

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Prática Pedagógica e Participação das crianças na escola

Jeruza da Rosa da Rocha

Pelotas, 2014

JERUZA DA ROSA DA ROCHA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para conclusão do Curso de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa Dr^a Marta Nörnberg

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R672p Rocha, Jeruza da Rosa da
Prática pedagógica e participação das crianças na
escola / Jeruza da Rosa da Rocha ; Marta Nörnberg,
orientadora. — Pelotas, 2014.
121 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2014.

1. Educação. 2. Participação. 3. Prática pedagógica. 4.
Crianças. I. Nörnberg, Marta, orient. II. Título.

CDD : 370

Banca Examinadora:

Dr.^a Marta Nörnberg - UFPEL- Orientadora

Dr.^a Ana Cristina Coll Delgado - UFPEL

Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho - UFRGS

Dr.^a Patrícia Pereira Cava – UFPEL

Agradecimentos

Às crianças, à educadora, à merendeira e à servente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Aurora Ferreira Cadaval, localizada na Capilha-Taim, pela acolhida durante as observações realizadas na escola.

À comunidade da Capilha pela receptividade durante o desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, que contribuíram para que eu concretizasse meus estudos.

Ao meu esposo pelo apoio e companheirismo em todos os momentos da minha trajetória de formação.

À minha orientadora Marta Nörnberg que esteve comprometida nesse período da minha formação, apostando e enriquecendo esse processo formativo que vivenciei nesses dois últimos anos.

Aos membros da banca pelas contribuições desde a qualificação com a leitura atenta e com sugestões significativas que possibilitaram a construção desta dissertação.

Aos educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPel, que contribuíram de forma significativa através das discussões teórico-metodológicas.

Às educadoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande - FURG pelo incentivo durante o curso e também pelo apoio na continuidade dos meus estudos. Também agradeço de modo especial as educadoras do Laboratório de Ensino e Prática Docente – LEPD – FURG.

Aos meus amigos que me apoiaram neste momento de formação pessoal e profissional.

À CAPES, pelo financiamento concedido.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

Resumo

ROCHA, Jeruza da Rosa da. **Prática Pedagógica e Participação das crianças na escola**. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta pesquisa busca compreender como acontece a participação das crianças do terceiro e quarto ano no contexto da escola da Capilha por meio da prática pedagógica desenvolvida pela educadora. Amparada em pesquisas realizadas no campo dos Estudos da Infância e da Pedagogia, três conceitos são explorados de forma articulada: prática pedagógica, participação das crianças e cultura de pares. A pesquisa foi conduzida em escola localizada na área rural do município de Rio Grande/RS, na região do Taim. Os sujeitos são a educadora da escola e dezenove crianças do 3º e 4º ano do ensino fundamental, no período de 2012 e 2013. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo processo de produção de dados foi realizado por meio de observações, em sala de aula e no cotidiano da comunidade, e entrevistas com as crianças e educadora. A análise interpretativa foi tomada como método de análise, entendido como eficaz e rigoroso, porque permite organizar e desenvolver análises descritivas e compreensivas sobre o que decorreu dos processos de interação com as crianças. Os resultados do estudo mostram que a forma de participação das crianças esteve vinculada aos espaços que elas ocupavam na escola, ou seja, o silêncio, a obediência e as questões morais que envolveram as atividades da sala de aula sinalizavam uma participação de menor proporção. Já no refeitório, espaço intermediário, as crianças interagiam entre si e possuíam uma maior autonomia quando comparado à sala de aula. Por fim, o pátio configurou-se como espaço potente para a construção das relações entre as crianças e a educadora, permeado por participações colaborativas e ativas, legitimando as crianças como sujeitos ativos da prática pedagógica conduzida pela educadora. As caminhadas, como ferramenta metodológica, possibilitaram compreender como as crianças constroem seus saberes sobre suas vivências na Comunidade da Capilha. Por meio das caminhadas com as crianças até suas casas, foi possível saber como vivem e o que fazem quando não estão na escola. São saberes que podem ser contemplados em situações que envolvem o planejamento da prática pedagógica, em uma perspectiva multicultural de ensino, articulando conhecimentos científicos e escolares.

Palavras-chave: Crianças. Participação. Prática Pedagógica.

Abstract

ROCHA, Jeruza da Rosa da. **Prática Pedagógica e Participação das crianças na escola**. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This research aims to understand the way children interact through pedagogical practice developed by their educator during the third and fourth years in the context of School of Capilha. Based on research conducted in the area of Childhood Studies and Pedagogy, three concepts are explored: pedagogical practice, children's participation and peer culture. The research was conducted in a countryside school in the city of Rio Grande (RS), in the zone of Taim. As subjects, there are the school educator and nineteen children from the third and fourth years of elementary school during 2012 and 2013. It is a qualitative research realized through a data collection process, in which there were classroom observations, observations of the community's everyday routine and interviews with the children and their educator. It was used the interpretative analysis as study method, which is known as an efficient and rigorous method, because it allows the organization and development of comprehensive and descriptive analyses of children's processes of interaction. The study results show that the way children participate in the school was connected to the places they had been in the school, that is, the silence, the obedience and the moral questions that have been involved in the classroom activities pointed to a lower proportion of participation. In the dining hall, an intermediate space, the children interacted with each other and they demonstrated bigger autonomy than inside the classroom. Finally, the schoolyard was seen as a powerful space for establishing relationships between the children and their educator. This place was surrounded by collaborative and active interactions, promoting children's own recognition as active subjects in the pedagogical practice conducted by their educator. The walks, used as a methodological tool, were important for the understanding of how children build their knowledge about their own experiences at Capilha's Community. Through the walks with the children along their way home, it was possible to understand how they live and what they do when they are outside the school. That understanding can be used for planning pedagogical practices in a multicultural teaching perspective, connecting scientific and educational knowledge.

Keywords: Children. Participation. Pedagogical Practice.

Lista de Apêndice

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	115
--	-----

Lista de Anexo

ANEXO A –	Texto registrado no diário de campo: produção de texto coletivo sobre as queimadas.....	119
-----------	---	-----

Lista de Figuras

Figura 1 -	Imagens fotográficas da visita ao salão da comunidade e da produção de saquinhos.....	47
Figura 2 -	Imagens fotográficas das caminhadas na comunidade.....	52
Figura 3 -	Imagens fotográficas da sala de aula da escola.....	56
Figura 4 -	Imagens fotográficas das atividades da Semana Farroupilha e do Dia da Bandeira.....	57
Figura 5 -	Imagens fotográficas da Semana Farroupilha.....	63
Figura 6 -	Imagens fotográficas da aula no refeitório da escola.....	72
Figura 7 -	Imagens fotográficas das brincadeiras com cavalos de pau na sala de aula.....	88
Figura 8 -	Imagens fotográficas da conversa com as crianças no pátio da escola à sombra da barraca.....	92
Figura 9 -	Imagens fotográficas da visita dos cavaleiros à turma do 3º e 4º ano da escola.....	94
Figura 10 -	Imagens fotográficas das atividades da Semana Farroupilha na pátio da escola.....	97
Figura 11 -	Imagens fotográficas do fogo de chão e montagem da barraca no pátio da escola.....	97
Figura 12 -	Imagens fotográficas do cultivo da horta e brincadeiras no pátio da escola.....	99

Lista de Tabelas

Tabela I –	Crianças participantes da pesquisa.....	25
------------	---	----

Sumário

Apresentação.....	14
1. Entre conversas e caminhadas, o percurso se fez	23
2. Prática pedagógica e participação	38
3. “Tem gente caminhando pra lá e pra cá”	46
4. “O que tem no caderno verde?”	57
4.1 Prática pedagógica da educadora	58
4.2 Participação das crianças na escola	74
Considerações finais	109
Referências	114
Apêndice	117
Anexo	121

Apresentação

Esta pesquisa possui como fio condutor as culturas das crianças em contexto educativo escolar. Aproximando-se do campo dos Estudos e da Sociologia da Infância, conduzi a investigação compreendendo as crianças como atores sociais ativos. Nessa direção, três temáticas foram exploradas conceitualmente: prática pedagógica, participação das crianças e cultura de pares.

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada na área rural da Capilha/Taim, município de Rio Grande/RS. A comunidade da Capilha, cenário desta investigação, localiza-se próxima à reserva ecológica do Taim, no km 530 da BR 471, zona rural e pesqueira. Os moradores trabalham como peões em lavouras de arroz e na agropecuária; outros são pequenos comerciantes e pescadores. A população constitui-se por, aproximadamente, 150 pessoas. Nesse contexto, situa-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Aurora Ferreira Cadaval, que oferece turmas de 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de nove anos. Os sujeitos desta investigação são a educadora da escola e dezenove crianças do 3º e do 4º ano do ensino fundamental.

Minha intenção, desde o início da investigação, foi a de desenvolver um processo no qual as crianças atuassem como protagonistas. Para isso, busquei entender suas culturas a partir do cotidiano que vivenciam e da produção de cultura que constroem com seus pares. Por isso, esta pesquisa procura compreender como acontece a participação das crianças do 3º e do 4º ano no contexto da escola da Capilha por meio da prática pedagógica desenvolvida pela educadora. Para realizar o processo investigativo, foram realizadas observações em sala de aula, entrevistas com as crianças, bem como observações na comunidade da Capilha, procurando conhecer o cotidiano em que vivem as crianças¹.

¹ A investigação iniciou em junho de 2012, com a colaboração das crianças, seus responsáveis e da educadora. Todos consentiram com a realização desta pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a qualificação do projeto que conduziu esta pesquisa, houve alterações em relação a aspectos teórico-metodológicos e redefinição quanto à questão de pesquisa e seus objetivos. Optamos por manter o mesmo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A construção deste objeto de estudo e a aproximação a este contexto de pesquisa estão vinculadas à minha trajetória enquanto estudante do curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e ao meu exercício profissional como cobradora de transporte coletivo, na linha do Taim. Por isso, na sequência desta apresentação, discorro sobre minha trajetória acadêmica com a intenção de evidenciar meu processo de constituição enquanto pesquisadora, articulando relatos sobre experiências vividas na Educação Básica e no Ensino Superior, bem como apresentando inquietações construídas ao longo desse processo.

Tais vivências instigaram-me a refletir e propor algumas reflexões e indagações sobre a formação docente. A formação permeia a pesquisa e, esta, produz formação, algo em que aposto para a construção de uma educação justa, que instigue à inovação, à criatividade e à constante busca, não por respostas prontas, mas por compreensões significativas e reflexões coletivas entre sujeitos que constituem os diferentes espaços educativos. Aposto numa formação que visa à indagação e à dúvida, tendo por base o processo e não apenas o produto.

A formação docente é algo contínuo e inacabado, que não se restringe à transmissão de conhecimentos já constituídos. É um saber plural, heterogêneo, que promove relações com outros sujeitos, oriundos de culturas e realidades diversas. Das vivências e experiências entre educador e educando, emergem conhecimentos que produzem a singularidade de cada sujeito envolvido no processo de formação, crianças e adultos, estudantes e docentes.

Sempre estudei em escolas públicas e nelas vivenciei práticas qualificadas, embora houvesse escassez de recursos humanos, metodológicos e de materiais. Apesar das adversidades, fui construindo um encanto pela escola e pela prática docente. Tal encanto foi fruto de aulas significativas, ministradas por educadores comprometidos, que utilizavam metodologias diferenciadas e que provocavam a construção de conhecimentos coletivamente.

O meu ingresso na FURG foi um momento muito importante. As experiências realizadas durante a formação acadêmica possibilitaram uma melhor compreensão sobre a prática educativa, a escola e os problemas educacionais. No decorrer do curso, entrando em contato com diferentes perspectivas teóricas, procurei problematizar sobre as políticas educacionais que, quase sempre, são reduzidas à garantia e à permanência dos educandos na escola. De igual forma,

busquei refletir sobre os significados das práticas pedagógicas na formação e na trajetória dos sujeitos.

Com as leituras e a participação em grupos de estudos, realizei atividades, análises e reflexões teóricas sobre as obras de Max Weber, Karl Marx e Pierre Bourdieu, os quais problematizam questões sociais, educacionais e políticas. As leituras sobre Karl Marx² provocaram inquietações em relação ao sistema capitalista, instigando-me a compreender suas influências na educação, seu real alcance nas escolas e a reprodução de Marx na concepção de ensino e de formação dos sujeitos. Max Weber³, um dos fundadores da sociologia moderna, trouxe questões relevantes para o início da minha inserção na pesquisa quando, especialmente, mostra que o ponto de partida das investigações trazem influências subjetivas do pesquisador. Considero essa questão intrigante no contexto que investigo, pois foi através da imersão profissional, concomitante com as reflexões que construía no curso, que relações entre a escola e a sociedade se intensificaram. Considero que o ato de pesquisar envolve também a nossa subjetividade, os valores que carregamos e as reais contribuições que desejamos produzir. Já o sociólogo Pierre Bourdieu⁴ provocou inquietações e contribuiu intensamente para minha formação e iniciação à pesquisa. Seus estudos sobre a reprodução, em especial na educação, levaram-me a pensar sobre o capital cultural dos sujeitos, as crenças e os valores que as pessoas carregam consigo e a forma como a escola organiza e compreende o capital cultural dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Tais estudos me permitiram reconhecer que as minhas vivências profissionais, realizadas concomitantes aos estudos de graduação, produziram um conjunto de indagações sobre a educação e a formação desenvolvidas na escola. Durante os seis primeiros semestres do curso de graduação, trabalhei como cobradora numa empresa de transporte coletivo, atuando na linha do Taim. Descobri que as crianças, após concluírem o 3º ano do ensino fundamental, deslocavam-se de ônibus até a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Angélica. Esses momentos levaram-me a refletir sobre os desafios que a Capilha enfrentava em relação a sua escola, já que as crianças necessitavam inserir-se em outra instituição

² Estudos realizados da obra “O capital” (1970, 1984, 1982) e “Sociologia” (1980).

³ Estudos realizados a partir da obra de Max Weber: “A objetividade do conhecimento” (1904). Pesquisa realizada nos escritos de Héctor L. Saint-Pierre: “Max Weber: entre a paixão e a razão” (1994).

⁴ Estudos realizados a partir das obras de Pierre Bourdieu: “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1978), “O Poder Simbólico” (1992) e “Escritos da Educação” (1998).

para concluir seus estudos. Enquanto trabalhava como cobradora, eu observava as crianças. Suas falas estavam permeadas pelas práticas do cotidiano da pesca e da vida no campo. As expectativas ditas nas primeiras semanas do ano letivo e as interações que construíam com outras crianças mostravam esta compreensão de que, para “ser alguém na vida”, necessitavam concluir os estudos. Tais situações despertaram meu interesse em aprofundar aspectos relativos à articulação entre temas como trabalho, escola, educação e sociedade a partir do que as crianças que vivem nesse contexto pensam e dizem. Reconheço que o fato de estar com as crianças, acompanhando-as em seu percurso até a escola, enquanto cobradora de ônibus, contribuiu fortemente para a produção desta pesquisa.

As interações que fui estabelecendo com as crianças, os adolescentes e seus respectivos responsáveis constituíram em mim um olhar atento a certas questões que eles compartilhavam entre seus pares e, às vezes, comigo, durante o percurso da linha do ônibus. Entre elas, estavam as razões pelas quais a comunidade não possui uma escola com o ensino fundamental completo. Também falavam sobre como compreendiam o processo de escolarização e as influências para suas vidas, bem como os argumentos que as famílias possuíam sobre essas questões. Percebi que se sentiam parte desse lugar, e que lhes era natural, em uma comunidade distante do meio urbano, as escolas possuírem ensino incompleto. Muitas vezes pensei qual era o incentivo que as famílias ofereciam a seus filhos quanto à busca por uma educação de direito. Fui descobrindo que nem todos continuam vivendo na Capilha após concluir o ensino médio. Essas situações me levaram ao estranhamento do que é posto como natural em nossa sociedade. Em especial, refiro-me ao fato das reais dificuldades de garantia do direito à escolarização das pessoas que vivem em locais afastados do meio urbano.

A partir dessa realidade, na qual estive inserida como trabalhadora, e dos estudos realizados no curso de Pedagogia e no grupo de estudos sobre os sociólogos contemporâneos, desenvolvi um projeto de pesquisa intitulado “A perspectiva educacional dos jovens da comunidade da Capilha”⁵. A pesquisa foi realizada no ano de 2008, com os jovens que frequentavam a Escola Municipal Professora Aurora Ferreira Cadaval. Para a coleta dos dados, foram realizadas

⁵ Os resultados desse estudo foram apresentados na MPU – Mostra de Produção Universitária, da FURG (2008; 2009), e aprovados para apresentação no 8º Foro Latinoamericano “*Memoria e Identidad*”, realizado em Montevideu, de 28 a 31 de outubro de 2011.

entrevistas semi-estruturadas com as famílias e seus respectivos filhos. Com esse estudo, amparado teoricamente nas ideias do sociólogo Pierre Bourdieu, busquei compreender o envolvimento da família no processo educacional, bem como as contribuições da escola, como instituição social, para o desenvolvimento dos jovens da comunidade da Capilha.

Para desenvolver esse estudo, obtive a colaboração e a participação de famílias de dez crianças pertencentes à escola da Capilha. Busquei dialogar com os sujeitos na tentativa de reconhecer suas ideias em relação ao papel da escola em suas vidas e quais significados permeavam sua formação como cidadãos. Procurei ver como ocorre a articulação da escola com as famílias no processo de desenvolvimento das crianças e dos jovens, bem como as influências do poder social na construção da subjetividade desses sujeitos em relação à escola e à educação como um todo. Esses foram os temas constituintes da entrevista realizada com as famílias da comunidade da Capilha. Na verdade, tentei, através do diálogo com os sujeitos, legitimar não só suas respostas, mas direcionar a entrevista para uma conversa a fim de que ocorresse a interação entre o entrevistado e o entrevistador.

As famílias da Capilha apresentaram, por meio de suas falas, a compreensão de que é indiscutível a permanência de seus filhos na escola, pois, segundo uma moradora, *“ser alguém na vida, ai ele vai tê a casa dele e um emprego bom”*. Essa fala demonstra a compreensão da comunidade em relação à escola, visto que esta representa oportunidades para melhor qualidade de vida na sociedade em que vivem. A investigação mostrou a representação da escola para os pais da comunidade da Capilha como espaço que possibilita aos seus filhos concluírem o ensino fundamental e médio.

As falas de uma mãe e de uma criança sobre o que faria quando terminasse o 3º ano na escola Municipal Aurora Ferreira Cadaval - *“Ele vai para o ginásio”*, *“Eu quero ir para o ginásio”* - mostram uma representação focada na continuidade e conclusão dos estudos. Porém, ao perguntar o nome da escola, mãe e filho não souberam responder, pois não tinham conhecimento sobre a outra instituição, a escola Maria Angélica. Contudo, eles entendiam que era necessário e importante continuar os estudos. Outra questão levantada pelos pais da comunidade referia-se ao fato de não reconhecerem sua atividade profissional como relevante à sociedade. Em um dos diálogos, o pai de um menino disse: *“Falo sempre pra ele, tu tens que*

estudar, para ser alguém na vida, e não pescador como eu". Essa fala me fez compreender como essa comunidade de pescadores concebe seu papel frente à sociedade capitalista, que exclui as classes trabalhadoras de seu próprio reconhecimento social.

Outra mãe de família relatou o desejo de que sua filha terminasse os "estudos", e me surpreendeu dizendo que gostaria também de terminá-los, pois apenas tinha frequentado a 1ª série. Suas palavras remetem ao desejo de pertencer a um novo grupo social: *"Estudar é bom, é bom sim. Olha, eu tenho que depender dos outros pra lê, pra escrever e não posso nem i na cidadi"*. Analisando esse relato, percebi o quanto é necessário para essa população, estar na escola e aprender para ser independente e reconhecido socialmente. Para eles, a escola representa uma possibilidade de ascensão social. A ascensão social é possível para as famílias entrevistadas por meio da escola, lugar onde se aprende a ler e escrever. Essa compreensão está presente na fala de um garoto, quando assim respondeu: *"É bom porque a gente aprende a lê, escrever e fazê conta, dá pra ajudar aqui a minha mãe no armazém"*.

As falas capturadas durante as entrevistas remetem ao conceito de capital cultural que, segundo Pierre Bourdieu, é um processo que se constitui no acúmulo de valores, hábitos e crenças, perpetuados pelos seus descendentes e repassados para a família. Segundo o sociólogo, essa transmissão ocorre "sob forma de relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança" (BOURDIEU, 1998, p.42).

A pesquisa também mostrou a importância de se compreender e reconhecer a cultura, a educação e o modo de vida das famílias, na comunidade da Capilha, a partir de suas rotinas e hábitos. O processo de reconhecimento e de compreensão sobre o cotidiano da população da Capilha se constituiu através das falas, dos gestos e dos olhares das pessoas, que foram apresentados e analisados na pesquisa. A experiência de pesquisa permitiu-me identificar, assim, o caráter qualitativo que a pesquisa deve ter em seu desenvolvimento. Conforme Brandão, "um repertório bem feito de vozes de 'outros' propicia um conjunto de visões e de versões que são, ao mesmo tempo, o que sente e pensa cada pessoa individualmente, e o que o coletivo de uma voz comum fala e traduz como um pensar de uma comunidade e o viver de uma cultura" (2003, p. 141).

A experiência construída por meio desse projeto de investigação, realizado durante os estudos de graduação em Pedagogia, foi muito importante para minha formação, pois foram meus primeiros passos na pesquisa. Possibilitou que eu compreendesse como acontecem as relações de poder social exercidas no contexto social e escolar no qual vivem as crianças e jovens e, conseqüentemente, ampliou meu conhecimento sobre o cotidiano em que vivem. Ainda destaco que essa experiência permitiu que eu dialogasse com teorias, como as do sociólogo francês Pierre Bourdieu, a fim de compreender a realidade para buscar uma reflexão contínua sobre o processo educacional e seus desafios no âmbito da pesquisa.

Também reconheço que fui criando uma relação de pertencimento à comunidade da Capilha. Mesmo não sendo oriunda de lá, sinto-me parte daquele lugar. Considero que o sentimento de pertencer ultrapassa nascer e viver num determinado lugar porque envolve o gostar das histórias que são contadas pelas pessoas e da história do local, da sua cultura, das pessoas que nele vivem e dos elementos que o constituem e o identificam. Envolve um sentimento de afetividade e de amor pelas coisas e pelos sujeitos da comunidade. Entendo que o pertencimento ultrapassa um “reducionismo biológico” porque “trata de distinguir a natureza humana na dimensão da vida, mostrando que a noção de pertencimento humano exige inscrever a lógica da vida nas condições específicas do modo de organização cultural da sociedade humana” (SÁ, 2005, p.01).

Por ocasião do desligamento da empresa de ônibus, em 2009, deixei de estar presente no cotidiano daquelas famílias. Contudo, emergiu o desejo de retornar e realizar um trabalho com maior profundidade com a comunidade. Dos quatro anos que participei da vida daquelas pessoas, trago lembranças dos anseios, dos medos, das dificuldades encontradas pela comunidade como, por exemplo, das crianças que apresentavam resistência para embarcar no ônibus que os levaria até outra escola. Recordo também a preocupação manifestada pelos responsáveis quanto ao trajeto que as crianças deveriam percorrer sozinhas, sem sua proteção. A partir dessas lembranças, emergiram questões e inquietações que conduziram o processo de definição do objeto desta investigação.

Enfatizando a importância do sentimento de pertencimento, problematizo os obstáculos que a comunidade enfrenta em seu contexto com relação às questões educacionais. Mesmo entendendo que, na Capilha, as necessidades são muitas, destaco a falta de uma escola com ensino fundamental completo como um dos

grandes problemas enfrentados pelas famílias ali residentes. Afirmando isso acreditando que tal fato nega o direito à educação das crianças e dos jovens, pois como a população dispõe somente de uma instituição escolar multiseriada, do 1º ao 4º ano, ao término dessa escolaridade, muitas crianças ou jovens, em função do deslocamento diário para outra comunidade, desistem da escola, abrindo mão de sua escolarização.

Os momentos de discussão e problematização, articulando as questões teóricas ao contexto empírico, possibilitaram-me uma compreensão sobre as relações sociais na sociedade capitalista. As inquietações sociais, ideológicas, culturais, históricas e políticas que envolvem a educação provocaram-me a querer dar continuidade à minha formação no âmbito da pós-graduação. Um conjunto de perguntas começou a inquietar-me: Quais as contribuições da prática pedagógica para que as crianças compreendam e ampliem seu conhecimento sobre a realidade? Os saberes que trazem em suas bagagens são revistos e expandidos por meio das práticas escolares? De que forma? A quem e para que se direcionam os conhecimentos escolares? Como construir uma prática pedagógica que priorize a reflexão frente às desigualdades sociais? A escola busca legitimar essa desigualdade ou instiga à criticidade por parte da organização e das ações que executa? A escola é espaço de educação democrática?

