas é parte desta vivência tão particular das brincadeiras. O significado das brincadeiras é maior para quem delas participa, pois é brincando que se pode encontrar “a possibilidade de imaginarmos ser quem não somos, de estarmos em lugares e planetas diferentes, o prazer de satisfazer o desejo mesmo que de forma ilusória, de viver o suspense do inesperado, de viver a loucura sem ser louco, de divertir-se” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p.16).

Uma das meninas me conta um pouco do que vivenciou no intervalo, me ajudando a compreender melhor esse momento:

Toca o sino e fui para a fila com as meninas. Uma das meninas me conta: “Sôra, eu peguei alguns meninos no intervalo!”. E eu pergunto o porque ela os pegou e ela diz: “Porque eles ficam enchendo o saco!”, e continua: “Mas depois é a vez dos meninos pegarem as meninas!”. E eu pergunto a ela se ela corre deles e ela diz: “Eu corro e me escondo no banheiro das meninas!”. E então pude entender um pouco do que acontece durante o intervalo. (DIÁRIO DE CAMPO XXIV, 05-06-2013)

Comprendemos que estas brincadeiras fazem sentido para elas neste momento, sendo uma forma de conviver também com as crianças de outras turmas, e um momento privilegiado para que elas produzam valores, atitudes e posturas que são importantes para elas enquanto crianças que vivem e convivem em determinado espaço e tempo.

Ao conviver com outras crianças e adultos no espaço do Projeto “Construindo o Amanhã”, as colaboradoras estão estabelecendo relações que são importantes para sua formação, produzindo entre elas saberes, valores e culturas que lhes são próprios, pois:

Enquanto a criança constrói um laço social, tem a possibilidade de se reconhecer no Outro, de reconhecer que o Outro porta marcas

semelhantes às suas, na medida em que se filia a uma tradição existencial, a fragmentos da cultura. Trata-se de uma passagem entre o ser e o ter, entre a posição de objeto de desejo e a de sujeito que deseja. Todo ato educativo transmite cultura/conhecimento, bem como um conjunto de saberes existenciais. (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p.243).

Ao se reconhecerem e se perceberem enquanto grupo, as crianças vão construindo um sentimento de pertencimento, uma afetividade e um vínculo, que fazem com que estas passem a olhar umas para as outras, buscando seus pontos em comum. Reconhecendo também que há diferenças e divergências, passam a olhar também para o diferente, para aquilo que demanda que elas façam opções, tomando decisões que são imprescindíveis para a continuidade da convivência. Ao fazerem opções por aquilo que lhes é mais significativo, o grupo de colaboradoras vai delineando uma maneira própria de ser criança e viver a infância.

II Significando as experiências

Para melhor compreender as experiências vivenciadas pelas crianças no Projeto “Construindo o Amanhã”, foram abordados alguns temas durante as rodas de conversa. Estes temas foram sugeridos pelas próprias crianças, sendo estas conversas muito importantes para a compreensão do entendimento das crianças sobre a participação no Projeto. Trabalhar com temas escolhidos pelas próprias crianças é uma opção muito importante, pois ao buscar junto a elas um conjunto de temas para nossas conversas, estamos possibilitando que se parta daquilo que é mais significativo para as mesmas, considerando o saber de experiência trazido por elas.

Partir do ponto de vista das colaboradoras desta pesquisa significa buscar que elas se conheçam e reconheçam ao falar sobre suas experiências cotidianas, tornando-se significadoras críticas da realidade da qual são parte. Entretanto, é válido salientar que partir dos saberes trazidos pelas crianças não significa permanecer neles, pois partir, no sentido aqui exposto, “significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*” (FREIRE, 2011, p. 97-98). É de suma importância considerá-los também enquanto saberes válidos, sem subestimá-los ou negá-los. Nesse sentido:

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a)

educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mais ir mais além de seu “aqui agora” com ele, ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu aqui, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. (FREIRE, 2011, p. 81)

Chegar junto ao grupo de colaboradoras partindo apenas dos saberes da pesquisadora também não faria sentido, pois o que se busca no diálogo com as crianças é compreender os significados dados por elas às vivências cotidianas no Projeto “Construindo o Amanhã”. Sendo assim, os saberes, experiências, conhecimentos, culturas e significados produzidos diariamente pelas crianças em suas vivências somente podem ser exteriorizados por aquelas que vivenciam e fazem parte desta realidade.

Durante as conversas, as crianças falaram sobre os temas, expressando opiniões e impressões sobre assuntos e situações que fazem parte de suas vivências. As aulas e atividades do Projeto, os professores, os amigos, as brigas, os espaços, foram sendo caracterizados de acordo com as impressões das crianças sobre cada um deles.

“Um lugar que a gente pode fazer vários amigos” (Alicia, 8 anos)

Quando o tema abordado foram os amigos do Projeto, as crianças relacionaram muito suas impressões às colegas de turma com quem tem convívio mais intenso, nomeando-as como melhores amigas ou aquelas com quem gostam mais de brincar. As relações de amizade estabelecidas entre elas revelam a presença de um convívio que é permeado por afeto, acordos, divergências, cooperação, união, apoio e cuidado.

Além disso, as crianças falaram também sobre como significam esta relação:

O meu nome é Alicia, eu acho que o projeto é muito legal, um lugar que a gente pode fazer vários amigos, tem professoras que ensinam bastante coisa legal... tem vá... tem várias amigas que apóia sempre quando a gente tem uma dúvida e as professoras... E eu acho todas as meninas que tão aqui agora são muito legal, que sempre me apóiam quando eu preciso. [...]A Maria Joaquina sempre me apóia e eu também tenho uma... eu tenho uma amiga também que... que se chama Valéria que ela sempre ta me ajudando... sempre brinca comigo no recreio quando eu to sempre sozinha. (Alicia, 8 anos, Transcrição 10-05-2013)

As falas das crianças sobre os amigos trazem elementos que caracterizam essas relações enquanto relações de apoio, de companheirismo e cooperação. Segundo Boff

(2006) as atitudes de amor e compaixão frente ao outro nos tornam capazes de superar preconceitos, interesses e medos, nos permitindo conhecer e nos aproximar do outro nesta convivência. Quanto mais conhecemos ao outro, o tornamos próximo, conhecendo as diferenças e estreitando os laços para diminuir a distância que há entre ambos. O grupo de colaboradoras parecia ser bastante unido e ter construído laços de afeto e cuidado que permitiam a proximidade e intimidade entre elas.