Decorrente desse conjunto de indagações, direcionei o foco de minhas inquietações para o espaço escolar, especificamente, para a escola da comunidade da Capilha, lugar onde ações e relações pedagógicas entre educadora e crianças são construídas. Formulei, então, a seguinte questão de pesquisa: **como acontece a participação das crianças do 3º e do 4º ano, na escola da Capilha, por meio da prática pedagógica conduzida pela educadora?**

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como acontece a participação das crianças no contexto da escola da Capilha. De modo didático, a pergunta mobilizadora desdobra-se em outras duas: Como as crianças do 3º e 4º ano da escola da Capilha participam da dinâmica da sala de aula? De que forma a prática pedagógica organizada e produzida favorece a participação e o diálogo entre as crianças em si e entre elas e a educadora?

Para respondê-las, defini como objetivos específicos:

a) Observar como as vivências do cotidiano da Capilha influenciam e/ou apresentam-se na sala de aula;

b) Identificar se a prática pedagógica da educadora articula as culturas escolares e as culturas das crianças em sala de aula;

c) Reconhecer quais são as estratégias das crianças em relação ao que lhes é proposto por meio da prática pedagógica da educadora.

Recorrendo a estudos no campo da Pedagogia, da Sociologia da Infância e dos Estudos da Infância, apresento elementos que permitem compreender, conceitualmente, os temas desta pesquisa. A ideia de prática pedagógica é construída a partir de estudos no campo da Pedagogia, e as noções de cultura de pares e participação das crianças são referenciadas a partir do diálogo entre autores do campo da Sociologia e dos Estudos da Infância. O argumento que sustento é de que as culturas das crianças precisam ser tomadas como referentes para a organização da prática pedagógica e a construção de uma cultura da participação em sala de aula, na escola.

Nesta perspectiva aposto em estudos e referenciais teórico-metodológicos que dialogam com as culturas das crianças em determinados contextos, em conformidade com as práticas pedagógicas, buscando transcender a concepção de que as crianças são sujeitos passivos que necessitam ser formados para a vida social adulta e de que suas culturas são dispensáveis na construção das práticas pedagógicas. Diante disso, é necessário articular as culturas das crianças no contexto educativo, compreendo-as como sujeitos (re) produtores de culturas.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento o campo empírico e os sujeitos da pesquisa em conjunto com minha trajetória acadêmica. No segundo capítulo, discorro sobre elementos metodológicos que amparam a pesquisa, os procedimentos de produção de dados e o método de análise. No terceiro capítulo, dialogo com autores que amparam este estudo, problematizando a participação das crianças no contexto da prática pedagógica da educadora da escola da Capilha. No quarto capítulo, apresento as observações realizadas no contexto da comunidade e da escola, o conteúdo das entrevistas/conversas realizadas com as crianças, as conversas informais com a educadora, anunciando, de forma articulada com o campo teórico, as análises tecidas a partir do material coletado. Finalizo com as considerações finais construídas a partir do processo de investigação desenvolvido.

1. Entre conversas e caminhadas, o percurso se fez

A pesquisa, para além de todas as técnicas que a constituem como tal, também se volta para o “dialogar com a realidade”, o que “talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo” (DEMO, 1997, p. 44). É com esse entendimento de pesquisa que passo a interagir com a realidade de modo crítico e inventivo.

Entendo que a pesquisa deve ser algo que nos encharque e que se configure, algumas vezes, a partir do cotidiano, das experiências e das vivências rotineiras. A pesquisa necessita instaurar um ciclo virtuoso no processo formador do educador. Nesse sentido, o escrever e o pesquisar são indissociáveis; são o início de uma aventura sobre a qual não sabemos para onde nos levará; porém, depois de algum tempo, compreendemos que não podemos mais abandonar a forma de pensar investigativa, tornando desejoso o escrever, assim como o ato de pesquisar (MARQUES, 2001).

Esta é uma pesquisa qualitativa que se constituiu a partir de observações realizadas em sala de aula, conversas e entrevista com as crianças e sua educadora. Está metodologicamente amparada pelo campo de estudos da etnografia e da pesquisa com crianças, referenciada pela obra de Graue e Walsh (2003), a qual me permitiu compreender que, para além da rigorosidade na coleta de dados, a flexibilidade para revisar e aprofundar outros caminhos teóricos e ferramentas metodológicas faz-se necessária quando realizamos pesquisa com crianças. Ao facilitar a inserção em contexto, a etnografia garante uma descrição densa dos processos que são observados e vividos pelo pesquisador, configurando-se como um “plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos, reformulados, e os fundamentos teóricos repensados” (ANDRÉ, 1995, p. 30). É uma abordagem que “possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo” (CORSARO, 2009, p. 83).

No campo da Sociologia da Infância, discute-se sobre o pesquisar com as crianças, transcendendo a visão de uma infância romântica e frágil, incapaz de

interagir e construir suas próprias compreensões e conhecimentos. Optei por trabalhar a partir de uma inspiração no campo de estudos da etnografia porque acredito na necessidade de descentralizar a pesquisa do campo adultocêntrico, pois aposto em uma pesquisa com as crianças e não sobre ou para elas. Entendo a etnografia como abordagem flexível, que prevê aberturas e é capaz de favorecer a real participação das crianças no contexto da escola. Nessa direção, as contribuições buscadas na etnografia possibilitaram-me construir outras formas de estar atenta às crianças, permitindo a inserção de caminhadas com as crianças no contexto investigativo como forma de observar e de me aproximar delas em seu cotidiano.

Nesta investigação, o cenário é a comunidade da Capilha e a sua escola. Os sujeitos são as crianças do 3º e do 4º ano e a educadora. A Capilha é uma comunidade situada a sete quilômetros da estação Ecológica do Taim, às margens da BR 471 e da Lagoa Mirim. Faz parte do quarto distrito da cidade de Rio Grande/RS. No período colonial, a região recebia o nome de “Campos Neutrais” e foi palco de disputas por território entre portugueses e espanhóis. O Tratado de Ildefonso (1777) determinou que as terras não pertenciam a nenhum povo e que ficava proibida a criação de povoados e de tropas para acampamentos. Em 1821, esse território foi anexado ao Brasil e ocupado por brasileiros de diversas regiões do país, sendo fortemente influenciado por espanhóis, portugueses e imigrantes italianos (NEMA, 2004). Há relatos dos moradores sobre a presença de povos indígenas, como os Charruas, Minuanos e Guaranis, que, possivelmente, viveram na região, mas que não são mais reconhecidos, aproximadamente, há quarenta anos.

A cultura indígena (caça, pesca e artesanato) está, de fato, presente no cotidiano das famílias da Capilha. O seu sustento provém da pesca artesanal e também da produção de artesanatos, com base nos animais da região (capivara, tartaruga, jacaré do papo amarelo, entre outros). Também há pequenos comércios e extração de resina vegetal.

A comunidade conta com os serviços de Posto Médico e Policial. Possui a Capela Nossa Senhora da Conceição, construída em 1785 e restaurada em 1844, pelo Comendador Faustino Correa. É uma das referências da comunidade, pois, ao seu redor, localiza-se a praça com vista para a Lagoa Mirim. Na localidade há uma escola, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Aurora Ferreira Cadaval. Oferece turmas de 1º, 2º, 3º e 4ª anos do Ensino Fundamental de

nove anos. O espaço físico possui uma brinquedoteca, equipada com livros, televisão e DVD; um refeitório; uma sala de trabalho para a educadora; uma sala de informática e uma sala de aula; três banheiros, um masculino, outro feminino e, o terceiro, para uso da educadora e dos funcionários (merendeira e servente). O pátio é constituído por uma horta e brinquedos (balanço, gangorra e vai-e-vem).

A educadora iniciou seu trabalho na escola da Capilha em novembro de 2010, desempenhando funções de professora, coordenadora pedagógica e diretora da escola. Reside no KM 44 da rodovia federal, que conduz Rio Grande a Santa Vitória do Palmar, local permeado por atividades próprias da vida no campo. Sua formação docente foi concluída em 1989, no curso para professores leigos promovido, segundo seu relato, pela Secretaria de Educação do município de Rio Grande. Ela possui uma trajetória profissional com mais de 40 anos de magistério. Em conversas informais, relatou que participa atualmente de cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação. Em uma de suas falas, a educadora recordou as dificuldades, enquanto aluna, que permearam sua escolarização, como a de obter materiais e de deslocar-se até a escola. Em função disso, seu pai, também professor, foi seu alfabetizador.

As crianças da comunidade da Capilha enfrentam as dificuldades de acesso à escola de anos finais do ensino fundamental e de ensino médio. Durante o tempo em que trabalhei na empresa de transporte coletivo, tive contato com muitas famílias do Distrito da Capilha, em especial, com crianças e jovens que se deslocavam dali até outras escolas. Os jovens que desejam dar continuidade aos seus estudos nos anos finais do ensino fundamental (5º a 9º) precisam deslocar-se até a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Angélica, localizada no KM 63, distante 25 km aproximadamente. Para realizar o ensino médio, necessitam deslocar-se até a Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves, localizada na Vila da Quinta (Rio Grande). A comunidade não dispõe de oferta de educação infantil.

O critério para escolha do grupo de crianças de 3º e 4º anos deveu-se ao fato de que elas já estão na escola há mais de três anos e de que, em breve, enfrentarão o desafio de continuar seus estudos em outras escolas da região. As crianças que colaboraram com a pesquisa residem na comunidade desde o seu nascimento. Em 2012, início do processo de produção e coleta de dados, o grupo era formado por quatro meninas e sete meninos, entre nove e quatorze anos de idade. Ao fim do ano letivo de 2012, algumas dessas crianças foram aprovadas para o 4ª ano, assim

como outras foram inseridas no grupo de sujeitos desta pesquisa, visto terem sido aprovadas do 2º para o 3º ano. No início do ano letivo de 2013, o grupo de crianças participantes da pesquisa era de oito meninos e oito meninas do 3º ano e do 4º anos. Ao longo do período de coleta, tanto em 2012 como 2013, algumas crianças mudaram-se da localidade devido à escassez de trabalho na Capilha ou a oportunidades de emprego em outro lugar. Na Tabela 1, estão relacionadas as crianças que participaram da pesquisa em algum momento, indicando o ano/série de escolarização em curso e a idade.

Tabela 1 – Crianças participantes da pesquisa

	Ano de escolarização		
	2012	2013	
	3º ano/série	3º ano/série	4º ano
Meninos	07	04	04
Bi	11 anos		12anos
Ragel	10 anos		11 anos
Leomar	14 anos		
Robson	10 anos		
Zeca	11 anos		12 anos
Kauãzinho	10 anos	11 anos	
Micheias			11anos
Uri		09 anos	
João		09 anos	
Willam	11 anos	11 anos	
Meninas	04	05	03
Déia	13 anos		14anos
Nara	12 anos		13anos
Guia		09 anos	
Dieni		09 anos	
Drica		09 anos	
Julia	09 anos		
Laine	11 anos		12 anos
Duda		09 anos	
Manuela		09 anos	
Total Geral	11	09	07

Fonte: Dados elaborados pela autora com base no processo investigativo.

Na sequência deste tópico, apresento as crianças, coautoras deste processo investigativo. Cada criança é apresentada a partir de minhas percepções e com base nas informações obtidas por meio de observações ou decorrentes das conversas informais com elas mesmas. Cabe destacar que minha interação foi de fato intensa com as crianças, especialmente as que eu acompanhei ao longo dos anos de 2012 e 2013. Com base no que aprendi com e sobre elas, procuro apresentá-las fazendo uso de algumas expressões que marcaram nossas conversas, assim como percepções e fatos decorrentes dos momentos de interação e de alegria vividos ao longo da pesquisa. O que digo sobre cada criança e o uso de adjetivos que faço para apresentá-las não são para fixar ou consolidar uma determinada identidade, mas apenas para dizer a forma como as vejo e as percebi enquanto crianças (re)produtoras de cultura. Cabe advertir que os nomes foram definidos pelas próprias crianças em conversa que realizamos especificamente para combinarmos como gostariam de ser nomeadas no relatório final de dissertação.

Inicialmente, apresento as crianças que participaram durante os anos de 2012 e 2013:

Laine, 11 anos, residia na comunidade com suas irmãs e seu pai. Sua mãe, segundo seus relatos, encontrava-se em tratamento médico há alguns anos. Sempre atenta às propostas da educadora, buscava realizar suas atividades de forma rápida. Gosta de escrever. Ensaiou a escrita de um livro em que contou um pouco de sua vida na Capilha, material que me foi apresentado em uma de nossas conversas. Brincar na rua, andar de bicicleta, passear na praça da comunidade e andar a cavalo com seu pai são prioridades em sua rotina. É uma garota muito meiga, que não abre mão de brincar na rua principal da Capilha, apesar de algumas vezes esse espaço “tranquilo e calmo” estar sendo visitado por outras pessoas que transitam “pra lá e pra cá”, com diferentes hábitos e costumes que transformam o espaço da comunidade, conforme explicitou em uma de nossas conversas.

Deia, 14 anos de idade, é muito tímida e introspectiva. Executava as atividades em sala de aula murmurando e fazendo expressões de repúdio. Gosta de ler; sua leitura favorita são os gibis do Cebolinha e da Mônica. Residia com sua mãe, sua avó e seus irmãos, com quem divide tarefas da rotina da casa. Na escola busca não ser notada. Sua relação com a educadora, algumas vezes, era permeada pelo silêncio ou por frases negativas em relação às propostas de atividades para serem realizadas. O que lhe deixava muito contente era vestir-se de prenda e participar das

festividades da escola, como a Semana Farroupilha. Com as outras crianças, sua brincadeira favorita era brincar de roda e pular corda.

Nara, 12 anos, afilhada da mãe de Deia, estava sob a responsabilidade da madrinha. No ano de 2013, foi embora da comunidade com sua mãe e padrasto. Muito vaidosa, pintava o cabelo e as unhas. Além da mochila, sempre procurava trazer sua bolsa com artefatos de maquiagem. Na escola, demonstrava que gostava de aprender, mas que cansava muito quando tinha que copiar algo do quadro. Sua atividade favorita era pilchar-se (vestir roupas típicas da cultura gaúcha). Com as crianças gosta de brincar de roda e de cinco-marias.

Ragel tem dez anos e se mostrava sempre disposto a realizar as atividades em sala de aula. Gosta mesmo é de explorar o “mato” da Capilha, descer na praia e de andar a cavalo. Em uma de nossas conversas, disse-me que se sentia feliz pelo fato de poder auxiliar sua avó em cálculos matemáticos, fato esse que atribui aos conhecimentos apreendidos na escola. Residia com sua avó e seu avô. Disse-me que seu avô é um contador de histórias sobre os índios, algo que acontece, segundo *Ragel*, à beira do fogão a lenha com a companhia do chimarrão. Jogar futebol e andar de bicicleta são suas brincadeiras favoritas. Orgulha-se de respeitar e conhecer todos os moradores que residem na comunidade. É um “brother” da Capilha porque é conhecido e bem quisto por todos.

William é irmão de Drica, que está no 3º ano. Com 11 anos de idade, *William* gosta de jogar futebol e vôlei na comunidade. Na escola, os cálculos matemáticos não são apreciados. Gosta é de alguns jogos que a educadora disponibiliza como atividades a serem realizadas. *William* possui deficiência física no braço e na perna esquerda. Segundo a educadora, é uma paralisia adquirida no nascimento. Sendo assim, *William*, a todo o momento, era cuidado e observado por sua irmã. Drica o auxiliava na organização dos materiais, em explicações sobre conteúdos e atividades, bem como na sua locomoção pelos diferentes espaços da escola.

Bi é um menino de 11 anos, muito tímido e introspectivo. Parecia sempre buscar não ser notado nem por seus colegas, nem pela educadora em sala de aula. Seu comportamento se transformava quando estava envolvido com atividades na horta, nas festividades e nas brincadeiras do pátio, onde interagia, sorria e se mostrava muito satisfeito com o que estava fazendo. Em momentos de interação com *Bi*, ou até mesmo na chegada à escola, sempre fui recebida por ele com olhares desconfiados, sorrisos escondidos e alguns abraços de longa distância. Dele

recebi muitos desenhos de imagem de cavalo. Também ensinou-me alguns cumprimentos e palavras da tradição gaúcha; ensinou-me a laçar a gangorra do pátio da escola.

Kauãzinho, dez anos, é irmão de Deia e de Uri. Muito esperto, gosta mesmo é de atividades matemáticas. Mas, disse-me que estudar sobre a marcação do tempo, ou, segundo ele mesmo, a hora do relógio, não era um conteúdo muito apreciado. Brincar na lagoa, pescar e andar de bicicleta são suas atividades favoritas. Nas caminhadas, atuou como um guia. A todo o momento, referia-se às residências com os nomes dos moradores na ponta língua. Falou-me também sobre o salão da comunidade como um espaço onde se constrói saquinhos para a coleta da resina. A explicação de *Kauãzinho* sobre esse material produzido na comunidade, pelas mulheres e crianças, foi muito significativa em nossas caminhadas. Mencionou ainda as comidas que degusta junto com sua família, o famoso “bolinho de bochechinha” que, segundo Bi, é um bolo muito saboroso feito da bochecha do peixe.

Zeca é um verdadeiro gaudério: andar a cavalo, desfilhar na Semana Farroupilha e cantar o Hino Riograndense são atividades que realiza com grande entusiasmo. A pilcha é sua vestimenta favorita; foram poucas vezes que observei *Zeca* sem a bombacha, o lenço e as botas. Na escola era sempre brincalhão. Sua maior qualidade era estar sempre fazendo piadas e contando anedotas de gaúcho para seus colegas. Declamar poesia, cantar “música de gaudério” e tomar chimarrão são atividades de grande apreciação por *Zeca*. É um menino de 11 anos de idade, muito espontâneo, que residia com sua irmã, sua mãe e seu padrasto. Adora contar histórias que ocorreram nos passeios a cavalo com seu padrasto. *Zeca*, quando nasceu, foi alvo de uma meningite, doença que afetou sua visão e seu desenvolvimento cognitivo. Segundo a educadora e aos relatos do próprio *Zeca*, copiar e escrever são grandes desafios para ele. Além de não apreciar realizar essas atividades, ele enfrenta o desafio de conviver com as sequelas da doença.

As crianças apresentadas na sequência participaram apenas em um dos anos de pesquisa, ou seja, 2012 ou 2013. Algumas delas tiveram pouco tempo de permanência na escola porque suas famílias permaneciam pouco tempo na Capilha.

Leomar, um menino de 14 anos, residia com a mãe e o padrasto. No ano de 2013, mudou-se da Capilha devido aos problemas financeiros que sua família enfrentava. *Leomar* é um conquistador. Suas maiores paixões são jogar futebol com

os “grandes”, na rua da Capilha, e assistir filmes do “Homem-Aranha”. Sempre deixou muito claro que gostaria de ser pescador, como seu pai. Não gostava de copiar e nem de escrever; porém, como estava na escola há mais de seis anos, considerava-se o “cara que sabia de tudo na escola”. Suas conquistas não eram muito aceitas pelas meninas, que negavam seus abraços e suas brincadeiras. Leomar nasceu com uma deficiência que, segundo sua mãe e a educadora, é genética, a qual afetou seu crescimento e sua fala.

Robson, um menino de dez anos, também foi embora da comunidade em função das mesmas circunstâncias financeiras que assolam as famílias da Capilha. *Robson* residia com sua mãe e irmãos. Sempre levava bronca na escola, pois se esquecia das tarefas em casa e, por ser muito extrovertido e falante, a educadora chamava sua atenção a todo o momento. Realizava as atividades em menos tempo possível, pois lá nas últimas folhas de seu caderno estava registrada sua grande paixão: desenhar, ou melhor, desenhar flores. A cada desenho que concluía, aproximava-se e me mostrava, sendo um deles a mim apresentado e guardado em meu diário de campo. Na visita que realizei com as crianças e a educadora em uma determinada livraria de Rio Grande, *Robson* permaneceu estático diante da vitrine, sem piscar por alguns minutos, observando uma obra que apresentava desenhos de flores.

Julia, nove anos de idade, residia com sua mãe, seu pai, sua irmã e seu sobrinho. Apesar de apenas nos encontrarmos uma única vez, sua presença foi muito marcante no processo investigativo. *Julia* foi quem me contou sobre as bruxas, os lobisomens e a história da noiva sangrenta contada por seu pai. O que chamou muito minha atenção foi a espontaneidade de *Julia* em conversar, interagir, indagar e questionar sobre diversas situações durante nossa conversa, como a existência ou não de bruxas na Capilha, especialmente querendo saber se isso seria algo “popular ou de verdade”.

Micheias, 11 anos de idade, apenas participou da pesquisa no ano de 2013. Apresentava-se com um comportamento introspectivo em relação a minha presença na escola. Poucos foram os momentos de interação que tivemos, porém, em duas observações em que *Micheias* esteve presente, seu comportamento com as outras crianças era diferente. Nas interações, nas brincadeiras no pátio e na realização das atividades do refeitório, era notório que se esforçava para inserir-se no grande grupo, mas, muitas vezes, tal inserção era negada pelas crianças.

A seguir, irei apresentar brevemente as crianças do 3º ano da escola da Capilha que participaram da pesquisa somente no ano de 2013.

Uri, irmão de Kauâzinho e Deia, com seus nove anos de idade, estava sempre participando das brincadeiras, principalmente se era futebol. Apesar de estar na escola apenas no ano de 2013, nossas poucas conversas foram muito produtivas. Foi *Uri* quem contou sobre a utilização dos jogos em sala de aula apenas para a realização de fotografias.

João, nove anos de idade, sempre demonstrou muito afeto e carinho em minhas observações. Recebia-me sempre com muitos abraços e novidades em relação às brincadeiras e festividades na comunidade e na escola.

Guia, de nove anos de idade, muito carinhosa, meiga e tímida. Geralmente, suas perguntas eram sobre minhas vivências enquanto mestrande e em relação a minha profissão de pedagoga.

Dieni, de nove anos, apresentava-se em minhas observações como uma líder das meninas do 3º ano, especialmente em relação às brincadeiras. A todo momento, disputava com Guia e Manuela o cumprimento das tarefas em menos tempo na sala de aula.

Drica, de nove anos de idade, não dispensava o uso da pilcha. Irmã de William, a todo o momento observava-o e buscava ajudá-lo na execução dos exercícios, em especial, os de matemática, fornecendo as respostas. Muito extrovertida e alegre, sempre que havia uma oportunidade, ou seja, quando a educadora se ausentava da sala de aula, *Drica* brincava como outros colegas e corria pela sala de aula.

Duda, de nove anos de idade, muito tímida e calada em sala de aula, poucas vezes se aproximou de mim. Em uma única conversa que tivemos, percebi o grande potencial de Duda quando me mostrou suas atividades do caderno e da pasta.

Manuela, de nove anos de idade, estava sempre atenta a tudo e a todos, principalmente à educadora que, em situações de sua ausência, aproveitava para brincar e conversar com as outras crianças. No contato que tivemos para definir sobre a escolha dos nomes, *Manuela* logo percebeu e chamou atenção para a situação de duas ou mais crianças escolherem o mesmo nome e necessidade de combinarmos como resolver a situação.

A observação, uma das técnicas escolhidas para a produção de dados, trata-se de uma ferramenta de pesquisa que necessita ser controlada e

sistematizada, implicando uma preparação rigorosa e um planejamento cuidadoso de trabalho. Foi necessário determinar “o que” e “como observar”, em concordância com a delimitação do objeto de estudo da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Foram realizadas 20 observações em sala de aula, quatro caminhadas com as crianças até suas casas após o término da aula, duas saídas de campo (visita aos pontos históricos da cidade de Rio Grande e à Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Angélica) e duas participações na Festa da Semana Farroupilha, nos anos letivos de 2012 e 2013, ocorridas na escola. Eram festas abertas à comunidade.