Ao falar sobre os amigos, as crianças falam também dos professores que, segundo elas, também as apóiam:

Eu gosto muito da Fabiana, a Fabiana é minha melhor amiga. Na hora quando eu vou fazê atividade ela me ajuda muito, na hora quando eu to sozinha, ela fica comigo... Ah! Eu também também... eu também gosto da professora Aline porque ela é muito legal e ela fica ju... e ela fica com a gente sempre... Ah! E as professoras também apóia a gente... (Eliana, 9 anos, Transcrição 10-05-2013)

As relações estabelecidas entre as crianças dão origem à cooperação, preocupação e cuidado umas com as outras. Ao se mostrarem abertas, disponíveis e preocupadas umas com as outras, as colaboradoras mostram que há um conjunto de valores que sustenta o grupo, sendo estes necessários à convivência e reforçados diariamente por elas por meio de acordos e atitudes.

Uma delas nos fala sobre sua relação com uma das colegas:

E eu gosto muito da Alícia, “Sora”, só que ela eu não posso ficar correndo atrás dela porque eu não sou obrigada, e a irmã dela já falou comigo, e eu não sou obrigada a ficar correndo atrás dela. Eu gosto muito dela, eu gosto do Projeto, eu gosto na hora quando ela vem pra escola, ela brinca, eu gosto de ver elas brincando, aí eu vou brincar com elas, eu não gosto de ver ela doente, internada no hospital... (Eliana, 9 anos, Transcrição 07-06-2013)

Ao se mostrar preocupada com a amiga, Eliana nos mostra que há momentos em que nem sempre o que se espera do outro é possível de ser alcançado, pois as relações envolvem diversos pontos de vista, o que implica que estes nem sempre irão convergir. Entretanto, o respeito, o cuidado, o afeto continuam presentes, mantendo o vínculo existente.

É possível perceber também que elas reconhecem que há desentendimentos e divergências entre elas. Mas também relatam como resolvem estes conflitos:

No campinho no ano passado, a gente, eu e a Fabiana, a gente ficava brigando... aí, aquele dia eu puxei o cabelo da Fabiana e ela puxou o meu aí, a Alícia falou bem assim... aí aquele dia a Alícia falou assim ah não liga não, deixa ela, aí eu deixei, aí ela continuou falando... e ela continuava falando mal de mim, e falava e eu não falava dela, deixava de lado... aí depois, aí depois a gente... a dona Renata chamou a gente na diretoria, aí a gente pediu, pediu pra eu pedi desculpa pra ela, ela pediu desculpa pra mim, depois aí a gente voltou sê amiga... (Eliana, 9 anos, Transcrição 18-06-2013, Título 5).

Os conflitos que surgem entre as crianças, trazem o retrato da aprendizagem da convivência, pois passando por conflitos é que aprendemos a conviver com o outro, a respeitar o diferente, a entender as diferenças, a conviver com os problemas que surgem. Somente assim é que se constrói o sentimento de pertencimento, de identificação, de amorosidade para com o grupo do qual se é parte.

As crianças também trazem entendimentos sobre o significado que dão a estes conflitos, como por exemplo, numa das conversas com as colaboradoras em que elas exemplificam uma situação e falam o que pensam sobre ela:

Larissa: De vez em quando as... (risos) de vez em quando a Fabiana ela também fica brava, ela começa batê assim né, aí quase todo mundo fica longe dela... porque às vezes quando ela começa a ficá brava, os outro fica mexendo com ela, ela comé... aí ela fica brava, brava e brava... aí de... aí depois ela, aí depois ela pede desculpa...

Aline: Hum...

Fabiana: Que peço desculpa o que!

(Risos)

Larissa: É, não pede não, ela não pede não, eu falei errado, ela... ela... é... ela não pede desculpa não porque a Fabiana também ela briga, depois não pede desculpa e depois começa a chorá...

Fabiana: Choro memo!

Larissa: Aí né, quando os outro começa a batê nela, ela começa a chorá, então qué dizê que batê nos outro não é bom. (Transcrição 18-06-2013, Título 5)

Apesar dos desentendimentos e divergências, as crianças acabam se resolvendo às vezes entre elas mesmas, às vezes com ajuda dos professores, mas compreendo que as brigas entre elas são relevadas ou mais facilmente resolvidas em razão da necessidade que encontram em se fortalecer enquanto grupo. Segundo Boff (2006), a convivência é construída continuamente, entre diferentes que buscam um mesmo pertencimento, havendo sempre tensões e conflitos em toda e qualquer convivência.

“Eu acho que os professores ensinam muito, que eles tem muito trabalho pra educar as pessoas” (Alicia, 8 anos)

Ao falar sobre os professores do Projeto, as crianças trazem suas impressões a respeito dos professores, mas também sobre o que eles ensinam. Uma delas fala o que pensa sobre os professores:

Eu acho que os professores ensinam muito, que eles tem muito trabalho pra educar as pessoas, portanto as crianças né, nós... e também acho que é muito importante... e eu acho que ca... ca... cada hora e... eles fica fazendo, ensinando alguma coisa, ninguém dexa... mas acho muito importante as coisa que eles ensina. (Alicia, 8 anos, Transcrição 17-05-2013)

As crianças compreendem os professores tanto pela posição que ocupam na relação que estabelecem, quanto pelas funções que desempenham, pelas coisas que ensinam. Desta maneira consideram que os professores sejam importantes para que elas aprendam, associando a forma como entendem essa relação com aquilo que aprendem por meio das aulas com os professores.