As caminhadas realizadas com as crianças constituíram-se como outro modo de observar o cotidiano vivido na comunidade, especialmente através da escuta às falas das crianças, que contavam sobre a comunidade da Capilha. Esse instrumento de observação trouxe significativas contribuições para a pesquisa, pois em sala de aula, observei que as crianças pouco se manifestavam verbalmente. Nesse sentido, disse a elas que gostaria de acompanhá-las até suas casas para conhecer o lugar onde viviam. Notei que as crianças me acolheram em seu grupo e aceitaram a proposta. Ao longo do caminho, as crianças relataram o modo como vivem na comunidade da Capilha, que é permeado por uma rotina de brincadeiras, de histórias com personagens assustadores (lobisomem, noiva sangrenta), bem como pelas práticas da pesca e da vida do campo como essenciais ao cotidiano de sua comunidade. Caminhar e conversar com as crianças sobre suas rotinas favoreceu-me ter outro olhar sobre a questão de pesquisa. Percebi que as crianças que observava interagir em sala de aula apresentavam-se e reagiam de maneira diferente nas caminhadas. Durante as caminhadas, mostravam-se falantes e seguras de suas histórias, sabedoras das práticas sociais que ocorrem na comunidade. Eram ativas, propositivas e sempre dispostas a dizerem sua palavra e a expressarem suas opiniões e valores.

Percebi que a escola, em especial a sala de aula, era um espaço visto pelas crianças como o de aprender em silêncio. Nessa direção, as caminhadas, além de me aproximarem do grupo das crianças do 3º e do 4º ano, trouxeram reais contribuições para a pesquisa. Indagava-me sobre suas formas de participação: silenciosas em sala de aula e ativas durante as caminhadas. Durante o percurso, caminhando, a todo instante, argumentavam e interagiam entre si e comigo, apresentando um repertório enriquecido de informações e conhecimentos em

relação à comunidade na qual vivem. Dessa forma, as caminhadas contribuíram para a construção de reflexões sobre a questão de pesquisa, indicando elementos para repensar a prática pedagógica e as formas de participação das crianças em sala de aula.

O conteúdo das observações foi registrado em um diário de campo, que reuniu anotações de ordem descritiva e subjetiva. Nele também são guardadas fotografias que fiz em diferentes momentos da inserção em campo. A intenção de produção do diário de campo foi a de favorecer uma reflexão efetiva sobre a escuta e a fala dos envolvidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Fazer um diário permite registrar “o não-dito, as representações simbólicas, o que foi dito fora da entrevista” (MELLO, 2005, p. 60). Meu diário de campo foi sendo constituído pelas anotações que realizei durante as observações na escola, pela análise dos documentos pedagógicos, pelo relato de conversas informais que teci com a educadora, pelas falas das crianças, pelas histórias relatadas nas caminhadas e nas saídas de campo, pelas fotografias feitas no contexto escolar e na comunidade e pelas reflexões realizadas após cada ida a campo.

As fotografias foram feitas como forma de enfatizar e representar as observações em sala de aula e as conversas com as crianças. Para tanto, foram usadas como imagens para rememorar situações e respaldar a escrita do diário de campo. Serviram-me como memória visual para realizar uma descrição mais fiel do campo empírico e uma forma de ativar a memória sobre momentos vividos a fim de embasar melhor as reflexões tecidas, visto que capturavam situações do cotidiano da comunidade. Neste relatório final de dissertação, também faço uso de algumas fotografias seguindo essa compreensão, entendendo que a imagem poderá auxiliar o leitor a ampliar sua leitura sobre a discussão que faço. Nesse sentido, concordo com Achutti, quando assim expressa:

Obviamente que a complementaridade entre texto e fotografia em um mesmo trabalho pode ser interessante, mas para isso é fundamental que esses dois meios componham dois momentos independentes e solidários a serviço daquilo que o pesquisador quer transmitir. Desta forma uma narrativa informa a outra, e as duas juntas informam o leitor (1998, p. 05).

A entrevista desempenha um importante papel na pesquisa qualitativa, tanto pela a interação que ocorre entre o entrevistado e o entrevistador, quanto pela possibilidade de captar informações, histórias de vida e de saberes. A entrevista também contempla o tratamento de assuntos específicos, bem como o

aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de investigação. No campo educacional, a entrevista, algumas vezes, é desenvolvida a partir de um roteiro, com tópicos que orientam a investigação, buscando levantar assuntos de interesse do pesquisador. O papel do entrevistador, conforme Ludke e André, é de, respeitando a cultura e os valores do entrevistado,

desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (1986, p. 35).

Nessa direção, as entrevistas com as crianças foram realizadas, mas seguindo formatos distintos do convencional. Compreendo que, entre eu e as crianças, ocorreram conversas sobre temas que mediei junto a elas e também a partir de perguntas que fiz amparadas em inquietações advindas dos registros do diário de campo. Também foram conversas cujos temas eram propostos pelas próprias crianças. Sendo assim, as conversas realizadas permitiram o necessário e constante diálogo com elas, algo que entendo ser fundamental quando se conduz uma pesquisa em que as crianças são coautoras do processo. As conversas ocorreram, algumas vezes, individualmente e, outras, de forma coletiva. Tentei inserir o gravador em uma das conversas com as crianças; porém, notei a insatisfação e o repúdio delas em relação a este instrumento de registro. Por isso, não o utilizei e optei por fazer rápidas anotações sobre o conteúdo de nossas conversas que, logo após, eram redigidas de forma mais detalhada.

Embora eu tivesse intenção de realizar uma entrevista com a educadora, isso não foi possível porque ela não se sentiu à vontade para realizá-la. Várias foram as tentativas de marcarmos uma entrevista; porém, sempre que conseguíamos definir um momento, quando este chegava, era cancelado pela própria educadora. Entendi que era uma forma de demonstrar a sua não disponibilidade para uma entrevista e, por isso, não insisti para que ocorresse. Entretanto, durante o percurso de ônibus até a Capilha e as aulas observadas, várias conversas com a educadora foram feitas. Geralmente, eram conversas que aconteciam porque a educadora me procurava para comentar, dizer ou perguntar sobre algo. Ela vinha ao meu encontro para comentar sobre tarefas que precisava fazer ou contar-me sobre dificuldades que tinha em relação ao trabalho pedagógico com as crianças. Às vezes, vinha-me falar sobre algum fato específico relacionado à vida das crianças e suas famílias;

outras, ela apenas se queixava ou reclamava das crianças, dizendo-me que não faziam as tarefas e estudavam pouco.

Realizar esta investigação com as crianças, concebendo-as como protagonistas do processo, cujos caminhos são imprevisíveis, envolventes e intensos, à medida que elas relatam e apresentam a leitura que fazem da realidade e das experiências que possuem, na escola e na comunidade, também exigiu um compromisso ético com a tarefa de investigação e, especialmente, com as crianças. Foi preciso compreender que a pesquisa também é algo que nos coloca em contato com o inesperado, o qual, nesta pesquisa, ocorre porque os caminhos investigativos são traçados pelas crianças, pois são elas que conduzem e produzem os dados desde o que pensam e vivenciam em seu contexto comunitário. Foi preciso aprender a respeitá-las e entender que, em determinados momentos, queriam ficar sozinhas, em silêncio, conversando entre si. Desenvolver uma pesquisa com crianças, na área rural e pesqueira, fez-me pensar no imprevisível que é manifestado por meio de suas falas. São concepções de um cotidiano que se faz pelo modo de vida das pessoas, por uma cultura que se constitui pelos significados atribuídos às ações e relações produzidas entre as crianças em si e entre elas e os adultos, tendo como cenário o meio em que vivem.

Para o estudo do material produzido, exercitei a análise interpretativa, entendendo-a como método eficaz e rigoroso porque permite organizar e desenvolver análises mais descritivas e compreensivas sobre o material empírico. Destaco a potência desse método pela possibilidade que oferece quanto à valorização da compreensão que as crianças produzem como coautoras da investigação, bem como pelo fato de ser um método recursivo na medida em que permite revisitar dados já coletados, aprofundando compreensões sobre a realidade empírica tensionada pelas concepções teóricas armadas.

Também compreendo esse método como potente para o desenvolvimento da pesquisa porque valoriza as interações do pesquisador em um determinado contexto local. Os dados “não andam por aí a espera de serem recolhidos”; emergem de uma combinação de interação do pesquisador com o contexto e “das relações com os participantes” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 94). O desafio da análise interpretativa é transcender ao invisível, ao que está posto em campo como natural e legítimo, retardando análises precipitadas e absolutas. É necessário que se recolha dados em um processo criativo e inventivo, com “medidas válidas e fidedignas” (GRAUE e

WALSH, 2003, p. 94), as quais serão fonte da rigorosidade da realidade apresentada.

A geração de dados exige rigorosidade baseada em três estratégias: “entrevista, observação e recolha de dados” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 119). A análise interpretativa prevê a geração de dados como uma atividade realizada em campo, através de dados brutos já recolhidos como, por exemplo, de observações, rabiscos, desenhos, fichas, fotos e notas de rodapé. A flexibilidade desse processo de recolha de dados possui brechas que nos permitem organizar e desenvolver entrevistas e observações de diversas formas, culminando na geração de dados e sua análise.

A descrição densa do campo de pesquisa, feita através de anotações fidedignas, das conversas produzidas a partir de perguntas e curiosidades minhas e das crianças e das observações do contexto em que a investigação ocorreu, constitui-se a base de dados para a interpretação. Nas palavras de Graue e Walsh, o ato de investigar é

concebido como uma série de contextos encaixados uns nos outros, incluindo as perspectivas do pesquisador sobre a investigação, a teoria, e, neste caso, as crianças; o papel negociado com/pelos participantes; e as relações que se estabelecem ao longo do tempo. A partir destes contextos são gerados dados de um modo local que representa as suas relações complexas e dialéticas (2003, p.94).

Esse método de análise também permite a interação entre os colaboradores da pesquisa - as crianças e a educadora -, (re)encaminhando elementos que engendram uma postura participante do pesquisador, o qual interage e participa ativamente da investigação. Compreendo essa interação distanciada de uma visão apenas colaborativa; trata-se de um envolvimento coletivo e ético. Dessa forma, trabalhar em um processo investigativo com crianças delineia-se como um processo inventivo, imprevisível e, principalmente, flexível, o qual, à medida que avança em seu desenvolvimento, configura-se metodologicamente acessível a novas discussões teóricas e empíricas. “Metodologicamente, a questão central é conhecer as diferenças” entre os adultos e as crianças “e perceber de que modo moldam os dados e a interpretação” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 98).

Encaminhar a pesquisa a partir dessa compreensão significa reconhecer as diferenças cognitivas, sociais e políticas existentes entre adultos e crianças. Significa reconhecer as crianças como agentes sociais ativos pertencentes a um grupo social, diverso do grupo dos adultos, porém, não menos relevante em suas inserções e

contribuições na sociedade. Essa forma de interpretar também anuncia o modo de olhar, de compreender e de dizer algo sobre a questão de pesquisa. Nessa direção, realço no processo investigativo a análise interpretativa ancorada em uma descrição densa, que analisa e incorpora fontes subsidiadas pela recolha de dados. Entendo a análise interpretativa configurando-se como um método que, por primar pela escrita recursiva, oportuniza a apresentação dos dados de forma mais próxima da realidade que é vivida na escola e na comunidade da Capilha, informada pelas próprias crianças. A descrição dessa realidade é feita de diferentes formas e jeitos, que são característicos de sua cultura e modo de existir.

2. Prática pedagógica e participação

O foco deste capítulo é o diálogo com autores que embasam, teoricamente, esta pesquisa, problematizando os temas conceituais desta investigação: prática pedagógica, cultura de pares e participação. A discussão será feita de forma articulada com o campo da Sociologia, dos Estudos da Infância e da Pedagogia.

A prática pedagógica é um dos componentes essenciais do processo da ação docente. A prática pedagógica encontra-se imbuída de intenções, de princípios, de ideias e de desafios, representando, além dos artefatos que a configuram, também a concepção de educação do educador, bem como de uma determinada instituição educativa. Segundo Franco, podemos perceber que

(...) o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (2012, p. 186).

A prática pedagógica envolve a concepção de educação e de currículo tanto de educadores como das instituições escolares. O currículo, por sua vez, tem sua intencionalidade direcionada ao que, para que, para quem e como ensinar algo. Nessa perspectiva, compreendo que o currículo se constitui também “por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2012, p. 190).

O currículo, no cotidiano escolar, está também representado por ações, ideias, projetos educativos, planejamentos, pelo projeto pedagógico da escola, assim como pelos saberes da comunidade local. A proposta de considerar a realidade social, cultural e ideológica dos educandos foi compreendida, nesta pesquisa, para além de um mero discurso genérico. A intenção foi produzir uma discussão ancorada na problematização da participação das crianças e de suas culturas como um dos elementos constituintes da prática pedagógica.

Dentro dessa perspectiva, a prática pedagógica também é entendida como um dos elementos da didática, pois (re)produz o contexto social que demarca a sociedade brasileira com enfoques que visam, algumas vezes, diferentes lógicas. Nesse sentido, é preciso romper com práticas pedagógicas ancoradas em um

processo de educação “bancária” (FREIRE, 1987), que legitima o depósito de conteúdos e conhecimentos sem considerar a cultura e os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal lógica ainda se faz presente nos diferentes contextos escolares e necessita ser recorrentemente identificada e problematizada a fim de que processos participativos na condução da prática pedagógica possam constituir-se no interior das escolas e de suas salas de aula. Para isso, compreendo que as práticas pedagógicas precisam incorporar a reflexão, a criticidade e a cultura produzida pelos educandos como elementos potentes para a construção da educação democrática.

Nessa direção, compreender as práticas pedagógicas como atividades rotineiras exercidas no cenário escolar, considerando as múltiplas dimensões que a compõem, expressa também o cenário social vigente, no qual a escola está inserida. Diante disso, minhas reflexões estão direcionadas para que a incorporação das culturas das crianças e a sua participação no processo educativo sejam elementos potentes para a construção de uma escola contextualizada, tanto em relação à vida da comunidade na qual estão inseridas, como às concepções das crianças como atores ativos socialmente, produtoras de cultura, capazes de promover mudanças sociais, e (co)produtoras do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Um dos inúmeros desafios da escola atual é o de inserir em seu processo educativo o reconhecimento das culturas das crianças e de suas famílias em suas práticas pedagógicas como forma de veicular uma cultura heterogênea. O desafio é o de potencializar a problematização da cultura escolar articulada às lógicas das culturas familiares e das crianças (BARBOSA, 2007). Entendo que pensar a articulação entre essas culturas pode favorecer a construção de referências para a educação que visam, em seu processo, a um dos seus principais agentes: as crianças como participantes. Aposto nessa ideia de se investir em um referencial que, primeiramente, priorize o reconhecimento das crianças como agentes sociais ativos, produtoras de cultura e de transformação social, as quais se manifestam de diferentes formas e necessitam ser ouvidas e compreendidas em seus modos de expressão. Em especial, quando pensamos na organização e no desenvolvimento de práticas pedagógicas participativas, que não se sobrepõem à cultura das crianças, estamos apostando nas crianças (voz, escuta atenta, diálogo) como

sujeitos potentes. Desse modo, a escola torna-se um espaço democrático que reconhece e incorpora as culturas das crianças.

As crianças, muitas vezes, são compreendidas, no processo de ensino e aprendizagem, como seres que necessitam ser instruídos e socializados para o mundo social adulto. Uma das principais instituições de socialização da sociedade moderna é a escola. Essa, por sua vez, está associada à institucionalização da infância, segundo a qual há, geralmente, a imposição de um saber homogeneizado, através de uma disciplina mental, corporal e normativa (SARMENTO, 2010, p. 04).

A escola também é legitimada por uma cultura que a organiza, envolvendo burocracia, recursos financeiros e materiais, programas educacionais e práticas pedagógicas exercidas na sala de aula. Percebe-se também a cultura escolar como um conjunto de hábitos, rotinas, valores, atitudes e saberes que a escola institui para sua organização e desenvolvimento. Conforme Forquin, a cultura escolar é um “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob os efeitos dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (1993, p. 167).

Também há aspectos da cultura escolar que estão ancorados nos ideais e objetivos dos programas nacionais de educação. Estes, por sua vez, ocupam o espaço da escola para estabelecer e legitimar uma cultura dominante que prima pela formação dos sujeitos para o mercado de trabalho. Sendo assim, a cultura escolar está permeada por um cotidiano de ações, rituais, linguagens, gestão e formas de organização (SILVA, 2006, p. 204) que, de forma explícita ou implícita, demarcam as opções didáticas e os modos de condução da ação pedagógica no contexto dos diferentes espaços escolares: a sala de aula, o pátio, o refeitório, a biblioteca.

Em síntese, várias são as influências que organizam a escola que, por sua vez, também necessita incorporar no seu fazer pedagógico as culturas das crianças e de suas famílias. Destaco novamente a prática pedagógica como um viés capaz de tornar as culturas das crianças legítimas e necessárias ao cotidiano escolar. Entendo como algo impossível pensar a escola distanciada dos seus agentes, as crianças. As crianças necessitam ser compreendidas em relação ao que fazem, como pensam, como/quais culturas produzem. As crianças necessitam serem vistas como agentes que partilham, participam e interagem na sociedade (BARBOSA, 2007, p. 1066). Por isso, entendo a escola como um espaço cultural onde os

saberes científicos deveriam ser articulados aos processos culturais e sociais nos quais as crianças estão inseridas. Transcendendo a imposição e dominação de uma cultura homogênea e visando ao encaminhamento de processos de reinvenção, de criação e de reflexão. Segundo Barbosa, a escola necessita

criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e também a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem das crianças (2007, p. 1076).

Willam Corsaro (2011), em suas pesquisas, apresenta as crianças como atores sociais ativos que produzem e são produzidas pelo meio social em que se inserem, o qual é permeado por grupos de outras crianças, adultos e famílias. A produção de cultura, segundo o autor, não se restringe à imitação ou à internalização de conhecimentos; é reinventada e transformada pelas crianças coletivamente. Um dos conceitos que aponta elementos relevantes para compreender as culturas das crianças é o termo “reprodução interpretativa” que, conforme Corsaro,

encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (2011, p. 36)

Esse conceito permite compreender as crianças como agentes potentes, criativos e transformadores do contexto social em que estão inseridos. A “reprodução interpretativa” não se dá de forma linear, mas em forma de “teia global”. A noção de “teia global”, conceito cunhado por Corsaro, contribui para as minhas reflexões, pois se configura como “um modelo que inclui a reprodução interpretativa como uma espiral em que as crianças produzem e participam de uma série de culturas de pares incorporadas” (CORSARO, 2011, p. 37).

A “teia global” compreende as crianças enquanto agentes sociais ativos, que interagem e participam de diversos grupos culturais, os quais podem ser constituídos por outras crianças, bem como por adultos. Esses dois grupos culturais, o dos adultos e o das crianças, encontram-se interligados, compreendendo a participação ativa das crianças nessas duas culturas (CORSARO, 2011, p. 40). Nesse sentido, trago para a discussão as “culturas de pares”, que se configuram como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses

que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32). Dessa maneira, “as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura” (CORSARO, 2011, p.39).

A cultura de pares demonstra as vivências e experiências que as crianças partilham entre si e com os adultos e as culturas que produzem com as informações que ressignificam dessas interações. As culturas de pares, de fato, também são potencializadas no espaço da escola. Por isso, entendo ser sempre necessária a indagação sobre como a prática pedagógica desenvolvida na escola reconhece as culturas de pares como legítimas no processo de ensino e aprendizagem. Nessa mesma direção, procuro entender qual a compreensão das instituições educativas sobre as crianças, ou seja, se as compreendem enquanto agentes sociais ativos e criativos, e não somente como sujeitos a serem socializados no mundo adulto. Essas questões, aliadas aos conceitos acima, contribuem ativamente para entender a questão em estudo nesta investigação. Entendo que somente através da imersão junto às crianças, em relação ao que pensam e fazem, acompanhando suas vivências e experiências partilhadas entre seus grupos, é que, de fato, torna-se possível aproximar-se das culturas que (re)produzem.

A cultura e os saberes que constroem e carregam de suas experiências enquanto crianças ainda têm sido invisíveis à cultura escolar. Para compreender essa noção, aproximei-me de Manuel Jacinto Sarmiento, autor que também destaca as culturas das crianças, que, segundo ele, vivem um processo transitório, um “entre-lugar”, “o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro” (SARMENTO, 2010, p. 3-4). Nesse sentido, pensamos um tempo e um espaço para as crianças, impomos um modo de estar e de interagir, bem como de aprender para as crianças. Ao agir dessa forma, nós negamos, enquanto educadores, que as crianças são agentes sociais ativos que recontextualizam para seu universo as informações e saberes do mundo que as cerca.

Outros autores também destacam que as culturas infantis são “afirmadas pela interação de pares e pelo processo de ‘socialização horizontal’, isto é, de pertença aos coletivos infantis, com as suas linguagens, códigos, protocolos, lógicas e artefatos” (DELGADO e MÜLLER, 2006, p. 19). Compreendo que, ao se referir ao

processo de 'socialização horizontal', as autoras contribuem ativamente para esta investigação. Entendo que, principalmente na escola, ainda construímos um processo de socialização vertical, linear e homogêneo, em que as crianças são vistas de uma única forma, pertencentes ao mesmo grupo social e, sobretudo, que avançam em um ritmo comum de aprendizagem. Com a noção de socialização horizontal, será possível percebermos a heterogeneidade das infâncias como algo potente para pensarmos em uma prática pedagógica centrada e ancorada nas crianças enquanto agentes dinâmicos e ativos do processo educativo.

Em seu trabalho de investigação, Carolina Gobatto (2011) cita alguns conceitos de Barbara Rogoff, os quais contribuem teoricamente para problematizar a participação das crianças como potente quando discutimos proposições acerca da prática pedagógica. Dentre eles, destaco o conceito de "processos culturais" (ROGOFF, 2005 apud GOBATTO, 2011), os quais "se constituem nas formas cotidianas de fazer as coisas, o que varia entre as comunidades" (p. 45). Nessa direção, entendo que a cultura não é algo dado e pronto; ela é produzida pelas pessoas. Esta cultura é apropriada pelas crianças quando estão participando e transitando por grupos de outras crianças e também dos adultos. Concordo com Barbara Rogoff quando entende que "os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos, e não definidos separadamente" (2005, p. 51), ou seja, as crianças trazem suas individualidades aliadas à cultura que vivenciam, as quais engendram e compõem uma a outra e vice-versa.

Nesse sentido, entendo que para que possamos pensar em uma prática pedagógica que reconheça a cultura das crianças, necessitamos incluí-las no processo a fim de que possam agir, interagir e desenvolver-se, articulando conhecimentos próprias das culturas das crianças, das culturas familiares, da cultura escolar e da cultura científico-acadêmica. Entendo que a cultura escolar e a cultura científica divergem em seus significados neste processo investigativo. Quando menciono cultura escolar, considero as relações tecidas entre as crianças e os adultos, os tempos e os espaços que constituem a instituição, ou seja, desde o preparo da alimentação das crianças até as reuniões e documentos que regem a escola como uma das instâncias da sociedade. A cultura científica está pautada nos saberes sobre conteúdos específicos das diferentes áreas de conhecimento que, na escola, são objetos de ensino. Compreendo também que os processos de ensino da cultura científica envolvem as avaliações, geralmente com foco no produto e não no

processo de aprendizagem, assim como a aprendizagem da linguagem escrita e oral própria da escola, o modo como portar-se e se dirigir ao educador, algo ligado à reprodução de uma cultura dominante e homogeneizadora com estratégias peculiares de instrução e transmissão, e não de produção e reinvenção do conhecimento.

A cultura das crianças será reconhecida como elemento da prática pedagógica quando ocorrer a inserção das crianças como agentes ativos, que tecem relações, agem e transformam o meio social em que vivem. Segundo Corsaro, “ao participar da rotina, as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis” (2011, p. 33). Entendo que a participação das crianças no cotidiano da pesca, por exemplo, está fortemente demarcada nos momentos das caminhadas, quando os relatos anunciam a reprodução e a extensão da cultura de familiares e vizinhos.

Outro momento que demarca a participação ativa das crianças no contexto em que vivem emerge também das caminhadas, especialmente quando as crianças apresentam e explicam a atividade exercida pelas mulheres da comunidade, que é a construção de saquinhos. Esse fato legitima a apropriação criativa das informações, as quais são transformadas e reinventadas pelas crianças, culminando na produção das “culturas de pares” e da “reprodução interpretativa” das crianças (CORSARO, 2011).

Retomando a participação das crianças no âmbito escolar, em especial na organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas, trago para a discussão a emergência dessa participação como elemento potente que irá redimensionar as ações das crianças nas escolas, garantindo assim seus direitos e problematizando o poder que engendra todas as instâncias sociais, entre elas, a escola. Concordo com os estudos de Catarina Tomás quando problematiza a participação das crianças como

um processo gradual que requer aprendizagens, que se vai modificando com a idade e com a experiência, com os saberes (daí a importância de introduzir esta temática na formação de professores, por exemplo) e se insere no complexo mundo das relações de poder. Exige uma imaginação metodológica, pedagógica, técnica e educativa, no fundo, uma alteração do paradigma vigente, ainda que seja um paradigma contra-hegemônico este que aqui se defende (2011, p. 120).

Dessa forma, compreendo que a participação das crianças é um alicerce que ampara a sua cultura e anuncia a necessidade de inseri-las na educação, em especial, na prática pedagógica exercida pelas educadoras das instituições educativas, redimensionando a concepção de infância e potencializando a cultura das crianças. Concordo com Natália Fernandes, quando diz que a participação prevê

a existência de espaços de escuta das crianças, de comunicação, de diálogo, para os quais confluem as intersubjetividades daqueles que falam e daqueles que ouvem e nos quais se reconstróem interpretações da realidade social desses actores. O direito à expressão é, assim, um momento em que os indivíduos, crianças e adultos, partilham com outros actores sociais e tornam públicos pensamentos e expectativas, promovendo a construção de uma identidade pessoal e social (2009, p. 303).

É indispensável repensarmos a participação das crianças no contexto da prática pedagógica, adotando a perspectiva das crianças como competentes, sabedoras de seus mundos sociais e produtoras de cultura. No próximo capítulo, apresento descrições e reflexões decorrentes das caminhadas que realizei com as crianças pela comunidade da Capilha e das observações que realizei na escola, registradas no diário de campo. Esses registros constituem-se de falas das crianças e da educadora, decorrentes das conversas que teci ao longo desta pesquisa. O próximo capítulo mobiliza-se pelo buscar compreender como acontece a participação das crianças no contexto da escola por meio da prática pedagógica da educadora, apresentando análises e reflexões a partir dos elementos capturados no contexto empírico, amparadas pelos estudos teóricos realizados ao longo da investigação. Num primeiro momento, apresento as caminhadas como estratégia metodológica de aproximação e de construção de vínculo e de conhecimento das culturas das crianças do 3º e do 4º ano da escola da Capilha. Na sequência, descrevo as formas de participação das crianças no contexto da escola que foram por mim inferidas a partir do processo de análise interpretativa dos dados produzidos. São formas distintas que manifestam modos específicos de viver a infância na escola e, sobretudo, de produzir sua cultura enquanto criança e estudante. Formas que são manifestadas diferentemente conforme os espaços-tempo nos quais estão inseridas e, especialmente, conforme o tipo de relação pedagógica e humana que é estabelecida.

3. “Tem Gente caminhando pra lá e pra cá”

Os diálogos e as conversas a seguir apresentadas são decorrentes de caminhadas feitas com as crianças para acompanhá-las em seu percurso de retorno às suas casas. Apresento, no texto, as falas das crianças em diálogo com teóricos que possibilitam construir algumas compreensões sobre o vivido nesse contexto. Procuro descrever como os saberes sobre suas vivências são construídos pelas crianças na Comunidade da Capilha. Caminhando com as crianças, pude conhecê-las e compreender como vivem, o que fazem quando não estão na escola e o que pensam sobre o contexto da comunidade. Também tinha curiosidade em saber se estabeleciam relações com as situações que viviam no contexto escolar. As caminhadas foram realizadas entre os meses de junho e setembro de 2012. Ocorriam no final de cada aula, às 11h45min; geralmente, meu retorno à escola ocorria por volta das 13 horas.

Embora eu já tenha tido experiências com essa comunidade, não havia um contato mais próximo com as crianças em suas atividades cotidianas. Com a realização das caminhadas, percebi que, além da minha acolhida pelo grupo, esses momentos foram relevantes para partilhar de suas histórias, contar um pouco sobre o que faço e vivo e, sobretudo, ouvi-las. Considerei as caminhadas como formas essenciais de interação com as crianças a fim de desenvolver uma investigação que buscou compreender como acontece a participação das crianças por meio da prática pedagógica produzida pela educadora. No contexto desta pesquisa, as caminhadas se configuraram como um instrumento metodológico potente porque produziram contribuições significativas para a geração de dados. Amparada pelas conversas realizadas com as crianças durante as situações de caminhada, frente às observações na escola em relação à participação das crianças, pude compreender as culturas produzidas pelas crianças na comunidade. Permitiu-me o confronto dos dados observados em sala de aula, onde as crianças, algumas vezes, participavam de forma introspectiva e silenciosa frente a prática pedagógica conduzida pela educadora.

As caminhadas exigiram um olhar mais acurado de minha parte. Eu notava que, durante o percurso, havia uma riqueza de detalhes nas conversas das crianças

quanto ao cotidiano que vivenciavam e a potência de seus saberes. Várias vezes ficava perguntando-me: onde ficavam essas crianças falantes e sabedoras de outras práticas sociais quando estavam na escola? Por isso, entendo que é possível afirmar que as caminhadas configuraram-se como estratégia metodológica que, além de permitir a aproximação ao grupo de crianças, tornou-se uma potente ferramenta de coleta de dados. Elas sinalizaram algumas questões necessárias e relevantes para a pesquisa, como o fato de as crianças apresentarem um comportamento mais espontâneo, com falas enriquecidas de um saber próprio do cotidiano que vivenciam, se comparado ao comportamento em sala de aula, por exemplo, o qual, muitas vezes, ocorreu por uma participação silenciosa.

Nossas conversas foram permeadas por relatos que envolviam suas brincadeiras na comunidade, as histórias que ouviam sobre bruxas, lobisomens, noiva sangrenta e as experiências de suas famílias enquanto pescadoras. Obviamente, todas as conversas também eram carregadas pela interpretação e compreensão que as crianças possuíam sobre o desenvolvimento econômico da região.

Os registros a seguir apresentados foram reorganizados a partir de duas caminhadas realizadas. Alguns trechos são transcrições literais do que escrevi no diário de campo; outros são reelaborações feitas para o contexto deste relatório de dissertação. Optei por deixar entre aspas e em itálico as falas das crianças, que são identificadas pelo codinome escolhido. As situações observadas e narradas também indicam o dia em que ocorreram, fazendo referência ao registro no diário de campo. Embora tenha realizado quatro caminhadas, apenas o conteúdo de duas das caminhadas foi mais significativo para a pergunta que mobiliza esta pesquisa.

Quando começaram as caminhadas? A primeira caminhada ocorreu no dia 26 de junho de 2012 (Diário de Campo, 26/06/12, p 89-92). Sentada na soleira da porta da biblioteca da escola, entre fotos, reflexões e apontamentos, as crianças se aproximaram sem que eu percebesse. E, um convite feito em coro, ouvi: *“Vamos Jeruza, nós já almoçamos. Vamos com nós até lá embaixo”*? Ao levantar a cabeça e virar-me para vê-los, a professora, que estava na porta, observando, perguntou-me: “Tu vais ir com eles?” “Sim”, respondi, imediatamente.

Saindo no portão da escola, perguntei-lhes: “O que é lá embaixo?” *“Ué, é lá embaixo. Olha, tem que subir e depois descer. É lá embaixo que a gente mora”*

(Kauãzinho) “Entendi!”, respondi prontamente. Seguimos caminhando e elas mostrando-me os lugares da comunidade:

“Mais adiante, depois da lancheria, tem o salão, aquele que eu te falei” (Laine)

Outra menina olhou-me e disse:

“Olha, Jeruza, aquela toca. Parece até de bruxa! Será que tem bruxa aqui?”

(Julia)

Eu respondi com outra pergunta: “Tu já visse alguma coisa estranha que lembrasse uma bruxa?”

“Não, eu nunca vi, não existe nada”. E seguiu pensativa, mas logo perguntou: *“Jeruza bruxa é popular ou de verdade?”* (Julia)

“Popular?”, perguntei. *“É, popular, coisa que o povo fala, mas ninguém sabe direito”* (Julia). “Hum... acho que tem bruxa popular e de verdade”, respondi.

Ela, ainda intrigada, continuou: *“Acho que não tem nada. Era só uma toca de bicho”* (Julia).

Depois de alguns instantes, arregalou os olhos e disse: *“Eu acho que existe, sim! Meu pai contou que no tempo que namorava minha mãe, uma noiva sangrenta queria atacar ele. Ele correu, correu e, quando chegou na granja, até caiu em cima das vaca de leite. Ela era toda sangrenta.... assim ó... meu pai disse que escorria o sangue. Ai, eu não gosto nem de pensar!”* (Julia).

Após essa conversa, Laine disse: *“Olha, estamos chegando no salão. Vem vê Jeruza!”*. Eu notei que a porta estava aberta, mas não quis entrar. Disse às crianças que não poderíamos entrar, pois não havia ninguém. Kauãzinho foi logo respondendo: *“Claro que não tem. É hora de almoço, mas a Sandra está lá na frente da casa, olha, está olhando”*. Rapidamente, ouvi todas as crianças gritando: *“Sandra, a Jeruza pode entrar no salão?”* A moça acenou e fez sinal de “certinho”. Ao entrar, uma criança disse-me: *“Aqui é que senta minha irmã, visse Jeruza?! Olha só a pilha de saquinhos que tem!”* (Laine). Fotografei os lugares que cada uma ocupava e fiquei pensando nos momentos em que essas mulheres vivenciavam enquanto construíam esse material; pensei nas conversas e nas relações que aconteciam neste ambiente de trabalho.



Figura 1 – Imagens fotográficas da visita ao salão da comunidade, produção dos saquinhos.⁶

As crianças relataram que algumas mães e irmãs trabalham no “salão”. Uma das crianças explicou-me que esse é um local onde fazem saquinhos para a coleta de resina e, após, explicou-me como é produzido: *“Tem que dobrar, colocar arame. Aí o caminhão leva para o mato. Os homens colocam nas árvores e depois tem que ir na cidade buscar o dinheiro”* (Kauãzinho). Segundo a explicação das crianças, os “saquinhos” são um tipo de material construído pelas mulheres da comunidade da Capilha, feito com plástico, que é dobrado e firmado com arame em sua borda.

A visita ao salão da comunidade permitiu-me compreender que os saquinhos produzidos pelas mulheres e depois utilizados por trabalhadores, que “ficam no mato”, são utilizados para captura da resina vegetal, ou seja, o “saquinho” é amarrado no tronco dos pinheiros, os quais sofrem pequenas fissuras para que ocorra o escoamento da resina dentro deles. Esse material é transportado e vendido pelos donos das plantações de pinheiros.

A partir das explicações feitas pelas crianças, percebi que o cotidiano vivido por essa população está atrelado à condição econômica que possuem. Esse contexto demonstra um cotidiano permeado por rotinas de ir até o local de trabalho para realizar atividades manuais e artesanais. Trabalho realizado, principalmente, pelas mulheres, enquanto que o trabalho que exige força física é realizado pelos homens, segundo a interpretação que pode ser realizada a partir do relato feito pelas crianças.

Ainda sobre essa mesma situação, está o relato feito por Bi: *“Minha mãe fazia saquinho. Agora o peixe está na beirinha, então ela voltou a pescar”*. Percebo a ressignificação das crianças em relação ao contexto social vigente, a pesca, como fonte de sustento. Para entender essa dinâmica, aproximo-me da ideia de

⁶ Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2012.

“reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997 apud BARBOSA, 2007, p. 1064) como uma possibilidade para compreender a inserção das crianças e sua contribuição no e sobre o meio em que vivem. Com a construção conceitual de Corsaro, reflito que, através da fala da criança apresentada acima, em relação à apropriação desse saber, a pesca é indicada como refúgio seguro para o sustento de sua família. A cultura da pesca foi apropriada por essa criança, que a reproduziu e a interpretou, entendendo-a como trabalho, como fonte de renda, indicando a construção de saquinhos como uma atividade secundária para as famílias da região. As crianças mostram sua forma de compreender a organização econômica da comunidade. Elas entendem a pesca e a construção de “saquinhos” como o trabalho que gera renda, que traz conhecimentos próprios, com sentidos definidos por elas: a pesca como fonte de renda primária e a produção de saquinhos como fonte secundária.

Saindo do local, observamos alguns pássaros (cardeal), formigueiros e logo chegamos até as casas da comunidade. Elas se despediram dizendo: *“Tu vens amanhã?”* *“Quando tu vier, tu deixa a gente ver esse caderno que tu carrega?”*. Respondi: *“Claro que sim! Venho semana que vem!”*.

A partir dessa primeira caminhada que realizei com as crianças, percebi, primeiramente, que trabalhar com crianças, ouvi-las, não é agir como elas ou entrar em seu cotidiano através de perguntas. Entendo que construir pesquisa com crianças está para além do fazer registros sobre o que fazem, pensam ou dizem. A ação que fui estabelecendo foi a de construir uma pesquisa com crianças e não sobre elas, sendo suas culturas, falas e ações realçadas em um processo investigativo que as legitima como sujeitos e não objetos de pesquisa⁷. Construir um processo de pesquisa com crianças exige compreender os sentidos que elas atribuem às relações com seus pares e com os adultos, bem como a leitura que fazem da realidade e do modo de vida da comunidade em que estão inseridas. Segundo Delgado e Marchi,

(...) o princípio da criança como ator implica a desconstrução das visões tradicionais da criança e sua socialização nos quadros teóricos das áreas da Psicologia do Desenvolvimento, da Pedagogia e da Sociologia da Educação. Opondo-se à visão da socialização como um processo vertical

⁷ Expressão utilizada no campo da Sociologia da Infância. (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 172)

de inculcação/transmissão de saberes e valores à criança para sua transformação em adulto adaptado ao meio social que lhe é destinado, a mudança teórica proposta pela Sociologia da Infância e pela Antropologia da Infância – surge a par de uma definição “interpretativa” ou horizontal da socialização (2007, p. 89).

As histórias sobre personagens assustadores e instigantes, contadas pelas crianças, fez-me pensar no imaginário e na centralidade da oralidade. A oralidade é uma marca intensa desse meio em que as crianças vivem. Oralidade que está presente entre as pessoas, seja no cotidiano da pesca, seja na roda de chimarrão após a lida no campo. Dessa maneira, reflito sobre a oralidade como representação da participação das crianças através de suas falas, demonstrando a compreensão que possuem da região e da vida que permeiam a comunidade. Tal oralidade anuncia a ressignificação que as crianças realizam a partir dessas informações, reinventando de forma criativa a produção de cultura.

O olhar das crianças sobre o cotidiano da comunidade onde vivem se apresenta vinculado à compreensão sobre as formas de subsistência das famílias, que necessitam da pesca artesanal para o sustento de seus membros. Um cotidiano que se mostra demarcado por uma rotina, por atividades do dia-a-dia, lugar do comum, do que se faz todos os dias. Entendo que esse cotidiano privilegia “a experiência coletiva, na qual o sujeito individual não é visto de maneira isolada, mas integrado no todo orgânico que é a sociedade” (TEIXEIRA, 1990, p. 37).

É um cotidiano constituído por um tempo e um espaço singular, no qual as pessoas vivem o comum de suas rotinas, de seus hábitos, costumes e atitudes, porque agem nesse meio, ressignificando e produzindo novos e outros saberes. Compreendo que são também as ações, a comunhão de conhecimentos e a interação entre os sujeitos e tudo o que cerca esse ambiente que dá sentido ao cotidiano da comunidade. Essa noção de coletivo se apresenta a partir de minha observação do “salão onde são construídos os saquinhos”, espaço onde há cadeiras dispostas lado a lado, organizando o ambiente e demonstrando as possíveis relações que ocorrem entre as mulheres enquanto realizam a construção do material. Nesse momento, há a participação das crianças, afinal, elas fizeram questão de mostrar-me onde cada uma delas sentava.

Nesse contexto, as crianças produzem e reproduzem seus conhecimentos, os quais são reinterpretados não como um processo de internalização da cultura, mas como a reinvenção da organização econômica e social nas quais estão inseridas,

demonstrando que a voz das crianças está para além de imitações de falas ou ações. A sua voz é apresentada como produção de conceitos e recontextualização da situação de subsistência de suas famílias. A pesca e a lida no campo permeiam as falas das crianças quando dizem que *“eu pesco com meu pai no verão, sempre à noite. Dá pra pescar com peixe pequeno e com minhoca como isca. A gente pesca pra comer e também pra vender lá em Camaquã”* (Bi).

O saber das crianças sobre a comunidade onde vivem se apresenta através da interação que fazem com os adultos, configurando-se, assim, um dos saberes dessa comunidade: a relação entre crianças e adultos. “Cultura de pares é um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32). Essa cultura demonstra as vivências que as crianças partilham e reconfiguram com os adultos, algo que permite interpretar essa fala como a compreensão que as crianças da Capilha possuem sobre a pesca como fonte de alimento e renda para suas famílias.

A segunda caminhada ocorreu no dia 03 de julho de 2012 (Diário de Campo, 03/07/12 p. 93-97). Enquanto acompanhava as crianças até suas casas, algumas estavam de bicicletas, pois, segundo elas, assim se chega “mais rápido”, especialmente quando chove, pois esse meio de locomoção se apresenta como um transporte rápido. Cabe destacar que o uso da bicicleta pelas crianças também se apresentou como um impedimento para que eu as acompanhasse em alguns momentos. Certa ocasião, Ragel me advertiu: *“Hoje tá chovendo. Então tu não vais com nós, né Jeruza, porque estamos de bicicleta!”*. Entendi que sua fala apresentava uma indicação de que, estando o tempo chuvoso e o fato de estarem de bicicletas, minha presença atrapalharia a sua rápida chegada em casa.

No trajeto até suas casas, notei que, no caminho, Ragel, uma das crianças, havia se dispersado do grupo. Vi que sua bicicleta estava em frente a um pequeno comércio. Solicitei, às crianças, que o esperássemos. Quando retornou, Ragel foi logo dizendo: *“Por isso que é bom o cara ser respeitador e conhecer todo mundo. Fui na venda saber quanto custava um chiclete e o Jackes estava lá. Me disse que*

eu podia pegar quantos chicletes eu quisesse, mas eu não quis. E ele falou: ‘pega, pega, isso é coisa de ‘brother’⁸. Então peguei um só”.

Sua fala revela valores que as crianças percebem como brechas, as quais possibilitam suas inserções no grupo dos adultos. Novamente me remeto ao conceito de “reprodução interpretativa”, de William Corsaro, que aponta para a reinterpretação das crianças quanto ao modo de organização social no qual vivem os adultos dessa comunidade, apresentando o respeito e o conhecimento de todos que ali moram como estratégias de inclusão social das crianças, sendo, então, recompensadas por sua atitude e comportamento.

Entender a cultura das crianças significa reconhecer que elas não produzem sozinhas, de forma isolada, as relações que estabelecem com o local e as pessoas que ali vivem. São produções culturais resultantes das interações e das reinterpretações de informações, as quais se apropriam através do contato com os adultos. São conhecimentos que as possibilitam construir uma nova releitura do contexto em que vivem. A fala de Ragel também demonstra claramente que elas sabem que o respeito é um modo de estar incluso no grupo dos adultos e de ser aceito como igual, um “brother”.

Nessa direção, apresento outra fala ouvida nesse mesmo dia de caminhada. Notei que duas crianças se distanciaram do grupo. Estavam mais à frente, observando duas tartarugas à margem de um pequeno lago. Aproximei-me e perguntei: *“O que tem ali, é tartaruga?”* *“Sim, é!”*, respondeu-me uma delas. Foi então que uma das crianças começou a me contar uma de suas aventuras, vividas com os amigos, no mato, que fica próximo àquele lago. *“Nesse mato dizem que tem bicho estranho, com asa e cor de tigre. Eu e meus amigos viemos aqui e não achamos nada. Reviramos todo mato...”* (Robson). Enquanto eu formulava uma pergunta sobre essa história, outra criança disse: *“É..., aqui na Capilha tá aparecendo coisas estranhas! Tem gente caminhando, pra lá e pra cá... Aqui era calmo. Agora tá mudando. No verão é que fica pior, vem gente de fora, de carro, acampar com música alta e ficam passando toda hora aqui. Fazem das árvores de banheiro”* (Laine).

⁸ Esta palavra na língua inglesa tem o significado de irmão. Diante do relato dessa criança e aliado a esse termo, interpreto nesta fala o quanto a criança era reconhecida pelo adulto como um irmão e/ou amigo.



Figura 2 – Imagens fotográficas das caminhadas na comunidade.⁹

As falas articulam os mitos e as histórias contadas, talvez, por seus familiares ou grupos de amigos. Contêm a presença marcante da oralidade. Afirmo essa questão como potencial, pois percebo o quanto esse grupo é relutante para falar em sala de aula. Ao longo das observações que realizei, especialmente quando a educadora solicitava que dissessem algo sobre o que estavam estudando, poucas vezes notei o interesse delas para interpretar atividades verbalmente ou para contar algo sobre seu dia-a-dia, fato que se apresentava de forma diferenciada durante as caminhadas. Nossas caminhadas foram intensamente marcadas pela fala das crianças, que apenas eram pausadas ou interrompidas pelas observações dos familiares que, através de olhares apreensivos, os chamavam para dentro de suas residências¹⁰.

As caminhadas realizadas com as crianças, em área rural e pesqueira, fizeram-me pensar no imprevisível e no inusitado que suas falas expressavam: concepções sobre um cotidiano que se faz pelo modo de vida das pessoas, que expressam formas de cultura constituídas pelos significados atribuídos às ações e relações tecidas entre as crianças em si e entre elas e os adultos, tendo como cenário, o meio onde vivem. Essas falas, ouvidas após o período de aula, faziam-me pensar sobre a centralidade da oralidade. Nessa direção, entendi que o saber das crianças está fortemente entrelaçado pelas vivências da pesca e do campo, no qual o contar histórias e o pescar são ações do cotidiano das crianças com seus familiares, algo que lhes é trivial, momento em que elas escutam histórias que, novamente, são por elas (re)contadas a partir de suas próprias interpretações.

⁹ Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2012.

¹⁰ Devido às caminhadas, o tempo que as crianças levavam para chegar até suas casas tornava-se maior. Ao nos aproximarmos de suas casas, às vezes parecia-me que as famílias manifestavam certa desconfiança por meio de seus “olhares apreensivos”. Mesmo sabendo da pesquisa, pois conversei com elas, muitas ainda entendiam minha presença não como pesquisadora, mas como a de ser a sucessora da professora da escola da Capilha.

Nesse sentido, a expressão oral pareceu-me uma das formas de participação das crianças.

É possível também destacar das falas das crianças o quanto o desconhecido é algo que as instiga e que, também, segundo elas, causa transtornos para seus cotidianos. Esse fato demonstra que as crianças percebem que a rotina, o trivial, é composta por modos de viver que são próprios da sua comunidade, como o silêncio. O ruído e o barulho das “pessoas estranhas”, que chegam para acampar na Capilha, ou o fato das “pessoas estranhas” caminharem a todo instante e possuírem hábitos diferenciados, são compreendidos pelas crianças como algo que incomoda a tranquilidade da comunidade. Nesta perspectiva, destaco o silêncio vivido pelas crianças no contexto da escola e na comunidade. Este silêncio é percebido como algo prazeroso na comunidade, próprio do cotidiano da Capilha. Isso me remete a pensar sobre este silêncio como um dos componentes essenciais ao modo de vida desta população e da vida no campo; o silêncio como algo necessário e importante para as vivências da comunidade. O silêncio da sala de aula, comparado ao da comunidade, configura-se como um modo de resistir. Aliado a essa compreensão, entendo, no contexto investigativo, que o silêncio esteve pautado como uma forma de participação das crianças na escola. Diante disso, há duas compreensões por parte das crianças quanto ao seu sentido: o silêncio do cotidiano e o silêncio como participação.

Outra questão levantada pelas crianças é o fato de se referirem ao lugar onde moram através da identificação de suas características físicas. No entendimento de um adulto, por exemplo, referir-se a um contexto como “lá em baixo” significaria que tal lugar está à margem de algo superior, como a escola. Entretanto, a partir da minha indagação do que seria “lá em baixo”, entendo que o sentido dessa expressão, para as crianças, acontece desde uma definição feita em decorrência da geografia do local, que é formada por subidas e descidas, trajeto físico do percurso que fazem para retornarem às suas casas.

Diante disso, ouvi-las é entender como se organizam e constroem sentidos sobre e para o espaço onde vivem. A compreensão do trabalho que suas famílias executam como fonte de renda, a forma de organização do trabalho entre homens e mulheres, a rotina de construir uma “pilha” de “saquinhos” para o seu sustento são outros exemplos de conhecimentos das crianças, construídos desde a reinterpretção que fazem daquilo que vivem em seu cotidiano. Segundo Nogueira,

(...) trabalhar com crianças implica muito mais do que gostar de crianças, implica conhecer o que é ser criança. Saber que não se trata de uma categoria que une um grupo de indivíduos de uma mesma faixa etária. Significa compreender que a cultura, a sociedade, o contexto em que a criança está inserida interfere no seu modo de ser e de viver (2004, p.61).