Segundo Freire (2011) não há docência sem discência, pois educadores e educandos não podem ser reduzidos à condição de objeto um do outro, já que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. A relação entre aprendentes é sempre uma relação de troca. Ao demonstrar sua gratidão aos professores por aquilo que com eles aprendem, as crianças estão também revelando o valor que dão ao trabalho feito por eles.

Acreditamos que o gosto das crianças pelas aulas tem relação com a maneira como cada professor desenvolve e organiza as aulas, possibilitando espaços para que as crianças possam criar e recriar o que se propõe a elas, pois:

a partir da maneira como esse objeto do conhecimento foi apresentado à criança pelo professor, do modo desejante com que o professor se relaciona com ele, a criança é cativada a também se relacionar com esse conhecimento e a imbricá-lo, à sua maneira, com outros, com as suas experiências, construindo um novo conhecimento, com um estilo próprio. (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p.245).

Maria Joaquina, de 8 anos, diz que

“os professores dos pro...do projeto é muito legal porque ele ensina, ensina a ler e ensina bastante coisa.” (Transcrição 24-05-2013).

Na fala das crianças, é possível perceber a relação horizontal entre estas e os professores, pois revelam gostar deles, respeitar e admiram o trabalho dos mesmos, revelando a presença da alteridade nestas relações, havendo reconhecimento da alteridade entre professor e aluno. Estabelecem uma relação de identificação com os professores, com aquilo que eles ensinam, com os espaços em que convivem. Uma delas nos fala sobre a relação com os professores de maneira a considerar que estes devem ser respeitados. Carmen, de 8 anos, disse:

“Eu gosto muito do projeto, mas o professor João ele é bravo, mas a gente tem que respeitá todos os professores.” (Transcrição 17-05-2013).

Sendo assim, as crianças compreendem que os professores são aqueles que ensinam e tem que ser respeitados. As crianças parecem revelar a consciência dos limites entre autoridade e liberdade (FREIRE, 2000), pois reconhecem os professores como amigos, como aqueles que as apóiam, mas que estes devem ser respeitados.

Na fala das crianças, é comum que elas associem o gostar de um professor ao que ele ensina. Aline, 8 anos, disse:

Eu gosto muito da professora Gisele, da professora Sandra, do professor Marcos, da professora Juliana e outros mais... porque... a professora Juliana ensina a falar inglês, a professora Sandra, ela ensina a dançar, a professora Maria, a ler, às vezes ela até faz brincadeira com “nóis”. E a professora Gisele também é legal porque ela deixa nós brincar de um monte de coisa. (Aline, 8 anos, Transcrição 18-06-2013, Título 3)

Nota-se que as crianças estabelecem vínculos afetivos com os professores, sendo estes vínculos evidenciados pelo contato físico com os professores, pelas conversas e pela satisfação em participar das atividades. Na interação entre educandos e educadores estão presentes relações de troca, que implicam em doar-se e receber. Para que a amorosidade entre educadores e educandos se dê de maneira autêntica, é preciso que ambas as partes estejam dispostas a viver afetivamente, pois:

Essa capacidade de compreender, entender e amar as crianças é absolutamente indispensável à prática pedagógica. É claro, não vamos cair na cavilação de dizer que basta querer bem à criança, não porque há necessidade também da competência científica da parte do educador. Mas essa competência sozinha também não dá, não funciona; a competência científica tem que estar associada à capacidade de querer bem do educador. (FREIRE; GUIMARAES, 2011, p.94)

Sendo assim, as crianças aliavam o interesse pelas atividades desenvolvidas com o forte vínculo estabelecido com os professores, significando esta relação de maneira positiva, de maneira que elas se sentissem acolhidas e à vontade ao freqüentar as aulas do Projeto “Construindo o Amanhã”.

A convivência no espaço escolar propicia que as crianças experienciem diversas práticas sociais, ensinando e aprendendo na interação entre elas e entre elas e o ambiente, construindo e reconstruindo valores, posturas, idéias, formando-se em diferentes contextos ao longo da vida (OLIVEIRA et al, 2009). Nas falas de algumas colaboradoras, é possível identificar momentos em que elas dizem também aprender umas com as outras. Em alguns momentos, isso se configura em um tom de brincadeira, em que as crianças nomeiam as colegas e a si mesmas como professoras. Em uma fala isso fica um pouco mais evidente, quando Suzana, de 8 anos diz:

“As minhas amigas, a Aline, a Maria Joaquina, e... Larissa, e Carmen, parece uma professora pra mim, porque elas me ensina muito.”
(Suzana, 8 anos, Transcrição 18-06-2013, Título 1).

As crianças revelam em suas falas uma consciência sobre as aprendizagens e ensinamentos que fazem entre elas, reconhecendo-os como válidos e importantes. Ao nomearem-se professoras, destacam não só a admiração por aqueles que as ensinam nas atividades do Projeto, mas também acabam por dizer muito sobre suas próprias experiências de ensinar e aprender.

Tais experiências nos permitem compreender a importância em considerar a educação enquanto processo permanente, que se desenvolve pela própria curiosidade presente na convivência entre as crianças. O fato de que as crianças reconhecem que aprendem umas com as outras revela que de certa forma elas acreditam que sempre podem aprender mais. Segundo Freire (2011):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (p. 57)

Sendo assim, compreendemos que as atividades do Projeto “Construindo o Amanhã” representam espaços de ensinamentos e aprendizagens que possibilitam às crianças a busca curiosa por conhecer, por ensinar e aprender.

“E são muito legais as aulas deles” (Fabiana, 8 anos)

Quando falam sobre as aulas de que participam no Projeto, as crianças expressam suas impressões, opiniões, destacando aquilo que mais gostam de fazer durante as aulas. Fabiana, de 8 anos, diz o que pensa sobre as aulas dos professores:

“E são muito legais as aulas deles, muito importante pra gente, aprende cada vez mais.” (Fabiana, 8 anos, Transcrição 17-05-2013).

As crianças falam que gostam das aulas e que estas são um momento de aprender mais, o que nos mostra, assim como nos fala Freire (2005) o ser humano como inconcluso, inacabado, como aquele que busca conhecer, saber mais, *ser mais*. As atividades e aulas do Projeto são momentos que despertam a busca nas crianças, a curiosidade em aprender coisas novas, aprender mais.