A escuta às crianças sobre o que conhecem e pensam do lugar onde vivem me instiga a pensar na organização do Projeto Pedagógico das escolas, algo que poderia tomar também, como ponto de partida, as contribuições, as ideias e as concepções das crianças. Saberes que poderiam ser contemplados em situações que envolvem o planejamento da prática pedagógica, em uma perspectiva multicultural do ensino, não desconsiderando os conhecimentos científicos e escolares, mas priorizando uma ação pedagógica em que o educador e os educandos possam ser imbricados pelo desafio de aprender enquanto ensinam e ensinar enquanto aprendem (FREIRE, 1996). Os conhecimentos produzidos pelas crianças não devem ficar restritos apenas à condição de informação sobre seus contextos culturais. De fato, os conhecimentos das crianças necessitam ser considerados como potentes; as vozes das crianças são relevantes no processo de ensino e aprendizagem, na organização do espaço e tempo de ensino, bem como na criação e reinvenção das relações pedagógicas.

4. “O que tem no caderno verde?”

Na escola, realizei 20 observações de situações pedagógicas que envolviam as crianças do 3º e do 4º ano. No período de junho a dezembro de 2012, foram realizadas 12 observações no contexto escolar. Já no período de agosto a dezembro de 2013, oito observações foram feitas.

A sala de aula, no ano de 2012, quanto ao seu espaço físico, era constituída por três janelas e uma porta com a saída para o refeitório. Havia o quadro, a mesa da educadora à frente das classes enfileiradas, os armários com chaves, um alfabeto produzido pela educadora e fixado acima do quadro e as imagens de animais e de objetos que iniciavam com as letras já estudadas pela turma, fixadas em um mural. Havia potes pendurados na parede com lápis, borracha e tesoura, identificados com os nomes das crianças. No fundo da sala, além dos armários, havia classes com alguns jogos (material dourado, tampinhas e palitos de madeira em potes e um ábaco).

No ano de 2013, a brinquedoteca foi desmanchada e seu espaço ocupado como sala de aula do 3º e do 4º ano. A brinquedoteca localizava-se, no momento da pesquisa, na antiga sala de aula. Essa “nova sala de aula” contava com três janelas e uma porta com vista e saída para o corredor dos banheiros e do refeitório. Havia um armário com chaves, onde eram guardados a televisão, o multimídia e o DVD, o quadro, a classe da educadora posicionada em frente às classes enfileiradas das crianças e um tapete com almofadas ao fundo da sala, ao lado do armário. Esse espaço também contava com um mural com o alfabeto, acima do quadro, e um mural com frases e imagens que recordavam os conteúdos já estudados pela turma. Os potes das crianças eram organizados da mesma maneira. Diferentemente do ano anterior, as crianças do 3º e do 4º ano sentavam-se em classes separadas, ou seja, os lugares eram definidos pela educadora. Havia quatro fileiras de classes: as duas primeiras fileiras acomodavam as crianças do 3º ano e, as outras duas, as crianças do 4º ano.



Figura 3 – Imagens fotográficas da sala de aula da escola.¹¹

Ao longo das observações realizadas no contexto escolar, busquei estar atenta à rotina e às formas de relações estabelecidas entre as crianças em si e entre elas e a educadora. Também procurei acompanhar os modos como a educadora se referia e se relacionava com as crianças nos diferentes espaços da escola. Todos os encontros observados por mim foram marcados pela recepção das crianças junto ao portão da escola. As crianças costumavam chegar cedo à escola, que era aberta pela merendeira. Era ela quem preparava e servia o café da manhã às crianças. Após a refeição, as crianças se dirigiam à sala de aula e esperavam pela educadora.

4.1 Prática pedagógica da educadora

Em geral, a prática pedagógica da educadora seguia uma mesma rotina. Após cumprimentar as crianças, ela registrava no quadro a data e o nome da escola e solicitava que as crianças copiassem. A seguir, entregava folhas com atividades, nas quais sempre havia um texto para leitura, seguido de questões para interpretação, exercícios que envolviam construção de frases, separação de sílabas, ditados e exercícios matemáticos. As atividades eram organizadas a partir de um currículo que valorizava as datas comemorativas, como a Revolução Farroupilha, o Dia da Bandeira, a Semana do Gaúcho e a Semana da Criança. Além dessas atividades, também eram realizados alguns trabalhos na horta da escola e no pátio, como o juramento à Bandeira (hasteamento da bandeira e canto do Hino Nacional e Riograndense) e a roda de chimarrão com fogo de chão na Semana Farroupilha.

A partir das observações realizadas em diferentes momentos do ano letivo e em diferentes contextos de realização das práticas pedagógicas, como na sala de

¹¹ Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2012 e 2013.

aula, no refeitório, no pátio, nos passeios e visitas, foi possível notar diferentes formas de como são tecidas as relações entre educadora e crianças do 3º e do 4º ano. Ao retomar os registros das observações, meu olhar voltou-se, especificamente, para as práticas pedagógicas realizadas pela educadora com as crianças. O processo de análise interpretativa procurou compreender como acontecia a participação das crianças na escola por meio da prática pedagógica da educadora, dentro e fora da sala de aula. Na sequência, descrevo as formas de participação das crianças através da prática pedagógica conduzida pela educadora em diferentes espaços-tempo da escola.



Figura 4 - Imagens fotográficas das atividades da Semana Farroupilha e do Dia da Bandeira¹².

Notei que a educadora realizava uma gestão doméstica da escola, auxiliando nas refeições das crianças e na decoração do espaço escolar com cortinas, objetos e adereços, muitas vezes oriundos de sua residência. Ela organizava sua prática com materiais próprios constituídos por artefatos da cultura gaúcha (mala de garupa, charque entre outros). Compreendo que sua prática pedagógica com as crianças apresentava um comprometimento com o vivido da cultura rural, pois transcendia, em alguns momentos, o espaço da sala de aula como, por exemplo, o fogo de chão realizado na Semana Farroupilha e a roda de chimarrão. Nesses momentos em que as atividades ocorriam fora da sala de aula, geralmente no pátio da escola, havia maior interação entre a educadora e as crianças e a divisão de tarefas (carregar as lenhas para o fogo). Na roda de chimarrão, as crianças podiam cevar seu próprio mate. Eram momentos em que as crianças se organizavam em grupos para cantar músicas gaúchas, declamar poemas, recordar visitas a rodeios e ao desfile gaúcho. Embora todas as ações fossem mediadas pela educadora, as crianças eram

¹² Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2013.

envolvidas no processo, que é construído coletivamente. Cabe destacar que as crianças, nessas atividades, apresentavam um comportamento diferenciado, quando comparado às suas formas de participação na sala de aula. Mostravam-se agentes ativos, que agem, fazem e pensam; apresentavam-se como produtoras do processo e não apenas receptoras.

Percebi e identifiquei, algumas vezes, que a educadora organizava e desenvolvia sua prática pautada por datas comemorativas, desenvolvendo atividades com elementos que referenciavam o cotidiano rural e pesqueiro onde viviam as crianças da Capilha. No entanto, são atividades descontextualizadas do processo de aprendizagem das crianças. Em sala de aula, as crianças cumpriam uma rotina que consistia em realizar atividades de cópia do quadro ou resolver atividades organizadas em pastas referentes a datas comemorativas. Na pasta, havia produções de textos, poemas, músicas tradicionalistas e pinturas de desenhos

Entendo que a seleção de conteúdos e a organização das práticas precisam ser cada vez mais ampliadas e qualitativamente diferenciadas, “de forma que o ensino seja cada vez mais ensino/leitura de mundo e cada vez menos ensino/informações de mundo” (FRANCO, 2012, p. 171). Apesar de notar que suas ações permeiam o vivido, são apresentadas e organizadas como pontuais no processo de ensino e aprendizagem das crianças. A preocupação da educadora está focada em legitimar a realização das tarefas como forma de sucesso e avanço das crianças em suas aprendizagens. Segundo sua fala, capturada em uma de nossas conversas informais no trajeto até a escola, sua prática pautava-se na seguinte concepção: “*Eu ensino eles para aprenderem a ler, escrever, fazer conta e se virar na vida*” (Educadora, Diário de Campo, 03/07/12, p. 14)

O processo de análise evidencia o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada em um ensino que prioriza a informação e a transmissão de conhecimentos, isto é, a memorização e o cumprimento de tarefas. São essas as formas que legitimam a aprendizagem e o sucesso escolar das crianças, amparadas por uma concepção de educação tradicional, que se faz por meio da cópia, da memorização e da reprodução do conhecimento. Essa prática sinaliza a compreensão da educadora em relação às crianças como sujeitos a serem formados, sem conhecimentos prévios, futuros adultos cidadãos. Conforme Dayrell, a escola

(...) é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos (1996, p. 03).

Para Franco, a “sala de aula sempre será uma múltipla rede educativa, portanto, campo de tensões, de riqueza e de complexidade de sentidos” (2012, p. 171). A sala de aula impõe uma relação de poder que traz, em sua conjuntura, a educadora que ensina e organiza esse processo e as crianças que aprendem, legitimando uma relação de poder e de imposição algumas vezes. Dessa maneira, a convivência e a participação dos sujeitos envolvidos no processo podem constituir-se por imposições, bem como pela ausência de diálogo entre as crianças e a educadora, pois a sala de aula é um espaço de aprendizagem que carrega uma conotação de silêncio, de obediência e de disciplina por parte das crianças. A partir da fala de uma das crianças, noto como esse processo de interação e participação é silenciada por parte da educadora. Em uma de nossas conversas, a criança contou que gostava de ir à escola para aprender a ler e escrever, mas nem sempre a educadora a escutava ou a deixava falar: *“Às vezes ela tá falando na aula e a gente se lembra de alguma coisa e ela não deixa a gente falar. Ai a gente até se esquece”* (Laine, Diário de Campo, 10/09/13, p. 210)

O “não deixa a gente falar”, que produz certo silenciamento e esquecimento, relatado pelas crianças, anuncia uma prática pedagógica embasada por uma concepção de transmissão em que o educador é o centro do conhecimento e as crianças possuem a obrigação de permanecer em silêncio para fazer algo que lhes será proposto. A regra é obedecer para aprender o que está sendo dito. Compreendo que a prática conduzida pela educadora sinaliza seus conhecimentos teóricos e suas perspectivas de ensino e também é embasada por sua formação enquanto educanda. Em conversas informais, ela contou-me sobre sua experiência de aluna, que foi marcada por um ensino que exigia a obediência, a disciplina e a memorização dos conteúdos. Referia-se aos seus professores como os detentores do conhecimento. Refletindo sobre sua prática, percebo a presença de ações e atitudes oriundas de sua vida escolar na sala de aula com as crianças da Capilha. Sua prática mostrou também uma concepção de criança-aluno como frágil, inocente, que necessita ser formada e lapidada para a vida adulta.

Compreendo que a prática pedagógica distanciada dos processos de aprendizagem das crianças favorece a descontextualização do processo de aprender. Dessa maneira, afirmo a relevância de respeitar o estágio de formação das crianças, potencializando-as como agentes sociais ativos que produzem cultura, que trazem elementos fundamentais para o processo de produção de suas próprias aprendizagens no espaço escolar.

Notei, ainda, na rotina da sala de aula que atividades foram solicitadas pela educadora de forma que todas as crianças deveriam fazê-las no mesmo ritmo e aprender da mesma forma. Por exemplo, no passeio que realizamos ao município de Rio Grande, para visitar alguns pontos históricos da cidade (Docas, Porto, Molhes da Barra, entre outros), a educadora solicitou, em outro momento, a realização de atividades sobre o mesmo assunto. A atividade descrita em uma folha solicitava que as crianças escrevessem frases sobre o passeio. O fato de fragmentar as observações, as lembranças e as percepções das crianças por meio de uma atividade que consistia em escrever frases soltas explica, talvez, a resistência que observei por parte das crianças para a sua realização. Essa situação sinaliza uma prática descontextualizada, que pontua e fragmenta as experiências e as vivências das crianças. Após alguns minutos de resistência das crianças, a educadora iniciou a atividade e solicitou que escrevessem em uma folha frases que recordassem momentos vividos por elas. Nesse momento, as crianças resistiram em cumprir a tarefa, algumas brincavam com seu material escolar, outras iniciavam conversas. Foi então que a educadora percebeu a resistência delas, solicitou que todas prestassem atenção e lhes disse: *“Eu quero frases, assim: No dia 11 de outubro eu fui passear na cidade”* (Educadora, Diário de Campo, 2012, p. 79).

A participação em sala de aula mostrava, algumas vezes, a resistência das crianças em expressar verbalmente suas compreensões na realização das tarefas e das atividades propostas pela educadora. Segundo Barbosa e Horn, a organização do espaço da sala de aula “nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas” (2008, p. 49). A partir da descrição do espaço constituído e organizado especialmente pela educadora com objetos e artefatos e da linguagem de disciplina e de obediência implícitas, pode-se afirmar que havia intenções, por parte da educadora, de estabelecer como as crianças deveriam portar-se e interagir neste espaço. Dessa forma, o espaço se dá como outro

educador, que pode ser estimulador e instigante para as crianças ou restrito e delimitador de novas aprendizagens.

Outras formas de participação das crianças foram identificadas no contexto fora da sala de aula, como no pátio e no refeitório. Nesses espaços, a participação das crianças era realçada, especialmente, em atividades de cultivo da horta da escola, da roda de chimarrão e do fogo de chão durante a Semana Farroupilha. Participar, segundo minhas análises, significa estar junto na construção e na realização das atividades. A fragmentação e o sequenciamento das atividades anunciam um distanciamento, por parte das crianças, em relação à prática pedagógica da educadora. O estar junto implicava organizar a roda de chimarrão, participar da construção do fogo de chão, plantar e cultivar plantas e sementes na horta. Enfim, ser sujeito da ação e da produção da prática pedagógica. Nessa direção, compreendo que havia uma participação mais intensa das crianças, principalmente em momentos fora da sala de aula, pois, talvez, esses momentos aconteciam e em um ambiente diferenciado da sala de aula, onde não havia a existência da disciplina e do silêncio. Percebia que, às vezes, a própria educadora agia e se referia às crianças de forma diferente do que habitualmente fazia em sala de aula. Em vários momentos, mostrava-se mais próxima, fisicamente, das crianças.

Nessa perspectiva, aposto em estudos que compreendem as crianças como agentes ativos das práticas pedagógicas e em situações didáticas construídas com a sua própria participação. Inserir as crianças nesse processo implica compreendê-las como atores pertencentes à sociedade, sabedoras do contexto que vivenciam e potentes para a produção das sociedades adultas. Diante disso, as análises deste estudo apontam para a necessidade de potencializar práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente organizadas e desenvolvidas com a participação das crianças, possibilitando a elas momentos e situações para discutir, interagir e vivenciar as ações da escola de forma real e significativa.

Apresento, neste capítulo, análises e reflexões que emergiram dos dados coletados, busco compreender a participação das crianças que ocorre no espaço da escola, o qual sinaliza compreensões de resistência e de existência das crianças neste contexto. Percebi que o pátio da escola é um dos espaços que permitia uma real participação das crianças. Nessa direção, apresento este espaço constituído por brinquedos (gangorra, balanço e vai-e-vem), além de uma barraca construída no ano de 2013. Notei que a participação das crianças com a educadora no pátio escolar

acontecendo de forma diversa à da sala de aula. No pátio, havia uma maior interação entre ambos: a educadora permitia a fala das crianças, havia tempo para a escuta das crianças por parte da educadora e uma maior mobilidade para organizar as atividades era favorecida. Além disso, a colaboração das crianças se dava de forma mais intensa e era estimulada pela educadora, algo que percebi em momentos de construção da barraca com folhas de palmeira, de feitura do fogo de chão e de cultivo da horta.

O refeitório, outro espaço ocupado pelas crianças em aulas observadas, também se apresentou como um lugar onde ocorriam brincadeiras entre as crianças, talvez devido à proximidade uma das outras, se comparado com a sala de aula, que dispunha de classes enfileiradas. Nesse espaço, havia três mesas com oito assentos fixados em cada, três janelas e, ao fundo, a cozinha. No refeitório, observei que as crianças, a todo o momento, comentavam entre si situações e brincadeiras vividas na comunidade. Brincavam de parlendas umas com as outras e, de igual forma, resistiam às atividades propostas pela educadora, como na colagem dos EVAs. Nessa atividade, Deia questiona a educadora, pois esta contestou o tamanho dos EVAs que a aluna recortava, em forma de triângulos. Deia recortou a figura em um tamanho maior do que tinha sido solicitado, dizendo a professora que, desta forma, terminaria com maior rapidez a atividade. Notei também que, pela disposição de um maior número de janelas com vista para o pátio da escola, o refeitório permitia que as crianças estivessem, a todo o momento, observando e registrando o movimento no pátio através de comentários e, até mesmo, solicitando à educadora uma saída para o pátio para fazer algo.

O pátio e o refeitório permitiam outra forma de participar, ou seja, as crianças apresentavam formas de resistência e existência de maneira diferenciada. Observei algumas vezes a resistência no refeitório de forma verbal, ou por meio da realização de parlendas, de brincadeiras, como balançar o pote dos materiais durante a explicação da educadora, de levantar dos seus lugares e observar outras crianças brincando no pátio. Na sala de aula, essa resistência se apresentava por meio de cochichos, de gestos e do silenciar. No pátio, notei outra forma de participar, pois ali todos estavam juntos e mobilizados em construir algo com a educadora. Percebiam-se potentes para organizar e desenvolver as atividades ou, até mesmo, para negar as orientações propostas pela educadora como nas brincadeiras dirigidas. O pátio, comparado com o refeitório e a sala de aula, não possuía a disciplina e o silêncio

como requisitos cruciais para a aprendizagem. Estar fora da sala de aula, no pátio, permitia a participação real das crianças por meio das práticas pedagógicas produzidas e conduzidas pela educadora.

As atividades que foram realizadas fora do contexto da sala de aula, no pátio, possibilitaram também perceber uma postura diferente por parte das crianças e da educadora. Diante disso, o pátio esteve ancorado por uma prática pedagógica que permitiu às crianças “agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e suas potencialidades” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 50). Trago o exemplo da atividade da Semana Farroupilha, realizada no pátio da escola, momento em que as crianças tiveram uma maior interação enquanto grupo. Elas contavam sobre suas vidas para seus pares, em rodas; recitavam poesias e versos; cantavam músicas tradicionalistas e demonstravam como lhes era prazeroso cantar o hino Riograndense. Esse momento foi surpreendente: eu acreditava que seria uma atividade que se mostraria pouco apreciada por parte das crianças. Estava enganada, a todo o momento solicitavam que gostariam de repetir e notei o quanto seus olhos e gestos eram de orgulho.



Figura 5 – Imagens fotográficas da Semana Farroupilha.¹³

Novamente reflito sobre a pesquisa em relação aos conceitos que formamos e, muitas vezes, os preservamos como verdadeiros, ou como receitas prontas que iremos encontrar no contexto da investigação. Esse fato demonstra que, segundo minhas observações e análises, as atividades de pilchar-se, tomar chimarrão, reunir-se em roda, conversar sobre os rodeios e as experiências que vivem no mundo rural estão fortemente entrelaçadas à cultura familiar que possuem e ao contexto em que vivem no campo, onde as raízes gauchescas são fortemente preservadas e vividas por todos na Capilha.

¹³ Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2013.

Aponto essa observação como um dos achados mais significativos desta investigação, pois percebi o esforço e a dedicação da educadora em organizar a atividade, trazendo muito do que as crianças vivem e preservam nessa localidade. Além disso, percebi também a presença dos saberes e culturas das crianças, favorecendo espaço e abertura para suas formas peculiares de participação. Esses conhecimentos estão a todo o momento na escola, mesmo quando não se apresentam claramente no contexto da sala de aula, pois são próprios às crianças, que os trazem para a escola e os apresentam de uma maneira plural.

No cenário da escola, além dos conhecimentos das crianças, estão presentes os saberes da educadora que, segundo dados coletados sobre sua formação e suas experiências familiares e profissionais, indicam forte relação com as experiências de sua trajetória de vida familiar e escolar. Conforme Tardif (2002), são os saberes da socialização inicial na família, na escolarização, permeados pelos saberes acumulados nos cursos de formação profissional, os saberes construídos a partir do contato do docente com os programas, os currículos e os programas educacionais, bem como os saberes da experiência que constituem o saber docente. Os saberes da experiência são vistos pelo autor como um dos mais relevantes nas ações e nas práticas dos docentes. São adquiridos a partir das experiências familiares e escolares dos docentes e perpetuam-se no exercício da docência. Segundo o autor, esses permanecem bastante estáveis através dos tempos, a ponto dos saberes adquiridos nos cursos de formação profissional pouco conseguir abalar tais convicções.

A história de vida dos docentes é uma fonte de conhecimento muito forte, que subsidia a sua ação no contexto profissional. Tal fato nem sempre é admitido pelos docentes, pois esses mesmos estudos afirmam que, no momento de fundamentar sua prática pedagógica, os educadores buscam os discursos da formação profissional possivelmente pela maior legitimidade que possuem. Numa das conversas com a educadora, ela contou-me sobre seu ofício enquanto docente a partir da experiência de lecionar como substituta em uma escola onde seu pai também exercia a docência. *“Meu pai era professor. Eu e meus irmãos também seguimos esse caminho. Naquela época só precisava saber ler e escrever”* (Educadora, Diário de Campo, 03/07/12, p. 15).

O educador traz seus conhecimentos de vida familiar e escolar para sua prática pedagógica. Essa relação/interação/socialização e partilha de saberes

transforma-se em conhecimento. Seus saberes provêm da cultura, dos valores, das crenças que o constituem, de sua história, e isso se deve a um determinado tempo e contexto específico de cada educador. Sendo esse conjunto parte de sua formação docente, os saberes heterogêneos são captados por cada educador de forma diferente, constituindo-se em fonte de consolidação para a formação docente.

Na socialização e na interação que acontecem no espaço da sala de aula, a educadora, reconhecendo o contexto em que trabalha, desenvolve saberes oriundos da relação com os educandos, aliados à cultura, aos valores, às crenças e aos conhecimentos sobre o lugar onde atua. Os saberes tidos como modelos, legitimados pela sociedade, impõem aos educadores, em sua formação, a sua assimilação como forma de demonstrarem sua competência profissional porque, muitas vezes, entendem que a escolarização está incumbida de formar cidadãos capazes de atender ao mercado de trabalho, desenvolvendo habilidades e competências, assim como favorecendo sua adaptação à vida social. A partir do relato da educadora, coletado em uma das visitas que realizei, percebi em sua fala o comprometimento em relação à formação das crianças. *“Em uma das reuniões na Prefeitura, eu disse e ficou todo mundo me olhando depois até bateram palmas. Elas diziam: vocês tem que incentivar as crianças a estudarem e voltarem para o campo. Eu falei que ensinava eles a ler e escrever para se virar na vida. Um pai que tem 25 hectares de terra e cinco filhos, divide, e vocês acham que eles conseguem viver nessa terra? Claro que não! Eu sei bem. Isso eu não falei, mas sou exemplo disso!”* (Educadora, Diário de Campo, 03/07/12, p. 14).

Do relato é possível observar que a educadora viveu também as angústias da vida no campo, as aflições e dilemas que enfrentam as famílias que se propõem a viverem e sustentarem-se do que a terra produz. Essa percepção configura seu reconhecimento da vida rural, dos possíveis obstáculos que as crianças já enfrentam ou enfrentarão para seu sustento quando adultos. Entendo ser relevante a presença das futuras gerações no contexto rural, mas, sem dúvida, a escola está atravessada também pelas questões de um sistema que prima por uma formação do sujeito que seja capaz de competir e se destacar, a todo o momento, no mercado de trabalho vigente. Questiono-me sobre as possibilidades de uma criança que sempre viveu em um contexto rural formar-se na “cidade” e voltar para seu lugar de origem. Especialmente, penso sobre quais seriam as reais probabilidades de permanecer e

de se sustentar na escassez de oportunidades de trabalho próprio à realidade do campo.

Outro fato que me chamou atenção foi a insatisfação da educadora quanto à escassa participação e presença dos pais na escola. Ela falou sobre o não comprometimento das crianças com as atividades orientadas, como tarefas de casa, as quais, na maioria das vezes, não são realizadas. *“Eles não fazem os temas. Será que os pais não se dão conta se eles olhassem os cadernos e acompanhassem as crianças ou perguntas se tem temas. Mas, eles não fazem, porque desses nove alunos que tenho, apenas dois ou três fazem. Eles só vêm aqui quando eu chamo para entregar as notas”* (Educadora, Diário de Campo, 03/07/12, p. 10-11).

A partir dessa fala da educadora, reflito sobre a participação das famílias no desenvolvimento das crianças na escola, considerando ser relevante a presença dos pais nesse contexto. Compreendo que a escola também precisa se aproximar das famílias, pois são duas instituições indissociáveis. Duas foram as inquietações que surgiram desse processo: seria o receio que as famílias e os responsáveis das crianças possuem, quanto à possibilidade de seus filhos buscarem outro destino através de uma formação fora do contexto da Capilha, que os afastam da escola? Ou aquilo que faz parte do trabalho de ensino da escola se mostra de forma distante e distinta em relação ao que as famílias conhecem? Trago os argumentos de Lahire, reunidos em um texto de Barbosa (2007, p. 1062), o qual apresenta a relação da cultura da escola e a cultura das famílias de classes populares. Lahire diz que, algumas vezes, as lógicas das culturas das famílias e a lógica da cultura escolar se opõem ou são distintas. Nessa direção, a proposta de Barbosa é a de viabilizar a articulação entre os dilemas que permeiam a socialização das crianças e as contribuições das culturas familiares e das culturas escolares. Segundo Barbosa

quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e de práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na interculturalidade, sem capitular frente às desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar (2007, p. 1072).

Miguel Arroyo (2000) conta que quando visitava uma fazenda e foi apresentado para um fazendeiro como professor, obteve a seguinte reclamação: “que falta nos faz a educação”. A seguir, perguntou se havia escolas na localidade. O fazendeiro disse-lhe que não era necessária a escola porque “criança que

aprende a ler não quer ficar mais no campo” (ARROYO, 2000, p. 50). Será esse o sentimento das famílias da Capilha em relação à escola? Será que a escola desempenha um papel que não legitima a vida rural e a pesca, as quais fazem parte do cotidiano da comunidade da Capilha?

Em uma das aulas observadas, ao trabalhar a construção de um texto coletivo, cujo tema era o fogo, sua utilidade, o perigo que oferece e o trabalho dos bombeiros, percebi que, em um primeiro momento, a educadora mobilizou a participação das crianças, contando-lhes sobre sua vivência ao presenciar um incêndio próximo à sua residência. Dessa forma, instigou as crianças a participarem da construção da atividade e também mobilizou seus saberes a respeito do assunto. Nesse contexto, lembrei de que “abordar o saber docente sob o enfoque do saber da experiência permite identificar a sua natureza e vislumbrar elementos constitutivos da especificidade da profissão docente, ou seja, discernir dimensões da identidade teórica e prática do educador” (DAMASCENO e SOUZA, 2000, p. 111). A cultura de cada educador se alicerça em conhecimentos articulados ou não, viabilizando suas ações e práticas, bem como sua identidade docente, pois a cultura docente é mobilizada e produzida “como construção de uma base de conhecimentos que o educador articula para dar sentido ao seu agir cotidiano e definir sua identidade profissional” (DAMASCENO e SOUZA, 2000, p. 116).

Enquanto a educadora contava sobre suas experiências, as crianças também contaram sobre suas histórias e vivências em relação ao fogo e às queimadas que ocorrem nos campos próximos à comunidade durante o verão. Também falaram sobre sua utilidade doméstica para a realização das refeições e sua importância como fonte de energia, sobretudo como forma de aquecimento das casas no frio e de manutenção da claridade dentro das casas. Percebi que, no fechamento da atividade proposta pela educadora, foram os saberes mobilizados por ela e pelas crianças que compuseram o texto. Era possível ver no texto as experiências da educadora e os saberes oriundos do cotidiano das crianças, por elas relatados (Anexo A).

Apresento outro conjunto de elementos, fruto da observação da prática da educadora em sala de aula. Trata-se de um dos materiais didáticos produzidos por ela, a pasta, que funciona como suporte no qual cada criança possui atividades que são propostas em sala de aula ou solicitadas como tarefas para casa. Nos problemas matemáticos, percebi que, a todo o momento, o texto dos problemas

apresentava personagens e elementos, como peão, pescador, filhotes, bezerros, peixe e campo. O uso dessas referências nos problemas matemáticos demonstra que ocorre a relação com termos conhecidos pelas crianças, próprios de um contexto rodeado por animais, característico do contexto rural e pesqueiro. A presença desses personagens e elementos nas atividades configura o reconhecimento, por parte da educadora, em relação à realidade das crianças, afirmando elementos e situações do contexto em que as crianças estão inseridas.

A sala de aula é um dos espaços da escola que direciona e legitima a aprendizagem dos discentes, sendo esse cenário produtor e reproduzidor de símbolos. Os saberes das crianças, nesse contexto, são oriundos de suas vivências e de suas experiências advindas dos grupos sociais em que estão inseridas. São saberes construídos no seio de suas famílias e no modo como (re)significam sua cultura. Como saberes dos educandos, a partir dos estudos de Damasceno e Therrien (2000), considera-se o conjunto de vivências, experiências, valores, crenças, ações e relações tecidas entre os pares, que se faz através da comunicação, da troca de experiências e dos desafios que permeia seu cotidiano.

É nesse cotidiano de relações e ações tecidas entre os sujeitos e na partilha de experiências que se produz a cultura dessa comunidade, fato esse que contribui na produção e na reprodução das culturas das crianças. O cotidiano é permeado de interações e relações. Segundo Damasceno, “a observação do cotidiano da escola evidencia que esta é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais. O pátio, os corredores, a sala de aula se materializam na convivência rotineira de pessoas” (2000, p. 41).

Muitas vezes, senti que, para as crianças, a escola é um espaço para silenciar seus saberes, obedecer, sentar sempre nos mesmos lugares e esperar para aprender algo num ritual em que todos aguardam a ordem para iniciar as atividades. Concordo com as autoras Barbosa e Horn quando dizem que a sala de aula é

um microcosmo onde complexas relações e fatores interligam-se como elementos estruturantes fazer pedagógico. Compõem esse contexto as relações de tempo, de espaço, de interações entre as crianças e crianças, crianças e professores, crianças e comunidade escolar (2008, p. 47).

O espaço da fala das dúvidas e das incertezas, da conversa sobre suas experiências e vivências, parecia não encontrar brechas para serem expressas. Entendo essas brechas como situações e momentos necessários às crianças,

possibilidades de suas vozes apresentarem também suas compreensões, suas incertezas e suas indagações. Essas brechas seriam aqui referidas como ocasiões de voz e de vez às crianças no contexto educativo.

Descolar a vida da aprendizagem torna a escola espaço de conteúdos e aquisição de conhecimentos fragmentados. Tal prática pedagógica seria usada para ter um controle sobre o que aprendem, na intenção de prepará-los como mão de obra para o mercado de trabalho? Ou, por que se quer justamente afirmar que seus conhecimentos, não possuem espaço e não são legítimos para o sistema em que vivemos?! Essa é uma inquietação que trago para refletir sobre o papel da escola em nossa sociedade. Entendo que a prática pedagógica não é neutra e, por isso, a escola compõe-se a partir de diversas finalidades sociais de poder e controle. Não se trata de culpabilizar a ação conduzida pela educadora, mas trazer para a discussão o quanto o sistema engendra e legitima, na educação, um poder controlador, que se dá desde a organização física das escolas até os conteúdos que devem ser vistos e apreendidos pelas crianças e o modo como a prática pedagógica é produzida. Para pensar em uma educação descolada do poder de controle, é indispensável “repensar estas práticas no sentido de conceber planos de acção e de tomadas de decisão pelas crianças” (TOMÁS, 2011, p.109). Acredito que não podemos transcender as relações de poder; porém, é preciso potencializar essas questões, estabelecendo relações em que a educação seja realmente vista democraticamente e as crianças possam participar diretamente das decisões e iniciativas no âmbito escolar.

Presenciei a angústia, muitas vezes, da educadora em relação à forma como as crianças realizavam ou não as tarefas: *“Eles não fazem nada em casa. Agora já avisei aos pais que teremos um cartaz com os nomes de todos os alunos, quem fizer vai colocar um (S=sim) e quem não fizer um (N=não)”* (Educadora, Diário de campo, 12/09/12, p. 38). Percebi a aflição da educadora quando falou, em voz alta, na sala sobre os “temas”, dizendo que se todos fizerem os temas, estariam realmente aprendendo o que é esperado. Para a educadora, se as famílias de alguma forma auxiliassem, elas estariam participando da aprendizagem das crianças. Tal concepção está relacionada ao conceito de pedagogia visível, que coloca ênfase no desempenho das crianças. Segundo Bernstein:

As pedagogias visíveis e suas modalidades atuarão para produzir diferenças entre as crianças: elas são necessariamente práticas

estratificadoras de transmissão, uma consequência da aprendizagem tanto para os transmissores quanto para os adquirentes (1996, p. 103).

Compreendo que o conceito “pedagogia visível” contribui para a reprodução social de um ensino tradicional e conteudista, no qual o educador possui a convicção do que realmente deve ser ensinado, organizando os conhecimentos de maneira fragmentada, determinando o tempo e o ritmo de aprendizagem das crianças, estimulando a competição entre as crianças e ressaltando o fracasso e o sucesso dos mesmos. Como são vistos de forma homogênea, devem aprender no mesmo ritmo e tempo. A observação realizada, aliada ao conceito de pedagogia visível, possibilitou-me compreender a educação em relação ao seu papel de reprodução, o qual desconsidera os saberes culturais dos sujeitos, legitimando uma prática pedagógica articulada à visão de que as crianças são receptoras da cultura escolar e são os futuros adultos, com papéis sociais dignos, porque aprenderam bem o que a escola lhes ensinou. Essa visão demonstra o quanto a escola carrega esse papel socializador e escolarizante, o qual não compreende a criança como agente social, que reinventa e recria coletivamente, em suas vivências as culturas, pois são possuidoras de desejos, de medos e de necessidades (CORSARO, 2011).

Nessa direção, essas definições conceituais possibilitam compreender a escola da Capilha também como um espaço de reprodução, através de um discurso idealizador e controlador, o qual seduz a sociedade com a resolução de problemas sociais que enfrentamos. E a cultura das crianças, como se apresentam no espaço escolar? De forma peculiar, através da fala carregada de expressões dos grupos que interagem entre si, da forma de suas vestimentas, das brincadeiras contextualizadas na vida do campo e da pesca, da alimentação com verduras que plantam em suas casas e dos peixes que pescam, do orgulho que carregam de pilchar-se e desfilar na “cidade” e das histórias contadas sobre o mundo que as cerca.

Outro conceito para refletir sobre o contexto investigado foi o de pedagogia invisível (BERNSTEIN, 1996). Se a educação tradicional desconsidera o sujeito, então, a educação que é construída coletivamente poderá criar condições para lidar com os problemas que enfrentamos no contexto escolar, em especial, mediante a reorganização da prática pedagógica. A sociedade vive um momento de mudanças, em que é priorizada a especialização de conhecimentos. Dessa forma, o tempo não é mais priorizado na transmissão de conhecimentos; nem as famílias, nem as

crianças reconhecem esse processo de aprendizagem. Depende-se, então, das teorias da pedagogia adotadas pelo educador, as quais precisam estar embasadas no desenvolvimento do humano (FREUND, 2008).

Segundo Basil Bernstein, quando citado por Cristina Spolidoro Freund, a pedagogia invisível “trabalha com os campos do controle simbólicos e não no campo da produção, que permite a aquisição daquelas formas especializadas de comunicação, necessárias a seu sucesso” (BERNSTEIN, 1984 apud FREUND, 2008, p. 49). Surgem, então, mediante esses conceitos, as dificuldades que muitos estudantes enfrentam na vida cotidiana, como, por exemplo, os vestibulares, os quais são embasados em conhecimentos formalizados.

É recorrente a compreensão de que a escola necessita do acompanhamento das famílias para a consolidação do aprendizado das crianças. Tal aspecto situa-se na lógica do que compõe, muitas vezes, uma pedagogia invisível. Trago esse dado para problematizar o contexto desta pesquisa, especialmente porque a educadora se angustia com o não acompanhamento das famílias em relação às atividades de tema de casa propostas às crianças. Compreendo que essa colaboração desejada pela educadora é divergente do contexto em que está inserida, refletindo-se como imposições culturais da escola sobre a cultura das famílias. É necessário refletir sobre o quanto se sentem ameaçados, talvez por essa imposição cultural, ou talvez pelo contexto profissional que vivenciam, o qual demanda um comprometimento substancial das famílias. Ou, ainda, pode-se pensar no grau de escolaridade que possuem, culminando na ausência de domínio frente às atividades e conteúdos próprios da escola. Como dizer ao filho que não compreende tal assunto ou não sabe auxiliar a resolver a questão matemática proposta porque lhes falta conhecimento ou habilidades cognitivas específicas?

Através desses conceitos, é possível mostrar como a escola se apresenta como um espaço contraditório e ambíguo, ora tradicional e controlador, que dita regras e o tempo de aprendizagem, ora aberto e criativo, que busca formas de aproximar-se das famílias e das crianças, criando modos participativos de ação. As crianças, nesse contexto, transcendem de maneira peculiar as lógicas impostas através de suas culturas, que são tecidas coletivamente. Além disso, as crianças apresentam percepções relevantes, abrindo brechas para se pensar a escola como instituição democrática e coletiva. Considero que essas brechas, esses momentos de transcender às lógicas escolares, se mostram quando as crianças negam a

realização das atividades através das brincadeiras, como as parlendas no refeitório, o empurrar o lápis de um canto ao outro da classe nos momentos de explicação dos conteúdos e das tarefas e dos cochichos e risos em tom baixo. Apostar nessas brechas, ou seja, entender que os momentos e situações criados pelas crianças, sinalizam a construção de um novo olhar sobre a educação e, em especial, a prática pedagógica. Essas brechas podem favorecer a produção de uma prática pedagógica que busca estar atenta às culturas das crianças, às suas vozes, aos seus gestos e aos seus olhares. Essa prática pedagógica requerida considera as crianças como atores sociais (re)produtores de cultura, bem como se ancora no respeito às crianças porque permite o diálogo e a organização de suas ações por meio de uma escuta atenta, por meio de observações ao grupo de crianças, desenvolvendo uma aprendizagem que realiza a mediação e a intervenção pedagógica com a participação das crianças.



Figura 6 – Imagens fotográficas na aula no refeitório da escola.¹⁴

4.2 Participação das crianças na escola

Retornando à escola, em 2013, minhas expectativas eram muitas em relação ao trabalho pedagógico na escola e às crianças. No primeiro dia de retorno à escola para a atividade de observação (Diário de campo, 09/08/13, p. 165-170), ao embarcar no ônibus, como de costume, fomos conversando, eu e a educadora, até a Capilha. Ela falava sobre as mudanças ocorridas na escola. Contava-me sobre a estrutura, o número de crianças e a realização da manutenção dos computadores. *“Agora na escola, tá tudo diferente, tu vai ver. Eu troquei tudo, a sala de aula, a brinquedoteca. Tenho 14 crianças na mesma sala, os do 3º e do 4º ano. O 1º e o 2º ano é agora com outra professora. Ela também é professora da Serraria”*

¹⁴ Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2013.

(Educadora). Sua fala despertou-me certa curiosidade para ver e estar na escola. Fiquei pensando sobre como as crianças estariam reagindo às mudanças e se elas teriam notado as mudanças feitas. Fiquei perguntando-me, mentalmente: houve realmente modificações? Quais as percepções das crianças sobre as modificações? Será que elas falarão sobre essas mudanças na escola? E na prática pedagógica, será que houve alterações?

Chegando à escola, por volta das 8h15min, fui novamente acolhida pelas crianças. Minhas expectativas eram de curiosidade e também de insegurança, pois não sabia como seria recebida pelo grupo em função do distanciamento necessário para a escrita e apresentação do projeto de pesquisa. Houve muitos abraços e confissões. *“Eu já estava com saudades. Que bom que tu veio”* (Laine). *“Me dá um abraço, já tá perto do desfile na cidade”* (Zeca). Um menino um pouco mais tímido pegou minha mão e abriu um sorriso. A escola já estava com os portões abertos, tarefa feita pela merendeira da escola. Entramos todos juntos na escola e a educadora apresentava as mudanças: *“Olha nossa horta suspensa. Foi um projeto que fiz sobre a água. Buscamos água da lagoa e plantamos algumas ervas de chá. Mas as crianças não deram importância”* (Educadora). Algumas questões me fizeram refletir por alguns instantes: a prática pedagógica centrava-se apenas na intenção da educadora. O projeto da horta suspensa, segundo sua fala, parecia ter sido construído e planejado apenas por ela. Será isso que fez com que as crianças não manifestassem interesse?

Ao entrar, recebi o convite da educadora. *“Vamos para a sala”* (Educadora). Sentei-me no fundo e abri meu diário. Logo veio um pensamento: necessito direcionar minhas observações para a participação das crianças em relação à prática pedagógica da educadora. Eu precisava concentrar-me nas atitudes, nos gestos, nos silêncios e nas brechas que as crianças produziam como forma de participação enquanto a educadora ministrava sua aula. Foi então que a primeira atividade iniciou:

“Essa é uma folha, para vocês colorirem. O que está escrito?” Perguntou a educadora à turma. *“Segundo domingo de Agosto, dia dos Pais”*, respondeu Laine. Nesse mesmo instante, outras crianças se manifestaram corrigindo a leitura da colega. *“Não é segunda!”* (Manuela). Nesse momento, a educadora interferiu e corrigiu a resposta de Laine: *“Lê de novo? Eu já falei que não tem dia certo porque senão o dia dos pais não poderia ser comemorado por todos, por isso que é no*

segundo domingo, daí todos podem se reunir, assim como o dia das mães. O que também é comemorado nesse dia”? Perguntou a educadora para a turma. Duas crianças manifestaram suas opiniões: “O do amigo” (Laine). “Não, o do estudante” (Manuela). “É o do estudante. Agora se divirtam pintando e depois conversamos. Eu já volto, vou resolver algumas coisas” (Educadora)

Eu fiquei na sala. Percebi que um bilhete havia sido entregue por uma menina a outro menino. O bilhete circulava até cair próximo de onde eu estava. Eles me olharam! Reagi como se não tivesse notado o que estava escrito, porém observei que se tratava de recados a outras pessoas. Rapidamente, o bilhete foi guardado. Foi então que o Bi veio ao meu encontro e mostrou-me seu caderno com atividades realizadas e corrigidas. *“Tá tudo certo. Esses são cavalos que eu e meu irmão desenhamos. Tu sabes montar a cavalo”? Perguntou-me. Eu respondi que não, que tinha muito medo. Risadas tomaram conta da sala de aula. Ele sentou-se. Depois de alguns instantes, Bi trouxe-me um desenho de um cavalo, dizendo: “É pra ti”. (Bi).*

Passados alguns minutos, as crianças começaram a solicitar a presença da educadora. *“Não têm ponta os lápis”, gritou uma das crianças. Do refeitório, ouvi a educadora responder: “Eu já vou”. “Posso pegar o apontador”? Perguntou João. A educadora respondeu: “Não, é o estilete, por isso que os lápis não duram nada, tem que ser de estilete” (Educadora).*

Fiquei sentada, observando as crianças colorirem a folha. Surgiam cochichos e risadas entre algumas crianças. Outros permaneciam quietos e sentados em seus lugares, esboçando uma reação de obediência silenciosa. Logo, a educadora retornou à sala de aula. *“Venham aqui na minha mesa, quem terminou, que eu vou colar essa folha no caderno” (Educadora).* Fiquei pensando que a ação pedagógica estava pautada por uma mediação centrada no poder que o adulto-educador impõe sobre seus educandos-crianças e, talvez, essa relação seria a base de uma participação da qual as crianças eram sabedoras sobre o que a escola e o processo de ensino produzem: uma prática pedagógica construída para as crianças e não com as crianças.

O poder também não se concentrou somente na educadora, pois as crianças, sabedoras de que para realizar a atividade de colorir necessitavam dos lápis apontados, solicitavam a presença da educadora em sala de aula. Esse espaço de interações e de relações sociais, que é a sala de aula, torna-se um ambiente imbuído de situações que anunciam a relação de poder que ora é exercido pela

educadora, ora pelas crianças. Outra questão que me chamou atenção foi a produção de dependência criada pela educadora em relação às crianças, especialmente naqueles aspectos em que as crianças não tinham autonomia para organizar seu próprio material no caderno. As folhas de atividades eram coladas pela educadora. Ao mesmo tempo, notei que as crianças também não esboçavam reação contrária. Todos permaneciam enfileirados junto a mesa da educadora, com seus cadernos em mãos, esperando sua vez para colar a folha.

A situação observada apresenta diversos elementos para serem problematizados. Inicialmente, vejo as formas de resistência das crianças, especialmente quando investem na criação de situações que permitam a interação com os colegas, burlando algumas regras da sala de aula, como o silêncio e o ficar sentado. O bilhete que circulava entre as crianças demonstra a resistência das crianças em realizar somente a atividade proposta pela educadora. Há necessidade de conversar e interagir entre si, algo que não é permitido neste espaço, pois a sala de aula configura-se como um espaço de aprendizagem que, segundo a educadora, deve estar constituído pela obediência e o cumprimento de tarefas pelas crianças. Resistir é uma brecha. Essa forma de participação leva-me a compreender a existência das crianças neste espaço, ou seja, resistem porque existem, se fazem presentes, burlando algumas regras por meio de mecanismos e estratégias por elas criadas. Considero a resistência das crianças, frente às práticas pedagógicas conduzidas pela educadora, não um desconhecimento, por parte das crianças, do que lhes é proposto, mas sim um (re)conhecimento delas. Esta resistência que esboço aparece como pistas que nos levam a pensar em um redimensionamento desta prática pedagógica. É algo que interpreto frente aos dados como formas que as crianças criam e recriam, próprias de suas culturas de pares, para expressar o quanto é necessário repensarmos as práticas pedagógicas que produzimos e conduzimos no processo educativo.

Neste mesmo dia de observação, houve oportunidade de retomar a pesquisa com as crianças de um modo diferente. Eu propus a elas que gostaria de saber como desejavam ser referenciados no texto que eu estava escrevendo e que sistematizaria a investigação. Solicitei, à educadora, um espaço para conversar com as crianças. “*Tu queres aqui na sala*”? Perguntou-me a educadora. Eu devolvi, perguntando às crianças onde queriam conversar. Logo veio uma sugestão: “*Pode ser na brinquedoteca*”? (Laine). “*Pode*”, respondeu à educadora.

Fomos à brinquedoteca. Iniciei a conversa, novamente me apresentando e explicando o trabalho de pesquisa que estava realizando na escola. Nesse sentido, disse-lhes que necessitava saber se os que já estavam participando da pesquisa gostariam de continuar e se as crianças que aprovaram para o 3º ano desejavam participar. O grupo foi unânime, respondendo que gostariam de continuar e de participar da investigação. Decidi iniciar nossa conversa perguntando sobre como gostariam de ser apresentados na pesquisa, ou seja, qual nome eu deveria usar para me referir a cada um no processo de escrita do texto da dissertação. Algumas crianças não entenderam meu pedido. Foi então que lhes disse: “Imaginem um livro com vários personagens. Com o que observo das aulas, dos momentos de convivência entre vocês e a educadora. É isto que estou realizando. Mas, em respeito a vocês, eu preciso saber com que nome vocês gostariam de serem chamados nesse trabalho”. *“Tu vais falar isso para quem não veio aula?”* (Drica). “Sim, vou falar a mesma coisa. Eu sei que é um pouco chato, mas vou ter que repetir”, disse-lhes. *“Não tem importância a professora fala sempre a mesma coisa”* (Drica). Risos tomaram conta da brinquedoteca. Na sequência, o seguinte diálogo foi estabelecido:

“Eu quero a primeira letra do meu nome ‘w’”, disse William. Manuela retrucou dizendo: *“Ai não pode, porque se eu escolher a letra ‘a’ e a Duda também?”* Foi então que me manifestei dizendo: “Tu tens razão, precisamos combinar melhor. Vamos fazer assim: se acontecer isso eu revelo quem escolheu o mesmo nome ou letra e decidimos de outra maneira”. *“Tá a gente vai pensar e depois a gente te entrega uns papelzinhos com os nossos nomes e dos nomes que escolhemos para o teu trabalho”* disse Laine.