Ao falar sobre as aulas, as crianças falam sobre o que mais gostam de fazer nas aulas e também sobre o que aprendem:

É... eu também gosto da sala de brinquedos porque... é... na sala de brinquedos a professora deixa a gente brincar, a gente brincar com as barbies, com as bonecas, e as coisas... e as várias coisas que a gente brinca, a gente arruma, guarda de volta na onde que achou, na onde que a gente pegou, tem de colocar de volta, a gente não achou jogado. (Alicia, 8 anos, Transcrição 18-06-2013, Título 3).

Destacam principalmente aquilo que aprendem nas aulas, atribuindo certa importância e significado às aulas de acordo com o que aprendem ou que mais gostam de aprender nas aulas. Durante as atividades do Projeto, as crianças criam significados próprios às suas vivências, destacando aquilo que mais lhes agrada dentre as

experiências diárias. As atividades que mais tem sentido para as colaboradoras são aquelas que proporcionam experiências significativas, sendo experiência por nós entendida enquanto aquilo que nos toca, que nos passa (LARROSA BONDÍA, 2002).

Um exemplo é quando Alícia nos fala sobre as atividades na horta:

Eu acho que a horta é muito legal porque a gente aprende na natureza, e é muito bom a gente cuidar das plantas... que a gente cuida, rega, pra elas não estragar, temos que cuidar muito, pra nosso oxigênio, eu acho também legal porque tem tartaruga, jabuti, a gente rega depois a gente vem brincar, eu acho muito legal cuidar das plantas pra fazer mais bem. (Alícia, 8 anos, Transcrição 18-06-2013, Título 4).

As falas das crianças revelam também que elas compreendem que aquilo que elas aprendem durante as aulas é algo que é importante para elas. Relatam o quanto gostam das atividades e baseiam-se em suas experiências para exemplificar e especificar aquilo que gostam mais nas aulas e atividades. Parecem gostar de aprender coisas novas, e também de falar sobre as coisas que aprendem, contando como aprendem e o porquê de se aprender determinada atividade.

Há algumas aulas que proporcionam às crianças algumas experiências práticas e que parecem ter um significado especial para elas, como por exemplo, o que Maria Joaquina nos fala sobre a horta:

“É... eu gosto muito da horta porque... porque tem um pé aqui que fui eu, a Alícia e a Fabiana que plantamos, aí... e olha o tamanho dele, já!” (Maria Joaquina, 8 anos, Transcrição 18-06-2013, Título 4).

Pelos relatos das crianças sobre suas vivências nas aulas e atividades do Projeto, nota-se que elas se identificam e se reconhecem no espaço e nas aulas, percebendo-se como parte deles. O fato de elas se reconhecerem nos espaços do Projeto é muito importante, pois caracteriza a relação delas com o ambiente como produtora de processos educativos.

“O recreio é muito divertido” (Eliana, 8 anos)

Conversando com as crianças sobre o intervalo, elas trazem impressões interessantes e o caracterizam como um momento divertido, em que elas brincam e

encontram tempo para fazer coisas que gostam. As crianças falam que gostam do recreio e destacam porque este momento é agradável para elas. Fabiana, 8 anos diz:

“Eu gosto do recreio, é muito legal, a gente brinca, a gente come, e é muito legal ficar no recreio porque a gente... porque a gente brinca bastante.” (Fabiana, 8 anos, Transcrição 07-06-2013).

O recreio é visto pelas crianças como um momento em que a brincadeira encontra espaço para acontecer com maior liberdade, tanto no que diz respeito ao espaço físico, que se torna menos restrito, quanto no que diz respeito à abertura das oportunidades de convivência, pois no recreio é que as colaboradoras convivem com crianças de outras turmas, de diferentes idades e com diferentes visões de mundo.

É interessante perceber que o tempo cronológico parece passar despercebido, pois as meninas dizem conseguir fazer tudo aquilo que gostam de fazer durante o intervalo, apesar de sua duração ser de apenas vinte minutos:

O recreio é muito divertido, tem tempo pra gente brincar, tem tempo pra gente beber água, tem tempo pra gente ir no banheiro, tem tempo pra gente tomar o nosso lanche, tem tempo pra gente brincar e é muito divertido quando a gente brinca, eu brinco com a Janaína, eu brinco com todo mundo... (Eliana, 8 anos, Transcrição 07-06-2013).

O tempo para as crianças dá-se de maneira diferente, pois para elas o recreio parece ser o tempo de tudo ao mesmo tempo, mas este é o tempo que tem um significado importante para elas, pois é um momento de brincadeiras, de trocas, de diversão. Segundo Sarmiento (2004):

O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido [...] Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo. (SARMENTO, 2004, p. 17)

É durante o intervalo que as relações das colaboradoras com as crianças de outras turmas acontecem, proporcionando momentos de brincadeiras e interações que não se restringem ao círculo de convívio mais intenso ao qual pertencem ao frequentar as atividades do Projeto. Sendo assim, o intervalo proporciona momentos de brincadeira diferenciados e mais livres, pois a organização das brincadeiras fica por conta das crianças neste momento, contando também com maior flexibilidade de espaço.

A maioria das crianças diz gostar do recreio, pois é nesse momento em que podem brincar. Acreditamos que os momentos de brincadeira vivenciados durante o intervalo são muito importantes, pois “o brincar representa a capacidade de mobilizar as fantasias que movem o sujeito a compartilhá-las com o Outro, de modo que se permita a produção de saberes significativos” (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p.246).

Compreendemos que o brincar se configura como um elemento importante para as crianças, que gostam muito das brincadeiras que acontecem durante o intervalo, momentos em que elas estabelecem relações com outras crianças, criando e recriando saberes e conhecimentos no espaço em que convivem diariamente.