Na semana seguinte, dia 14 de agosto (Diário de campo, 14/08/13, p. 175-188), por volta das 8h30min, chegando à escola, algumas crianças vieram até a educadora para saudá-la. Também recebi alguns abraços e saudações. *“Quanto tempo Jeruza”*, disse-me Zeca. Nesse momento, a educadora falou: *“Vamos que hoje quem faz o café e o almoço sou eu. A aula é no refeitório. Enquanto eu faço o café tu podes falar com os que não estavam naquele dia. Pode ser Jeruza?”* Sim, respondi. Logo entramos na sala e a educadora solicitou que as crianças sentassem em seus lugares. *“Todos sentados, esperando o café ficar pronto”!* Logo um diálogo foi iniciado entre as crianças e eu:

“Tu é professora? Tu vais ficar na sala de aula?” Perguntou-me Guia. “Eu sou professora, ficarei na sala para fazer um trabalho sobre as crianças do 3º e do 4º ano. É uma pesquisa. Eu observo como é estudar na escola da Capilha, o que vocês pensam sobre as aulas, a escola”, respondi. *“Tu estuda?”* (Dieni) *“Sim, estudo esse trabalho é para a faculdade que estou fazendo, o Mestrado. É parecido com um livro, com personagens, que são vocês”* (Jeruza).

Retomei a conversa do encontro passado, perguntando sobre a participação na pesquisa. Expliquei sobre os termos de consentimento, porém enfatizei que, antes de conversar sobre esse documento com seus responsáveis, gostaria de saber se todos desejavam continuar participando da investigação. A resposta mais uma vez foi positiva. Todos concordaram em participar. Perguntei às crianças se lembravam da nossa última conversa sobre os nomes que queriam usar para serem identificados. Alguns tiraram das mochilas seus “papelzinhos”; outros disseram que entregariam no final da aula; e outros ainda não tinham pensado. Notei que todas as crianças já sabiam sobre os nomes fictícios. Percebi que havia ocorrido conversas entre elas sobre esse assunto. No final da aula, recebi das crianças os papéis com os nomes propostos. Desenvolver a pesquisa com a coautoria das crianças, buscando inserir os nomes fictícios escolhidos por elas, permite o reconhecimento da presença legítima das crianças como atores sociais ativos. Amparada pelo referencial teórico, esta investigação compreende a autoria das crianças neste processo. Sendo assim, busco compreender “um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objetos” (KRAMER, 2002, p. 45).

Nessa observação, foi possível perceber que a participação das crianças acontece de modo diferente quando elas estão num outro espaço da escola: o refeitório. O espaço do refeitório proporciona uma aproximação entre as crianças e a criação de brincadeiras e conversas. O espaço físico do refeitório conta com três mesas com oito assentos fixados. Percebi que a turma do 4º ano senta em uma mesa e a do 3º, em outra mesa. Porém, as crianças reprovadas, que continuam no 3º ano, permanecem no grupo do 4º ano. Notei um sentimento de pertencimento ao grupo e não ao ano em que se encontram. Apenas Kauãzinho escolheu sentar-se com os alunos do 3º ano. Aproximei-me dele e falei: *“Não tem mochinhos para você*

sentar lá na outra mesa”? Ele logo respondeu: *“Eu não quero. Eles falam alto e ficam rindo toda hora”*. (Kauãzinho).

A educadora solicitou a turma o início da atividade: *“Vão até a sala e peguem as caixinhas que eu pedi para trazer, só as caixinhas de chá. Vou entregar uns ‘caquinhos de EVA’”*. As crianças buscaram o material e retornaram aos seus lugares. Nesse momento, a educadora demonstrou e explicou como deveriam realizar a atividade. *“Vou mostrar como é. Tem que passar cola nos cantinhos. Agora já vou botar um pote na mesa com um pincel. Não pode passar muito. Larguem a tesoura e prestem atenção. Lembrem das figuras geométricas que expliquei. Isso é um retângulo. Eu corto de uma ponta a outra e vira dois triângulos. Também corto uma ponta e vira um quadrado. Escutem, façam silêncio”* (Educadora).

O Zeca, a todo o momento, mostrava-me as figuras em lápis que fazia sobre o EVA. Notei que a educadora havia percebido que a turma demonstrava desatenção em relação à atividade. Foi então que, novamente, iniciou a reorientação da atividade: *“Eu vou fazer um para mostrar e vocês têm que prestar atenção. Olhem, tem que ser. É fácil esse trabalho”*? (Educadora). *“Sim”*, respondeu a turma em coro! *“Claro que não é difícil! Já vou dizer: temos quatro dias para fazer essa caixa. Cada dia vamos fazer um lado”* (Educadora). Kauãzinho, em tom baixo, falou: *“Claro, a caixa tem quatro lados, por isso que são quatro dias”*.

Percebia cochichos entre Deia, Ragel e Laine, em meio a risos e olhares. Nesse momento, a educadora se aproximou de Deia e disse: *“O teu EVA ta grande, agora são apenas triângulos desse lado”*. Deia respondeu: *“Assim termina mais rápido”!* (Deia).

A educadora continuou a transitar, observando as crianças. E disse-lhes: *“Não pode aparecer a caixa. Te senta Zeca. Passa cola com pincel, João. Silêncio”* (Educadora). Nesse momento, iniciou-se um diálogo entre algumas crianças: *“Para de falar Zeca”!* (Deia). *“Olha o meu Jeruza”* (Zeca). *“Para de falar, Aderbal”!* (Laine). *“Olha só o cara que sabe tudo na Capilha, eu”* (Zeca). Foi então que Zeca levantou-se de seu lugar e, dirigindo-se até a mesa onde eu estava, perguntou: *“Jeruza, posso colar do outro lado”?* (Zeca). Eu respondi: *“Tem que perguntar para a professora”*. A educadora percebeu a dúvida de Zeca e enfatizou: *“Eu já disse que é um lado por dia. Hoje é só esse lado com triângulos”* (Educadora).

Um tempo depois, outro diálogo iniciou entre as crianças. *“Daqui a pouco tem recreio!”* (Deia). Nesse momento, indaguei Deia sobre o recreio, perguntando: *“Tem recreio?”* (Jeruza). Ela então respondeu: *“Agora tem. Desde o início do ano”* (Laine). E explicou: *“E mais, não tem sirene. Se tivesse a professora não precisava gritar”* (Laine). Eu novamente perguntei: *“Vocês queriam sirene?”* (Jeruza). *“Sim, igual do ginásio!”* (Nara). A educadora então dirigiu-se até a cozinha e disse: *“Fiquem terminando que eu vou fazer a sopa”* (Educadora). Ao dirigir-se até a cozinha, percebi que algumas crianças brincavam com os EVAs, cortando e fazendo de conta que eram carrinhos. Outras aproveitavam para cantar e bater palmas. Da cozinha, a educadora falou: *“Quem já terminou, pode juntar o material, colocar o que sobrou de EVA dentro da caixa e pode brincar. Agora já vou lá fazer uma brincadeira dirigida. As cordas já estão no pátio”* (Educadora).

Acompanhei a turma até o pátio e, chegando lá, fui surpreendida por um convite: *“Pega essa ponta da corda e gira Jeruza”* (Manuela). Fiquei algum tempo brincando com as crianças. Alguns foram até os balanços, outros na gangorra e os demais estavam pulando com cordas menores. Passado alguns instantes, ouvi Drica dizer: *“Deu, agora é a tua vez Jeruza, pode pular, deixa que eu giro a corda”*.

Observando as crianças, percebi a interação entre elas e as brincadeiras que recordavam a vida no campo. Foi então que surgiram convites entre as crianças: *“Vamos brincar de laçar?”* *“Vem Zeca que eu vou te laçar!”* (Micheias). Nesse momento, a educadora observava as crianças e interferiu, dizendo: *“Eu quero que todos brinquem de corda, não pode ficar nos balanço”*. As crianças logo reagiram entre com murmúrios: *“Eu quero ficar no balanço”* (Duda). *“Eu quero pular sozinha”* (Laine).

Bi avistou a vinda da educadora ao pátio e disse: *“Olha, lá vem ela, já vai terminar”* (Bi). Drica então olhou para Bi e disse: *“É só dez minutos”*. A educadora se aproximou das crianças e solicitou: *“Vamos lavar as mãos e ir para a sala de aula”*. Ao chegar na sala de aula, as crianças iniciaram uma discussão sobre os lugares. *“Não pode trocar de lugar”* (Deia). *“Nunca pode trocar, só quando ela manda”* (Guia).

Neste momento, a educadora entrou na sala e iniciou uma conversa com as crianças. *“Quem lembra da história que estudamos na aula passada, na sexta?”* (Educadora) *“O Homem que amava caixas”*, responderam as crianças em coro. *“Do que se falava a história?”* (Educadora) *“Do homem que brincava com seu filho”*, disse Deia. *“É bom ou ruim um adulto brincar?”* Perguntou a educadora. *“É bom!”*

Ragel respondeu. *“Por isso que eu não queria ninguém nos balanços, porque na escola, assim como na história, todos brincam juntos. Às vezes a gente faz coisas que não gosta, mas é preciso. Tem que brincar junto, não um em cada canto! Na primeira semana de Agosto contei a história João e Maria, depois o Homem que amava caixas. Agora vou ler a história Caixinha do Amor. Todos façam silêncio”* disse a educadora.

Observei que algumas crianças realizavam outros movimentos enquanto a educadora contava a história. Laine brincava de escrever na borracha. João empurrava o lápis de um canto ao outro da classe. Nesse momento, a educadora entregou às crianças a história, a qual deveria ser contada, no momento que fosse entregue a caixa com as colagens de EVA, para os responsáveis. E explicou: *“Bom essa história vocês vão contar para os pais quando entregarem a caixa, porque quando abrirem não vai ter nada. Aí vocês contam a história. O presente pode ser beijos. Eu quero dizer uma coisa com essa história: criança não tem dinheiro, o trabalho de vocês é vir para a escola, assim como os pais de vocês que vão pescar e depois recebem. Vocês vão ganhar dinheiro quando crescerem se aproveitarem o que aprenderam na escola”*.

Nesse momento a educadora iniciou uma breve explicação do que seria a próxima atividade: *“Tenho que fazer a leitura do projeto do Pacto, Leitura de Leite. Tu viu Jeruza, vai ao encontro do meu projeto desse ano: A Leitura abre caminhos”*. Perguntei o que seria esse projeto. Ela respondeu que não sabia ao certo, mas que era uma atividade do Pacto. A educadora iniciou a leitura de um livro para a turma, dizendo: *“Vou ler uma história: O Saco de Brinquedos. É a continuação do Homem que Amava Caixas”*.

A história tratava de poesias. A educadora declamava a poesia e perguntava às crianças sobre qual brinquedo estava falando. As crianças se divertiram com a história, com as adivinhações e com as imagens de brinquedos do livro. Deia e Nara iniciaram uma conversa comigo durante a leitura. *“Tu sabes que brinquedo é esse?”* (Deia). *“Não”*, respondi. *“É o osso. Eu fui em Canguçu e vi alguns homens brincando disso”* (Deia). *“Lá na vila da Castelo tem as cinco Marias”* (Nara).

Fiquei em silêncio, pois a leitura da história continuava e não queria interferir na proposta da educadora. Observando o restante da turma, percebi que Guia sacudia os braços, Laine furava a borracha com o lápis, Manuela se balançava na cadeira. O Zeca veio até onde eu estava e disse: *“Ontem me molhei todo no pasto,*

dando milho pras vaca”. A educadora percebeu que Zeca havia levantado do lugar e disse: “*Silêncio*”. Ao término da leitura, a educadora perguntou à turma: “*O que vocês acharam?*” “Legal”, responderam em coro. E encaminhou a próxima tarefa, dizendo: “*Agora eu vou entregar os temas que corriji e quero os temas de ontem. Façam filas aqui na minha mesa*”. Enfileirados, as crianças entregavam os temas do dia anterior; outros haviam se esquecido de trazer. Algumas expressões de desconforto pelas crianças ocorriam à medida que eram entregues os temas corrigidos. Ao término da entrega das tarefas, a educadora levantou e disse: “*Vamos lavar as mãos e depois vamos para o refeitório comer a sopa. É sem correria*” (Educadora). E, assim, chegava o final de mais uma aula observada.

Percebi como as crianças reagiam na sala de aula, abrindo brechas para realizar outros movimentos, escapando da atividade proposta pela educadora. O recreio é um espaço rico entre as crianças, no qual elas podem interagir, correr, brincar e conversar. Nas brincadeiras, mesmo que dirigidas pela educadora, elas demonstravam as vivências da vida do campo como, por exemplo, laçar com a corda. Nessa direção, mesmo com a intenção da educadora de que todos deveriam participar da mesma brincadeira, o recreio se apresentou como um tempo que permitia às crianças brechas para a criação e para a realização de suas próprias brincadeiras.

O acolhimento pelo grupo de crianças é outra questão que ressaltou nesse dia de observação. Foi surpreendente quando me convidaram para pular corda e cantar música. O gesto fez-me refletir sobre o fato de que estaria sendo aceita, novamente, pelo grupo, ultrapassando meu papel de pesquisadora, pois sou uma adulta e tenho diferenças cognitivas e psicológicas em relação às crianças; porém, o convite para interação partiu do grupo. Um adulto atípico, como descreve Corsaro (2011), com uma diferença reconhecida. Desde o início da pesquisa, procurei me aproximar das crianças e das suas vivências. Escutei e perguntei sobre suas experiências na comunidade e na escola. E, nesse momento, estava sendo convidada a participar do grupo para brincar. Pela primeira vez, senti que as crianças reconheceram minha presença e desejaram minha participação junto a elas.

A intenção dessas reflexões não é a de culpabilizar a prática pedagógica da educadora, mas sim de compreender de que forma é construída essa prática com as crianças. Noto que as crianças burlam, muitas vezes, as propostas da educadora, participando e reagindo de modo contrário ao que ela deseja. Levantam de seus

lugares, brincam com o material. Há falas, em tom baixo, entre as crianças, os cochichos, ou, ainda expressam verbalmente a chatice que é a atividade. Notei que enquanto Deia recortava os EVAs em tamanhos grandes, ao ser repreendida pela educadora, ela respondeu dizendo que, dessa forma, terminaria em menor tempo a atividade.

Mesmo sabendo de sua atividade como diretora e coordenadora da escola e, nesse dia, também de merendeira, a presença da educadora em sala de aula é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. A ausência da participação efetiva das crianças, realçada em conversas informais pela educadora, talvez aconteça justamente porque necessitam de sua maior presença em sala de aula. Entendo que o processo de ensinar e aprender exige a presença e a mediação do educador. Essa relação tecida em sala de aula entre as crianças e a educadora se consolida quando o grupo de crianças permite. Essa permissão percebi pelas atitudes, pelos olhares e pela resistência das crianças na realização das atividades, especialmente quando expressavam claramente sua insatisfação. Neste momento de escrita, trago as formas de resistência por parte das crianças quanto à proposta pedagógica conduzida pela educadora. Essas tônicas de resistências estão presentes nos murmúros e no silêncio; nas brincadeiras paralelas concomitante à realização das atividades; nos gestos, nos olhares e nas trocas de objetos e papéis entre as crianças.

Na mesma semana, realizei outra observação (Diário de campo, 16/08/13, p. 189-197). Ao chegar à escola, como de costume, os portões já tinham sido abertos pela merendeira e algumas crianças já haviam merendado. Recebi alguns cumprimentos e abraços das crianças. A educadora, então, disse às crianças: *“Hoje nossa aula é no refeitório, pois a turma do 1º e 2º ano terá aula na sala. Peguem as caixas para colar os EVAs”*. Notei a insatisfação das crianças. *“De novo”!*, Disse Zeca. A educadora, nesse momento, ausentou-se do refeitório para buscar o material. E disse-lhes: *“Vou pegar a cola para colocar nos potes e os pinceis”*. Aproximei-me das crianças e perguntei: *“O que é essa caixa”?* *“Não sei”!* Respondeu-me Deia. Nesse mesmo instante, outras duas crianças inseriram-se na conversa dizendo: *“É uma caixa do amor”*, disse-me William. *“É uma caixa para dar aos pais”*, explicou-me Drica. Enquanto esperavam a cola e os pincéis, algumas crianças brincavam de carrinho com os EVAs. Outras cantavam e batiam palmas. E outras conversavam sobre as brincadeiras na comunidade da Capilha e suas

vivências. Logo se estabeleceu um diálogo entre as crianças, no qual retratavam suas rotinas: *“Eu peguei a mangueira e joguei água no meu irmão”*, contava Deia. *“Hoje tu vai limpar o pátio!”* Dizia Nara. *“Já ta limpo, limpei ontem”*, retrucava Deia. *“Eu limpo a cozinha”*, continuou Nara. *“Eu também lavo as minhas botas, arrumo meu quarto e lavo minha roupa”*, disse-lhes Bi. *“Eu não faço nada, sou homem”*, falou Uri. Fui, então, convidada a participar da conversa: *“Tu sabias Jeruza, ontem eu quase caí lá no campo procurando minha vaca que pariu”*, disse Drica. *“E tu achou a vaca?”* Perguntei. *“Claro que achei!”*, respondeu-me Drica.

Enquanto isso, outro grupo de crianças iniciou, em outra mesa, um diálogo: *“Kauãzinho, hoje eu to feliz, vou andar de quadriciclo com meu pai”*, dizia Duda. *“Aquilo não é um quadriciclo, é uma mota com quatro rodas”*, respondeu Kauãzinho. *“Nara, tu preferes o Leomar ou o Micheias de amigo?”* Perguntou Ragel. *“O Leomar, porque o Micheias fala pelas costas”*, respondeu Nara. Risos tomaram conta do grupo de crianças. Foi então que a Deia disse: *“Ele coloca tudo errado no facebook, faltando letra”*. Perguntei para as crianças como elas acessavam a internet. *“Ué, pelo celular”*, respondeu Deia. *“Eu tenho computador, mas não tenho internet”* explicou-me Drica. *“Eu também”*, disse Ragel. Nesse momento, a educadora retornou da cozinha e caminhava entre as crianças, frisando que o tempo de colar os EVAs estava se esgotando. Entre uma fala e outra, colava atividades sobre os pais, já realizadas pelas crianças, no mural do refeitório. Ao término da colagem no mural, virou-se para o grupo e disse: *“Vamos lá, já terminaram, a conversa ta boa! Mais uns minutos e já vou encerrar. Até sexta tem que tá tudo pronto”*. Em tom baixo, Manuela murmurou: *“É, dia 31 que tem que dá pros pais”*.

Passado alguns minutos, a educadora solicitou que as crianças recolhessem o material e pegassem seus cadernos para iniciar outra atividade: *“Coloquem as caixas lá na brinquedoteca, amanhã vamos fazer mais um pouco. Depois lavem as mãos e peguem o caderno”*. E perguntou: *“Estão todos com os cadernos? Coloquem a data e o nome da escola. Deixem uma linha em branco e escrevam o título. Que história contei ontem?”* *“O filho Pródigo”*, respondeu a turma em coro. *“Vou dar essas folhas”*, disse-lhes a educadora. Nesse momento, percebi a contestação de Laine em relação à atividade que lhes era proposta: *“Não era no caderno?”* A educadora explicou, dizendo: *“Não, primeiro é no rascunho, depois vou corrigir e vocês passam para o caderno em casa. Vou contar de novo a história. Prestem atenção, o 3º ano não precisa passar de cinco linhas, mas o 4º ano tem que fazer*

mais. Pode até virar a folha do outro lado. Também não pode ficar repetindo palavras, o filho, o filho. A professora não gosta!”

Ao iniciar a história, apresentou a Bíblia às crianças e comentou que esse livro era muito difícil de entender, mas havia uma Bíblia que as crianças entendiam. João logo interrompeu o início da história pedindo para ir ao banheiro, sendo autorizado pela educadora. Notei que João conversava com outros meninos do 1º e do 2º ano. Riam e cochichavam. Ir ao banheiro foi uma maneira de resistir ao andamento da aula, bem como de interagir com outros colegas. Enquanto a educadora contava novamente a história, notei que crianças encontravam outras formas de resistência: Guia brincava com uma fita que havia em sua mochila; Bi escrevia em sua borracha; Laine iniciava suas frases na folha de rascunho; Kauãzinho espreguiçava-se e debruçava-se sobre os braços; William e Uri riam e cochichavam em tom baixo; Manuela balançava seu pote de lápis debaixo da mesa.

Ao término da história, a educadora solicitou que agora poderiam iniciar a escrever suas frases sobre o Filho pródigo. Disse às crianças: *“Com essa história eu quero falar uma coisa pra vocês. Devemos respeitar os pais. Pais são aqueles que criam e não o pai e a mãe. Vocês que são crianças precisam ter responsabilidade, ajudar em casa. É preciso aprender isso desde pequeno para ser um bom cidadão. Nós, os grande, temos que dar bom exemplo aos pequenos. Tem grande que bagunça e não trabalha, isso é ruim. Assim como na escola, vocês sabem que não pode bagunçar, não é? Pode, só no recreio, mas na sala de aula não. Então, temos que respeitar desde pequenos, é isso que fala a Bíblia”.*

Notei que as crianças solicitavam à educadora que queriam falar enquanto ela apresentava sua compreensão sobre a história. Entretanto, ela seguia, dizendo: *“Espera, quando eu terminar vocês falam”.* Porém, ao concluir sua exposição, o espaço não foi concedido às crianças, e ela logo pediu às crianças: *“Agora podem escrever as frases sobre a história que contei”.*

Assim que concluiu, a educadora dirigiu-se para a cozinha. Nesse instante, as crianças solicitaram minha presença e o auxílio na escrita das palavras. Perguntavam: *“Jeruza, como escreve malandro?”* (Micheias); *“Jeruza, a palavra ele começa como?”* (Uri); *“Rapaz é com ‘z’ ou ‘s’, Jeruza?”* (Drica). Senti-me ansiosa e confusa por alguns instantes. Meu papel na escola era de pesquisadora; porém, como separar esse ofício do fato de também ser educadora? Estaria eu burlando as regras da prática da educadora? Poderia ou não intervir e responder às perguntas?

Respondendo, estaria contribuindo para o seu processo de alfabetização? Com tantas inquietações e indagações que surgiram naquele momento, decidi que iria até a mesa de cada criança e tentaria ajudá-la, instigando-as a pensarem primeiro no som da palavra que desejavam escrever. Em seguida que comecei a auxiliar as crianças, a educadora se aproximou e disse: *“Vou colocar aqui algumas letras, mas eu já falei, nós já aprendemos isso!”*. Eu retornei ao meu lugar, retomando a escrita no meu diário de campo e observando a reação das crianças.

Nesse dia, foi possível perceber que a educadora se ampara em uma metodologia de repetição de letras. A leitura é feita apenas por ela e somente de histórias infantis que estão em livros geralmente manuseados por ela. A ação planejada vai ao encontro de datas comemorativas e da concepção de que as crianças necessitam memorizar os saberes instituídos pela cultura escolar como satisfatórios e extremamente necessários para sua formação enquanto cidadãos e futuros adultos “formados” para o mercado de trabalho. Esses valores são recorrentemente ditos por ela especialmente após a leitura de uma história. Há fortemente aspectos morais em sua concepção pedagógica, que também estruturam sua forma de conduzir a ação pedagógica para as crianças.

E a bagunça? O que significa, para a educadora, bagunçar somente no recreio foi algo que fiquei perguntando-me. O recreio realmente era uma conquista para as crianças, já que em outras observações realizadas no ano de 2012, o recreio não se fazia presente na rotina escolar. Qual seria a motivação para a realização do recreio? Sugestão da Secretaria de Educação do município? A contestação da outra educadora do 1º ou do 2º ano? Ou da educadora que ajuda nas “dificuldades”, segundo o relato das crianças? Ou foi uma questão levantada pelas crianças?

Depois de alguns instantes, a educadora se dirigiu às crianças e enfatizou que o tempo para a escrita das frases estava se esgotando. Notei que ela observava as folhas das crianças. Foi então que a educadora disse a eles: *“Bom, vocês podem escrever assim: O pai tinha muito dinheiro, ele era muito rico. Escrevam o que eu disse, mais um tempo e eu vou recolher as folhas”*. Passados alguns minutos, a educadora recolheu as folhas e solicitou que as crianças pegassem seus cadernos, dizendo-lhes: *“Vamos, vou fazer um ditado”*. E começou a dizer as palavras: *pródigo, pais, filho, rico, riqueza, família, porcos, animais, chiqueiro, churrasco, festa, festança, vizinho e vizinhança*.

Durante o ditado, as crianças auxiliavam uns aos outros em relação à escrita das palavras. A educadora enfatizava que poderiam ajudar, mas todos deveriam ficar sentados. Ela esperou alguns instantes e iniciou a correção do ditado. Nesse momento, as crianças notaram a movimentação das crianças do 1º e do 2º ano e espantaram-se com o momento do recreio, dizendo: *“Olha lá eles estão no pátio!”*, disse Dieni. *“É, mais eles vão soltar às 12h30min e nós vamos soltar às 11h45min”*, considerou Drica. Percebendo que as crianças haviam identificado a diferença do horário do término da aula, comparado com o horário das crianças do 1º e do 2º ano, a educadora interferiu na conversa, dizendo: *“É, hoje eu tenho compromisso, já avisei às famílias. Eu vou na reunião com a promotora da infância. Vamos conversar sobre as crianças que faltam muito a aula”*.