“Respeitam as regras, respeitam as regras...” (Carla, 8 anos)

Durante as conversas com as crianças, um dos assuntos que conversamos foram as regras. Elas reconhecem a existência das regras no dia-a-dia da escola e atribuem significados a estas regras a partir de suas vivências. Carla, 8 anos, nos fala que:

“as regras são muitos importantes porque elas ensina a gente sê educada como menina tem que seja educada. Quando a professora Maria fala, de manhã ela diz é... respeitam as regras, respeitam as regras...” (Carla, 8 anos, Transcrição 24-05-2013).

É possível perceber que as crianças compreendem as regras como “instruções” ou recomendações que são passadas a elas por adultos, professores ou funcionários da equipe escolar. Eliana nos fala um pouco sobre algumas dessas regras:

“A gente forma fila... na hora quando a gente... subi pra sala e... na hora quando a gente descê fazê silêncio... esperá quando o amigo... tivé falando na hora quando... e na hora do projeto também...” (Eliana, 9 anos, Transcrição 24-05-2013)

As crianças já estão habituadas a algumas regras do Projeto, como formar filas, fazer silêncio, respeitar os professores. Há também regras próprias de cada aula, que fazem parte da dinâmica e organização de cada uma delas, sendo estas definidas pelos professores.

As crianças também parecem compreender que o desrespeito a estas regras pode gerar conseqüências, como advertência ou suspensão. Enxergam de maneira positiva o respeito a essas regras, considerando ser importante agir desta forma para que não aconteçam punições ou problemas, mas também para que elas aprendam a se comportar de maneira adequada.

As crianças reconhecem a existência de regras no dia-a-dia no Projeto e falam sobre elas ressaltando aquilo que pode ou não pode ser feito segundo as regras estabelecidas para o funcionamento da escola. Apesar de não reconhecerem, as crianças criam formas de resistência a estas regras e as transgridem se assim for necessário para chegarem a um objetivo comum. Quando as regras não correspondem às expectativas das crianças ou limitam sua capacidade de ação, estas passam a colocar em prática um conjunto de ações, como:

A criação de estratégias para evitar fazer o que não querem, a elaboração de ajustes secundários para contornar as regras dos adultos – esses ajustes são respostas inovadoras e coletivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de “grupo”. (SARMENTO, 2004, p. 14)

Mesmo que inconscientemente, as crianças acabam criando formas de resistências a estas regras, pois há momentos em que estas regras se chocam com os interesses das meninas enquanto grupo, já que são determinações feitas de adultos para as crianças. Muitas vezes, estas formas de resistência não chegam nem a ser percebidas pelos adultos, mas fazem parte de um conjunto de posturas que caracteriza as crianças enquanto grupo em determinado tempo e espaço.

Ao recriarem as regras, ou criar formas de resistência às mesmas, as crianças estão desenvolvendo um processo de autoria, em que elas criam e recriam uma forma própria de construir sua relação com as regras estabelecidas para a convivência no espaço. Mostram-se autoras produzindo significados próprios e maneiras próprias de ser e estar no Projeto, na escola, no mundo.

III Estar no Projeto com olhos de criança

A partir das observações feitas durante as inserções no Projeto “Construindo o Amanhã” e das rodas de conversa realizadas com as crianças da Turma 4, compreendemos que as colaboradoras caracterizam o estar no Projeto como um momento em que elas brincam e aprendem. Ao brincar, as crianças encontram espaço para desenvolver sua imaginação, criatividade e também para aprender. Consideramos que “a língua da infância é o jogo, é o brincar. Portanto, o aprendizado da criança é muito mais rico, muito mais significativo nesse espaço. Arriscamos dizer que para a criança não há outro espaço de aprendizado tão significativo que não seja o espaço lúdico.” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p.8)

Ao falar sobre suas experiências no Projeto, as crianças falam muito sobre seu brincar, momento muito apreciado por elas e que acontece independentemente das determinações e organização das atividades. O brincar entre as crianças acontece sempre que há interesse e disposição para que se envolvam pelo prazer de brincar. Mesmo em meio a algumas atividades, as meninas entregam-se à magia do faz-de-conta e soltam a imaginação.

Ao perguntar a elas por que elas vão para o Projeto, as crianças destacam a importância do Projeto enquanto lugar de aprendizagem. Fabiana, 8 anos, diz:

“Eu venho no projeto porque eu gosto de aprender, gosto de fazer lições, gosto de aprender mais sobre as coisas...” (Fabiana, 8 anos, Transcrição 07-06-2013).

Larissa, de 8 anos, também nos fala o que pensa sobre o Projeto:

“Eu gosto muito do projeto porque aqui no projeto a gente pinta a quadra, a gente faz desenho com a professora, a gente também gosta muito de ficar aqui porque aqui a gente aprende várias coisas.” (Larissa, 8 anos, Transcrição, 18-06-2013, Título 1).

Ao falarem sobre o que aprendem ou o que gostam de aprender ao frequentar o Projeto “Construindo o Amanhã”, as crianças revelam que consideram importante ir para o Projeto para aprender, destacando que reforçam as aprendizagens das aulas regulares, mas também reconhecendo que aprendem coisas diferentes e que são próprias ao Projeto. Além de aprender a fazer as lições e atividades, as crianças aprendem também a gostar de fazer lições de uma maneira própria ao Projeto, que se dá em

determinada organização e acontece devido à dinâmica do próprio grupo de colaboradoras. Sendo assim, brincando e aprendendo, as crianças produzem significados, posturas, valores, conhecimentos e saberes próprios, o que as caracteriza e diferencia enquanto um grupo de crianças que vivem suas infâncias.

As crianças compreendem as atividades do Projeto enquanto momentos de aprendizagem, mas que estas aprendizagens, para além do que se pretende que elas aprendam, possibilitam que elas conheçam e se reconheçam. Nesse sentido:

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. (FREIRE, 2011, p. 65)

Uma das colaboradoras reconhece as atividades do Projeto como importantes para melhorar as notas, revelando a influência destas nas aulas regulares. Raven, 10 anos, diz:

“Nós vem pra aprender e os professores ensina nós. Aí eu vou pra sala de apoio pra eu saber mais, pra eu tirar nota B na prova, essas coisas. Eu não sei conta de “vez”, mas eu aprendi com a professora Irene.” (Raven, 10 anos, Transcrição 07-06-2013).

Mais uma vez se reforça a concepção das colaboradoras de que ir ao Projeto é importante para que elas aprendam algo, bem como para que aprendam mais sobre aquilo que já sabem um pouco. Raven, 10 anos, nos fala também sobre as notas, considerando que durante o Projeto tem oportunidade de tirar dúvidas, de superar dificuldades em relação ao conteúdo, para conseguir a nota desejada na Prova. A busca por melhor compreender o que lhes é ensinado revela a curiosidade das meninas em aprender mais, ainda que a princípio o motivo deste interesse seja atingir a nota da prova.

Nas falas das crianças também foi possível identificar elementos sobre a formação de posturas e condutas desejáveis. Carla, 8 anos, diz:

“A gente vem pro projeto pra gente aprender, e saber mais as coisas e quem é aquele que não bate n..., aquele que bate nas pessoas não ganha o sacolão...” (Carla, 8 anos, Transcrição 07-06-2013).

Carla nos diz muito a respeito das recompensas para quem se comporta, falando sobre o sacolão, que é um presente que alguns alunos ganham ao final do ano. Comprendemos que o comportamento ou conduta das crianças pode se configurar como um tipo de avaliação das crianças no Projeto, sendo satisfatório que se comportem de maneira desejável, sendo obedientes para conseguirem os benefícios em razão disso.

Nas falas das colaboradoras, aparecem elementos que caracterizam o ir ao Projeto como algo divertido, sendo assim também uma forma de diversão. Bruna, 8 anos, diz:

“Porque o negócio é ficar no projeto, que é muito divertido, que a gente aprende muitas coisas, e a gente gosta de brincar de boneca, de barbie, de muitas outras coisas e quando nós vem pro projeto que é divertido...” (Bruna, 8 anos, Transcrição 07-06-2013).

As crianças encontram nas atividades do Projeto possibilidades de aprender e também de brincar e se divertir. Sendo assim, o ir ao Projeto atende às expectativas do ponto de vista da aprendizagem, mas também lhes dá possibilidade de fazerem deste espaço e tempo uma oportunidade também de diversão e brincadeiras. Ambos os aspectos parecem ser importantes para as colaboradoras, que revelam gostar das brincadeiras e também do que aprendem nas aulas e atividades oferecidas.

Ao participar das atividades do Projeto, as crianças convivem diariamente e passam a construir um universo de significados que faz parte de suas vivências. Em meio às atividades, brincadeiras, aprendizagens e ensinamentos. Esse convívio permite que as crianças construam:

Uma forma própria de explorar o ambiente, de se relacionar com os objetos, com seus pares, com as crianças de outras idades e com os adultos, de expressar suas emoções e de estabelecer relações sociais e afetivas diversificadas, experimentando, imitando, simulando, observando, inventando brincadeiras nos mais diversos momentos, nem sempre especificados ou permitidos para essa atividade, numa linguagem nem sempre de palavras, em que a dimensão do corpo e do movimento ganhava amplitude especial – de transgressão, de fantasia, de músicas e histórias, do inusitado, do intempestivo, da brincadeira. (PRADO, 2009, p. 104)

Em suas rotinas diárias do Projeto, as crianças participam das atividades criando formas próprias de ser e estar neste espaço, e conseqüentemente, de estar no mundo. Criam e recriam regras, brincadeiras, modos de ser, valores, também passando a se conhecer e reconhecer em meio a este processo.

As falas das crianças sobre o Projeto trazem elementos do aprender, mas que em alguns momentos também se juntam às brincadeiras. Valéria, 7 anos, diz:

“Eu gosto de aprender, de escrever, de ler, e a gente vai pro projeto só pra gente aprender algumas coisas. E eu gosto de brincar de muitas coisas na sala de brinquedos.” (Valéria, 7 anos, Transcrição 07-06-2013).

A partir das conversas com as colaboradoras e observações, nota-se que o brincar se configura como elemento importante para a convivência entre as crianças e também para o seu fortalecimento enquanto grupo que possui valores e posturas próprios. Segundo Brougère (1998), “esquecemo-nos facilmente de que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular” (BROUGERE, 1998, P. 105). Sendo assim, as brincadeiras são formas também de aprender, pois por meio das brincadeiras as crianças definem regras e acordos de convivência que são estabelecidos entre elas e também com o restante dos indivíduos presentes no espaço do Projeto. Sendo assim, concordamos com Sommerhalder e Alves (2011) sobre a relação da criança com o mundo por meio das brincadeiras:

É no ‘como se’ da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que ela testa seus limites e seus medos, é assim que ela satisfaz seus desejos. É assim também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando, criando. Em outros termos, é assim que ela aprende o significado e o sentido, por exemplo, da cooperação, da competição, é assim que ela explora e experimenta diferentes habilidades motoras, que ela inventa e cria novas combinações de movimentos, é assim que ela consegue reconhecer valores e atitudes como respeito ao outro etc. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p.13)

Algumas falas das colaboradoras revelam também que a convivência no Projeto também se configura como importante, destacando as relações que elas estabelecem. Suzana, 8 anos, diz:

“O projeto é muito legal por causa de todos os professores, dos amigos, dos alunos, das amigas... é muito bom!” (Suzana, 8 anos, Transcrição 26-04-2013).

As meninas compreendem as relações com as pessoas também como elemento de diversão, sendo também responsável pelo desejo em estar no espaço, participando desta convivência. “A educação (escolarizada ou não) é sempre um processo mediado e atravessado pelo outro humano” (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p.247), sendo a convivência entre as crianças um elemento importante para que a educação enquanto um processo permanente aconteça de maneira significativa.

As colaboradoras falam também de maneira a revelar a importância que atribuem à participação nas aulas regulares e também no Projeto, considerando ambos como positivos e importantes. Eliana, 9 anos, diz:

“Eu gosto muito de ficá de manhã, e no projeto e eu não gosto de faltá... e cada vez mais... (risos) cada vez mais eu aprendo mais.” (Eliana, 9 anos, Transcrição 26-04-2013).

Ao falar que não gosta de faltar, Eliana revela que considera importante a participação nas atividades, bem como traz uma visão do espaço e das vivências como sendo algo prazeroso para ela.

Nota-se por meio das conversas com as colaboradoras que elas significam a participação no Projeto principalmente enquanto experiências de aprendizagem e brincadeiras. Alícia, 8 anos, diz:

“Eu acho que aqui é muito legal, porque a gente brinca, aprende, e também gosta muito das brincadeiras, e eles leva a gente pra passear a cada dia que passa fica mais legal a escola.” (Alícia, 8 anos, Transcrição 18-06-2013, Título 1).

Na fala de Alícia, evidencia-se o fato de que as crianças relacionam as experiências do Projeto com o espaço escolar, fazendo com que a prática social de “ir à escola” torne-se prazerosa quando relacionada às vivências das quais elas participam diariamente neste espaço. Para as colaboradoras desta pesquisa, o espaço escolar passa a se tornar também um espaço de brincadeira, de diversão, de convivência, sendo assim ainda mais importante no processo de formação das crianças inseridas neste espaço. É

importante que a escola seja também um espaço que permita o brincar, pois o “brincar é fundamental para a criança na medida em que possibilita que ela se desenvolva, ou melhor, que se constitua como humano” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p.21).

Compreendemos que o olhar das colaboradoras sobre sua participação no Projeto “Construindo o Amanhã” é muito característico e próprio de suas vivências enquanto crianças, que ocupam determinado espaço e tempo na escola e na comunidade das quais são parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.” (Eduardo Galeano, Livro dos Abraços)

Concluir este trabalho é mais do que simplesmente chegar a alguma conclusão. Ao chegar ao fim de uma caminhada que certamente pode ser chamada de experiência, é inevitável pensar no quanto eu me modifiquei enquanto pesquisadora e também enquanto ser humano. Estar com as crianças, com as colaboradoras desta pesquisa, significou um reencontro com minha própria criança, que trouxe à tona os medos, as descobertas, as alegrias, a espontaneidade, o sorriso aberto e a vontade em viver tudo ao mesmo tempo agora. Foram momentos de encontro também, pois com as crianças encontrei a pureza dos sentimentos, do afeto, do amor, da confiança, da amizade.

Estar com as crianças buscando compreender os significados de suas experiências não é tarefa fácil, entretanto, é uma busca apaixonante. Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas vivências é como abrir as portas para um mundo diferente, em que há espaço para o faz-de-conta, a fantasia, a imaginação e a criatividade. É um mundo diferente, dotado de sentidos, saberes e sabores próprios.

A questão de pesquisa que orientou este estudo foi: Como as crianças significam a participação no Projeto “Construindo o Amanhã”? Para responder a esta questão de pesquisa, buscamos analisar os significados construídos pelas crianças sobre a participação no Projeto, a fim de compreender como elas significam o *estar* neste espaço. A questão foi respondida com a coleta dos dados, utilizando a observação participante e rodas de conversa, metodologias que proporcionaram o encontro com as crianças e com o desejo delas em dizer a sua palavra.

A observação participante foi um método muito importante para os resultados desta pesquisa, pois proporcionou o convívio e interação diários com as colaboradoras da pesquisa, facilitando a aproximação e construção de vínculos, indispensáveis à realização desta pesquisa. Com o fortalecimento do vínculo afetivo das crianças com a pesquisadora, as rodas de conversa aconteceram de maneira mais espontânea e agradável. Foram momentos de conversa e diálogo em que as crianças puderam dizer a

sua palavra, perguntar, perguntar-se, expor suas impressões, sendo ouvidas. Não havia ali certo ou errado, pois estavam sendo produzidos naquele momento saberes, sentidos, significados e conhecimentos característicos àquele grupo de crianças.

A abertura e disposição da pesquisadora em ouvi-las criaram um clima agradável em que as crianças sentiam-se à vontade para expressar suas impressões, quaisquer que fossem elas. Ao conviver com as crianças, com as outras pessoas envolvidas neste espaço e com o próprio espaço, foram surgindo novas inquietações que moviam a pesquisadora durante a pesquisa.

Ao ouvir as crianças sobre suas experiências, por meio de uma escuta atenta, respeitosa e acolhedora, foram surgindo questões interessantes que se somavam aos pontos trazidos pelas crianças enquanto relevantes sobre as vivências no espaço do Projeto. Nas rodas de conversa, a pesquisadora optou por partir dos pontos para discussão levantados pelas próprias crianças, buscando partir daquilo que para elas possui mais sentido e significado. Lembrando que partir da visão dos educandos não significa permanecer nela, mas seguir um caminho a partir dela (FREIRE, 2011).

Ao falar sobre suas experiências no Projeto “Construindo o Amanhã”, o grupo de colaboradoras desta pesquisa trouxe elementos importantes que permitem refletir sobre a educação como um todo e também sobre a educação da infância.

A educação é aqui entendida como um processo permanente, que acontece em todas as esferas da vida humana e em toda sua extensão (FREIRE, 2001). Dedicar-se ao estudo da prática social de “ir à escola” implica ampliar os olhares acerca dos espaços e processos educativos desencadeados no espaço escolar. Ouvindo as colaboradoras desta pesquisa sobre suas experiências cotidianas no espaço escolar nota-se que a relação professor-aluno apresenta-se como uma relação em que a alteridade está presente, pois as crianças admiram os professores, valorizam o trabalho feito por eles e desejam estar próximas a eles.

Entretanto, é válido destacar que para além daquilo que o professor ensina, as colaboradoras revelam que existem outras aprendizagens e outros ensinamentos presentes no espaço escolar. Estão sempre a aprender e a ensinar, a viver sua cotidianidade. Peloso e Paula (2010, p. 5), nos lembram que:

Freire defendeu a educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, que se tornou ao longo da história a vocação para a humanização, ou seja, não é possível ser

humano sem participar de uma certa prática educativa. No entanto Freire afirmou que esta prática educativa não se dá em termos provisórios, mas em termos de vida inteira.

E é assim que também o fazemos ao defender a educação enquanto processo permanente de busca, de busca por ser mais, por tornar-se humano. Compreende-se aqui que os sentidos e significados desta busca para as crianças se constroem na convivência, em que há a possibilidade de troca, de diálogo e interação. Ao participar das atividades do Projeto “Construindo o Amanhã”, as crianças estão convivendo e nesta convivência, estão construindo significados próprios que dizem respeito às suas experiências diárias de ser e estar sendo criança.

E é por ser e estar sendo criança que elas encontram lugar para a criatividade, a imaginação, a inventividade e a brincadeira em meio às suas vivências. As colaboradoras desta pesquisa trouxeram importantes considerações sobre o que é ser criança e viver a infância no Projeto “Construindo o Amanhã”, caracterizando seu dia-a-dia no espaço escolar enquanto experiências de brincar e aprender, de aprender brincando e brincar aprendendo.

As crianças participantes do Projeto criam maneiras próprias de ser e estar neste espaço, cultivando a brincadeira, a imaginação e a alegria em aprender com o outro, na convivência com os diferentes. Perguntam e se deixam perguntar, conhecem o novo e se reconhecem naquilo que já faz parte das vivências diárias.

Freire considerou o período da infância como condição da existência humana. É na infância que o ser humano, utiliza a sua curiosidade e se reconhece inconcluso e, por isso, caminha incessantemente em sua busca de *ser mais*. Nesse entender, é possível afirmar que se o ser humano, ainda criança, for estimulado a não perder a sua curiosidade que é natureza humana, pode concretizar sua busca e, de fato, *ser mais*, pois se assumirá com ser inconcluso – sempre – e vai entender a história como possibilidade. (PELOSO; PAULA, 2010, p.12)

Nesse sentido, retomamos a esperança trazida por Freire (2011) em “*Pedagogia da Esperança*”. Uma esperança de uma escola em que as crianças possam problematizar suas vivências, seus saberes, suas próprias vidas, sendo estimuladas pelo desejo em perguntar, pela curiosidade, pela procura e também pelo desejo em dizer a

sua palavra, em trazer à tona as experiências de ser criança e viver a infância na escola. Uma esperança de “pôr em prática uma educação que, primeiro respeitando a compreensão do mundo dos educandos, os desafie a pensar criticamente” (FREIRE, 2011, p. 231)

Chegar a estes resultados exigiu que a pesquisadora adotasse uma postura que considera as crianças enquanto sujeitos desta pesquisa, sujeitos que desejam e não mais só são objetos de desejo da pesquisa. As crianças desejam dizer a sua palavra, dizer sobre suas experiências de ser criança e viver a infância, produzindo saberes, conhecimentos, sentidos e significados que são válidos e próprios a elas, que vivenciam diariamente a experiência de ser criança.

É importante reconhecer também as limitações desta pesquisa, que tem seus traços influenciados pela subjetividade das colaboradoras e também da pesquisadora. Sendo assim, esta pesquisa é fruto de um momento único que retrata as experiências da pesquisadora junto às colaboradoras em determinado tempo e espaço. Além disso, traz a visão de apenas um dos grupos que participa das atividades do Projeto “Construindo o Amanhã”, sendo os resultados aqui obtidos limitados a retratar as experiências deste grupo de crianças.

A partir das considerações trazidas neste trabalho, podem ser suscitadas reflexões e estimuladas inquietações acerca do universo da criança e da infância nos diversos espaços da sociedade. A iniciativa por ouvir as crianças a respeito de suas experiências pode representar a ressignificação de muitos espaços e vivências da infância. A pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças é relevante para os estudos da criança e da infância, principalmente no que diz respeito à nossa tarefa de educadores em reconhecê-las autoras e produtoras de saberes, conhecimentos e culturas.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.

BACHA, M. N. **Déspotas mirins: o poder nas novas famílias**. São Paulo: Zagodoni Editora, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

BOFF, L. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. Cultura brasileira, culturas brasileiras. In: _____. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 308-345.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ. [online]**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DIÁRIOS DE CAMPO. Santa Rita do Passa Quatro-SP, 2013.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 01-17.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUSSEL, E. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In:_____. **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola, s/d, p. 153-281.

FIORI, E. M. **Textos escolhidos: Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 1991, v. 2.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GALEANO, E. **As veias abertas da América latina**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G. e (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 49-68.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.

LEVIN, E. **Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **A função do filho: espelhos e labirintos da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 2003.

OLIVEIRA, M. W. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO DA ANPED, 32, 2009. **Anais da 32ª Reunião da ANPED**, 2009.

OLIVEIRA, M. W. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 79, set/dez, 2009, p. 309-321.

OLIVEIRA, M. W. **Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectiva de diálogo entre saberes e sujeitos**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2003. Relatório de Pós- Doutorado.

OSOWSKI, C. I. Cultura do silêncio. In: STRECK, D. R. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PELOSO, F.C; PAULA, E.M.A.T. Aspectos epistemológicos sobre infância, crianças e educação infantil nas obras de Paulo Freire: alguns apontamentos. In: 33º Encontro da ANPED, 2010.

SANTA RITA DO PASSA QUATRO. Prefeitura Municipal. Departamento de Educação. **Projeto Construindo o amanhã**. Santa Rita do Passa Quatro, 2013.

- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G. (Org). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 93-111.
- ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p.43-51.
- SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004.
- SILVA, J. P. et al. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p.79-101.
- SILVA, P. B. G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L.M. de A.; SILVA, P.G. e S; SILVÉRIO, V.R. **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2003, p. 181-197.
- SOMMERHALDER, A.; ALVES, F.D. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- SOMMERHALDER, A. **Crianças brincando de casinha numa brinquedoteca**: um olhar psicanalítico. 2004. 166f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.
- SOMMERHALDER, A., & ALVES, F. D. (2012). Infância e educação infantil: Aspectos inconscientes das relações educativas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, 22(52), 241-249. doi:10.1590/S0103-863X2012000200010.
- SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 52-78.

TRANSCRIÇÕES. Santa Rita do Passa Quatro, 2013.