Após corrigir as palavras nos cadernos, a educadora propôs às crianças a correção das palavras do ditado e o início de outra atividade, dizendo: *“Agora já corriji. Quem errou deve copiar a palavra certa do lado. Não pode apagar a que errou. Copiem do quadro o tema. Depois de copiarem guardem todo o material e deixem apenas a tesoura. Vou entregar umas palavras para vocês”*. Nesse momento, Manuela contesta o fato de o mural não ser um quadro: *“Isso não é um quadro!”* A educadora logo enfatizou, dizendo: *“Agora é!”*

A educadora havia fixado no mural do refeitório duas folhas de ofício, nas quais estavam escritas as palavras “feminino” e “masculino”. Nessa atividade, após copiarem, as crianças deveriam escrever dez palavras femininas e dez palavras masculinas. Enquanto as crianças copiavam, a educadora entregava uma palavra para cada criança e dizia: *“Já copiaram, vamos lá! As palavras do 3º ano têm cinco letras, as do 4º ano têm oito, vocês tem que conferir!”*. Transcorridos alguns instantes, a educadora disse a turma: *“Não vai dá tempo. Vou deixar essa atividade também para casa. Cada um tem que fazer uma frase com a palavra que entreguei. Na aula que vem vou fazer um jogo. Só vai participar quem fizer a frase! Essas são palavras do livro do Homem que amava caixas. Guardem todo o material que vou ajudar a servir o almoço antes de ir embora. Pode lavar as mãos quem já guardou. Espero que se comportem!”*. Nara perguntou à educadora: *“Vai ter prêmio o jogo?”* A questão ficou sem resposta. A educadora dirigiu-se à cozinha, separou os pratos, serviu o almoço e solicitou a fila das crianças. Cada criança apanhou seu prato. Algumas foram embora almoçar em casa; outras, almoçaram na escola.

Ao final dessa observação, foi possível constatar que o recreio, de fato, não é uma atividade necessariamente constitutiva da prática pedagógica da educadora. Nesse dia, não houve recreio. Em relação às atividades, notei que as crianças, muitas vezes, manifestaram uma forma de resistência ao que é proposto. Talvez as brincadeiras, os cochichos e os risos, enquanto a educadora realizava a leitura de histórias, foram as formas de participação, resistindo a uma ação pedagógica que prioriza saberes descontextualizados do vivido pelas crianças. Mais uma vez, pensamentos me levam a refletir sobre uma prática pedagógica que se legitima pela recepção de conhecimentos e pela negação das formas de compreensão e construção de conhecimento próprias das crianças.

Destaco outras formas de participação das crianças no contexto da escola como forma de resistir à prática pedagógica proposta pela educadora. Compreendo que essa resistência está imbuída de elementos que apontam a existência das crianças nesse espaço por meio de seus olhares, gestos e atitudes. A seguir, trago um trecho de uma das observações realizadas na escola para mostrar outras formas de resistência das crianças no contexto escolar.

Em observação realizada no dia 26 de agosto (Diário de campo, 26/08/13, p. 198-203), a educadora propôs, em sala de aula, uma atividade que consistia na leitura de um texto de forma coletiva. Assim, explicou às crianças como a atividade de leitura seria realizada: *“Vamos ler cada um uma parte, por fila. Prestem atenção na leitura para não se perder. Lê Bi, porque tu és do terceiro ano e teu texto não tem algumas partes. Achei que era muito grande para vocês”*. Nesse momento de leitura, Zeca brincava com o lápis; William se balançava na cadeira; João observava as bandeiras. A educadora dava continuidade à sua aula, dizendo: *“Lê Nara”*, que retrucava dizendo: *“Eu não sei essa palavra!”* *“Olhem para o quadro, vou escrever”*, disse a educadora dirigindo-se até o quadro. Enquanto escrevia no quadro as palavras “resistirão” e “resistiram”, a educadora explicava a diferença entre elas para as crianças. Dando continuidade à atividade, a educadora seguia conduzindo a aula, interrompendo a leitura que as crianças faziam: *“Agora vai João. Espera, tem que parar porque tem ponto final. Tem que acompanhar na folha a leitura dos colegas”*. Decidia quem podia ou não ler: *“Passa pelo William. Lê tu Manuela porque ele não ta prestando atenção”*. Ao final da leitura, avisa: *“Agora vou ditar umas palavras para o 4º ano. Escrevam nos retângulos da folha do Curupira: sinuoso, vigilante,*

habitante. Agora peguem o dicionário e procurem o significado. O 3º ano, a mesma coisa. As palavras são: estranho e judiar”.

Percebi que parte da turma dirigiu-se até a estante para pegar os dicionários. Foi então que surgiu um diálogo entre as crianças e a educadora: *“O que é isso com o Curupira, na mão dele”?*, perguntou William. *“É uma vara. Ele bate nas árvores para ver se estão firmes. Vocês viram na televisão a árvore que caiu e machucou umas pessoas em Porto Alegre?”*, perguntou a educadora. Kauãzinho respondeu: *“Eu vi uma mulher que fez um muro de crochê e colocou em volta de uma praça”*. A educadora parecendo não escutá-lo segue dizendo: *“Tá bom, vamos fazer a atividade. O quarto ano vai fazer e o terceiro ano eu vou ajudar”*. Foi nesse momento que a educadora se aproximou das bandeiras que estavam fixadas no mural da sala e disse: *“O que é isso? Grampearam a bandeira do Brasil?! Quem foi? Olha, eu estou sempre me modernizando, faço as coisas para vocês. E o que é isso?”*, perguntou com um tom de voz zangada. A turma permaneceu em silêncio. A educadora, então, dirigiu-se até sua mesa, sentou-se e disse: *“Mais um tempo e venham aqui na minha mesa colar essas folhas no caderno. Quem não fez as atividades vai lanchar e depois volta para fazer. Quem fez, vem me mostrar e depois do lanche pode ir para o recreio. E tu Duda, vais ficar sem recreio porque empurrasse o William e isso não se faz, nem aqui, nem em outro lugar”*.

No lanche, algumas crianças brincavam de parlendas; outras disputavam lugares no refeitório e competiam entre si para ver quem terminaria primeiro o lanche. Durante o recreio, no pátio da escola, as crianças brincavam de pega-pega, os meninos pegavam as meninas. Outras brincavam de balanço ou gangorra.

No retorno à sala, a educadora iniciou o canto do Hino Nacional. Depois, as crianças cantaram a música “Eu te amo meu Brasil”. Distribuiu outras duas folhas com imagens relacionadas ao Descobrimento do Brasil, à figura de Tiradentes, ao Hino Nacional e à Mula-sem-cabeça. As crianças deveriam escrever o que lembravam a partir das imagens. Algumas iniciaram as atividades; outras estavam entusiasmadas com os cavalos de pau que a educadora havia trazido para a escola. Esses cavalos, segundo as crianças, seriam apresentados aos cavaleiros quando retornassem de Santa Vitória do Palmar. Como a educadora estava fora da sala de aula, atendendo a um telefonema, as crianças aproveitaram para correr pela sala com seus cavalos.



Figura 7 – Imagens fotográficas das brincadeiras com os cavalos de pau na sala de aula¹⁵.

Ao retornar à sala, a educadora disse-lhes: *“Não peguem. Eu já disse que é só com os cavaleiros. Ainda temos que fazer as quilinas de alguns porque não deu tempo de eu fazer tudo. Voltem para os lugares. Tem atividade para fazer”*. Passado algum tempo, notei que nem todas as crianças realizavam as atividades. Muitas brincavam com os lápis ou reviam seus cadernos. Outras admiravam os cavalos. Alguns minutos mais tarde, a educadora disse a elas: *“Quando o ponteiro pequeno do relógio estiver no onze e o grande no quatro, vamos almoçar”*. Restavam apenas dez minutos. Na hora do almoço, nem todas as crianças permaneceram na escola. Perguntei se não iriam almoçar e algumas explicaram que iriam almoçar em casa. Outras, antes de irem para suas casas, passavam pela praça e aproveitavam para brincar no escorregador, nos balanços e na gangorra.

Finalizada essa observação, é possível identificar outras formas de participação para além da resistência das crianças em cumprir as tarefas escolares. Seus gestos, olhares e brincadeiras são formas de participação que constituem a existência das crianças no contexto da escola, anunciando as crianças como atores desse processo de aprendizagem. Dessa forma, através desses elementos, podemos compreendê-las como agentes que trazem suas culturas, suas percepções e experiências, que não podem ser distanciadas ou reprimidas. Cabe destacar que as crianças sinalizam através da resistência dos gestos, olhares e brincadeiras suas próprias existências. Em outras palavras, compreendo que resistir implica em compreender a participação das crianças de outra maneira, talvez como insatisfação ou negação da prática da educadora. Resistir pode ser uma forma de dizer o quanto

¹⁵ Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2013.

é necessária a inserção das crianças no processo de construção, organização e desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar.

Em outra aula observada, apresento trechos do meu diário de campo, em que as atividades realizadas foram conduzidas por outros sujeitos, os agentes do posto de saúde da Capilha. Essa atividade ocorreu no dia dez de setembro de 2013, no período da manhã. (Diário de campo, 10/09/13, p. 204- 210)

Ao desembarcar do ônibus, as crianças disseram: *“Olha aqui Jeruza!”* (João). *“Estamos de bermuda!”* (Guia) *“É, mais eu não deixei, porque estou vendo que tem gente com a roupa muito curta”*, interrompeu a educadora. *“Eu to de uniforme”*, disse Laine. *“Vocês sabem que eu não decido isso sozinha”*, continuou a educadora. Ao chegar à sala de aula, a educadora entregou para as crianças folhas com cálculos matemáticos, dizendo: *“Vamos lá, façam essas contas que daqui a pouco o pessoal do posto de saúde vem para fazer umas atividades com vocês”*.

Nesse dia, as crianças do 3º e do 4º ano estavam realizando suas atividades no refeitório. Como haveria atividades com os agentes do posto de saúde da Capilha, as turmas do 1º e do 2º ano estavam realizando suas atividades na sala de aula. Observei que as crianças estavam apreensivas com a chegada dos agentes do posto de saúde. Enquanto realizam os cálculos matemáticos, as crianças conversavam entre si: *“Eu não quero que me ensine”*, dizia Manuela. *“Mas eu sei como faz”*, retrucava Guia. *“Eu não quero”*, continua Manuela. *“Laine, olha aí na janela. Aí vem o 1º e o 2º ano, acho que eles vão para o pátio”*, diz Ragel. *“Saíam da janela, tem atividades para fazer!”*, advertiu a educadora.

Notei que o refeitório é um espaço onde há maior interação entre as crianças. Havia mais conversas paralelas, comentários sobre o desfile dos gaúchos na cidade, risos e também brincadeiras com as parlendas. Passado algum tempo, a educadora disse às crianças: *“Agora já acabou o tempo. Deixem o material aqui no refeitório e vamos lá para a sala junto com o 1º e o 2º ano. Peguem cadeiras na biblioteca. O pessoal do posto já chegou”*.

Na sala de aula, junto com a turma do 1º e do 2º ano, a agente do posto de saúde disse às crianças: *“Peguem uma canetinha e vamos escrever nessas folhas que trouxemos para vocês um sentimento em relação à família. Depois, cada um vem aqui na frente, fala o que escreveu e dependura nessa árvore que está aqui”*. Nesse instante a educadora do 3º e 4º ano se manifestou dizendo: *“Espera um*

pouco. Eles precisam sentar direito. Vamos, arrumem essas cadeiras, rápido! Agora sim, acho que vocês precisam explicar de novo”.

Retomando a atividade, a agente de saúde disse: *“Nós vamos ajudar vocês a escrever”*. Notei que, nesse momento, a educadora não se sentiu à vontade em relação às propostas e aos comentários da agente e iniciou sua fala direcionada às crianças: *“Não, eles sabem escrever. Vamos, escrevam. Depois tem que falar o que escreveram. “Não pode amontoar as palavras na árvore. Não pode ficar falando o que escreveu. É só lá na frente de todos”*.

As crianças escreviam as palavras e, ao concluírem, dirigiam-se até a árvore, falavam o que tinham escrito e, após, penduravam a ficha nas árvores. Novamente a educadora entreviu. Nessa situação, notei certo desconforto por parte da agente de saúde com a atitude da educadora na forma de conduzir a atividade. A educadora disse às crianças: *“Não pode copiar uns dos outros. Cada um faz o seu. Agora já tem um monte de palavras AMOR”*.

A agente de saúde, então, dirigiu-se até a árvore e arrumou as palavras que haviam ficado juntas e disse: *“Alguém colocou duas palavras no mesmo galho, eu vou separar”*. *“Posso falar”?* Solicitou a educadora. *“Pode”*, respondeu a agente de saúde. *“Então, vamos lá. Agora me digam outras palavras que eu trabalhei. Não pode ser estas que estão aqui na árvore”*, disse a educadora. Entusiasmo, afeto, energia, carinho foram algumas palavras ditas pela educadora. E continuou dizendo às crianças: *“Então, se não tiver essas palavras, precisam do amor, mas sem elas, o amor não é sincero”*.

Ao término da atividade de escrita de palavras que remetiam à família, a agente de saúde falou: *“Pessoal, agora que terminou, nós queríamos agradecer vocês e gostaríamos de dizer que vocês precisam respeitar a família e também os professores porque vocês passam muito tempo na escola com a professora”*. A educadora, novamente, retomou a fala e disse: *“E tem que ter respeito”*. Na sequência, a agente de saúde diz às crianças: *“Agora nós iremos... vamos distribuir um pacote de bala para vocês. Vocês estão se alimentando bem?”*. Zeca respondeu, espontaneamente: *“Eu agradeço muito”*.

A educadora, então, interrompeu e disse: *“Falem para ela. Eu sou insistente, eles não estão não. Eu insisto e ponho todas as qualidades de comida para eles”*. Logo, escutei alguns risos e comentários entre as crianças. *“É, mais ou menos”*, comentou Ragel. *“Agora vamos para o pátio tirar uma foto todos juntos. Pode ser*

todos juntos”, disse a agente de saúde. Notei a insegurança, talvez por parte da educadora, em ceder o espaço para os agentes de saúde na organização e desenvolvimento da atividade. A educadora, nesse momento, novamente interferiu: *“Não, espera, eu vou arrumar as crianças. Fica aqui sai da frente da árvore da família”*, disse para as crianças, com a intenção de organizá-las para a realização da fotografia. Após as fotos, as crianças se despediram dos agentes de saúde e permaneceram no pátio da escola. Nesse momento, solicitou à turma que se organizassem em filas, dizendo: *“Vamos fazer filas por série. Não pode brigar nem brincar na fila. Eu vou lá no refeitório e já venho”* (Educadora).

Ao retornar do refeitório, as crianças lancharam no pátio. *“Olha, é salada de fruta”*, disse Laine. A educadora solicitou às crianças que fossem ao banheiro, dizendo: *“Vão lavar as mãos, por série, primeiro o 1º ano. Quem já pegou sua salada de fruta pode sentar na sombra, na barraca”*. Também fui até a barraca e me sentei próxima às crianças. Após alguns minutos, as crianças iniciaram uma conversa: *“A professora te deu aquela planta? Ela falou que ia te dar uma”*, me disse Drica. *“Não”*, respondi. *“Eu acho que ela não queria te dar”*, disse Drica e seguiu-se um momento de risadas entre as crianças. Logo, iniciou um diálogo entre eu e as crianças debaixo da barraca, enquanto a educadora organizava a cozinha com a merendeira e a outra educadora. *“Aqui tem formiga”*, disse Bi. *“Tu não cansa de escrever?”*, perguntou-me Ragel. *“Não, eu gosto de escrever”*, respondi. *“E tu o que gosta de fazer?”* Perguntei. *“Eu gosto de jogar futebol”*, respondeu Ragel. *“Tu sabia que eu não sei falar direito?”*, falou Manuela, apresentando um menino da turma do 1º ano. *“Fala pra ela vê, DEPRIMIDO?”*, insistiu Manuela. *“Ele não sabe. Ele fala depimido”*, continua a menina. Eu interfeiri, dizendo: *“Eu também tenho coisas que eu não sei fazer”*. *“O que?”*, perguntou Kauãzinho. *“Dirigir carro, andar a cavalo”*, respondi.



Figura 8 – Imagens fotográficas da conversa com as crianças, no pátio da escola, à sombra da barraca.¹⁶

O diálogo seguiu, mas sobre outro assunto, sugerido por Kauãzinho: *“A gente pode desenhar no teu caderno?”*. *“Sim”*, respondi e disponibilizei o diário para as crianças. Nesse momento, as crianças desenharam e escreveram seus nomes. Foi então que a educadora retornou da cozinha e disse: *“Bom, agora acabou o tempo. Vocês já conversaram”* (Educadora).

Enquanto voltávamos, perguntei às crianças: *“Vocês conversam com a professora?”* *“O quê?”*, perguntou Kauãzinho. *“Sobre o uniforme de verão, a pintura da escola, sobre o que vocês gostariam que modificasse na escola?”* digo às crianças. *“Não”*, responderam Laine e Kauãzinho. *“Ela grita”*, disse Guia. *“Sabe o que é, a gente tem medo que ela grite. Aí a gente não fala. Às vezes, ela tá falando na aula, aí a gente se lembra de alguma coisa, e ela não deixa a gente falar. Aí, depois, a gente até se esquece”* disse Laine.

Novamente, a educadora solicitou que as crianças retornassem, dizendo: *“Deu, agora acabou, vamos ao banheiro e voltar para o refeitório fazer as contas”*. No refeitório, algumas crianças já haviam concluído a atividade e aproveitaram para brincar e interagir entre si. Após algum tempo, a educadora solicitou que as crianças organizassem o material nas mochilas e as atividades que não tinham sido realizadas ficariam para tarefa de casa, pois os responsáveis já aguardavam no portão da escola. Despedi-me das crianças e finalizei mais um dia de observação.

Refletindo sobre minha questão de pesquisa - *“Como as crianças participam da prática pedagógica da educadora”* - noto a insegurança da educadora quando compartilha o processo de aprendizagem das crianças com outras pessoas como, nesse dia, com os agentes de saúde da comunidade. A todo instante, ela interferia na atividade proposta e reiterava, através de sua ação, o modo como deveriam realizar e proceder com a atividade. Esse fato chama atenção, novamente, para a concepção de educação e de ensino na qual a educadora se ampara, anunciando sua prática pedagógica na perspectiva do cumprimento de tarefas, por um modelo absoluto que prevê o silêncio, a obediência, a disciplina e o controle.

Essa forma de poder observada na relação entre a educadora e as crianças aponta elementos que me levam a pensar na prática pedagógica da educadora, a

¹⁶ Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2013.

qual está amparada numa proposta de ensino que fragmenta o conhecimento e que se limita ao cumprimento de tarefas idealizadas como necessárias para o desenvolvimento das crianças. Há também a compreensão de que, além de um ensino que apenas reproduz, a educadora talvez entenda as crianças não como agentes ativos no espaço escolar, mas como seres que necessitam ser formados para a vida social adulta. Novamente, são os estudos de Corsaro (2011), os quais entendem as crianças como seres potentes no presente, que produzem cultura e interferem no meio social em que vivem, e não apenas agentes do futuro, que instigam-me a refletir sobre as situações observadas na forma como é proposta e conduzida a prática pedagógica na escola da Capilha.

Nessa direção, trago outro momento de observação, ocorrido no dia 11 de setembro de 2013, que apresenta a participação das crianças em situações pedagógicas no pátio da escola. Nesse outro espaço que compõe a escola, há uma interação maior entre as crianças e a educadora, bem como uma maior participação das crianças na atividade proposta pela educadora, mas, com um diferencial, ou seja, um envolvimento maior das crianças entre si e com a atividade a ser realizada.

Quando descemos do ônibus (Diário de campo, 11/09/13, p.211-218), eu e a educadora avistamos os cavaleiros que estavam voltando de Santa Vitória do Palmar. Logo, as crianças notaram a movimentação e se aproximaram da BR 471 (Km 530). Os cavaleiros, ao chegarem à escola, atenderam a todas as crianças. Um dos cavaleiros convidou-os para montar no seu cavalo. O Zeca aceitou o convite e comentou: *“Eu nunca mais vou me esquecer disso”*.



Figura 9 – Imagens fotográficas da visita dos cavaleiros à turma do 3º e do 4º ano da escola da Capilha¹⁷.

¹⁷ Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2013.

As crianças cantaram o Hino Riograndense, em homenagem aos cavaleiros, com grande entusiasmo. Logo após esse momento, os cavaleiros comentaram que os cavaleiros de Rio Grande também estavam a caminho e despediram-se das crianças. Ao entrar na sala de aula, as crianças foram imediatamente aos cavalos de pau que estavam dispostos no fundo da sala. Algumas crianças foram até as bandeiras (Brasil, Rio Grande do Sul e de Rio Grande) e comentaram: *“É igual a que eles tinham”*, disse Bi. Logo a educadora enfatizou: *“Não podem pegar os cavalos. É só quando os cavaleiros vierem, agora não”*. Nara e Deia me perguntaram: *“Tu sabes se a professora tem um vestido de prenda para emprestar?”* *“Não sei. Por quê? Vocês querem se pilchar?”*, perguntei. *“É que a gente não tem e ontem não viemos a aula”*, explicou Nara. *“É e ela distribuiu para quem não tinha. Todo mundo veio de pilcha”*, continuou Deia. *“Por que vocês não perguntam para ela?”* Digo. *“Eu não vou perguntar, pergunta tu pra nós”*, disse Nara. *“Por quê?”* (Jeruza). *“Porque ela vai brigar”*, respondeu. *“Porque nós não viemos ontem”*, completou Deia. *“Tudo bem. Hoje eu pergunto, mas vocês precisam perguntar e conversar com a professora. Por que vocês perguntam pra mim e não pra ela?”*, Disse às meninas. *“Porque ela briga, grita”*, respondeu Deia. *“Vamos juntas então”* (Jeruza). *“Tá bem!”* (Nara). *“Professora, a senhora tem vestidos para as meninas? Elas querem se pilchar.”* (Jeruza). *“Tenho, vocês podem ir até a minha sala que a merendeira está separando alguns vestidos”*, respondeu a educadora. As meninas saíram entusiasmadas para colocar os vestidos e retornaram para a sala de aula.

Na sala de aula, a educadora iniciou a atividade, dizendo: *“Agora deu. Peguem o caderno e coloquem a data. Vou dá uma folhinha com contas de divisão, mas antes vou passar no quadro uma conta”*. A educadora, nesse momento, escreveu no quadro o seguinte problema matemático: *“Se tenho R\$ 50,00 e gasto R\$ 27,00 em CD, quanto vou pegar de troco?”* *“Copiem isso”*, disse a educadora. *“Eu acho que é R\$ 32,00”*, respondeu João. *“É R\$ 27,00”*, disse Bi. *“Não é R\$ 22,00”*, falou Nara. *“Não mesmo é R\$ 23,00”*, reiterou Ragel. O restante da turma permaneceu em silêncio.

A educadora percebeu que muitas crianças estavam com dificuldades para resolver o problema, e disse: *“Prestem atenção. Os cavaleiros vão vir. Aqueles eram de São José do Norte! Nós vamos dar uma caixa de doce com 248 para eles. Mas se fosse para duas pessoas, quantos iriam em duas caixas?”* Mais um instante de silêncio: *“Vamos dividir, olhem para o quadro e façam no caderno, montem a conta.”*

Isso foi ontem que eu vi que vocês estão com dificuldades. Todos precisam copiar dos do 3º e 4º ano. Os do 3º ano depois façam a folha e os do 4º tem que copiar o que vou passar no quadro”, disse a educadora, indo até o quadro e colocando a seguinte atividade:

Arma e efetua:

$$149/2= \qquad 327/8=$$

$$346/8= \qquad 606/2=$$

$$475/9 \qquad 475/8=$$

“Essas são sentenças, vocês podem armar e depois resolver” (Educadora).

Enquanto a educadora solicitava às crianças para que realizassem as atividades, notei que Gui observava o vestido de prenda de Deia; Drica se debruçava na classe enquanto Nara observava a folha de Manuela e tentava copiar o resultado das contas. Bi estava encantado, observando pela janela os caminhões que transitavam na BR. Duda já havia guardado todo o seu material na mochila. Gui agora brincava com o lápis e Duda brincava com os tubos de cola branca.

A educadora seguiu colocando contas no quadro e, dirigindo-se à turma, disse: *“Copiem esse outro exemplo do quadro é uma conta de divisão: 209/4. Essa conta sobra alguma coisa, prestem atenção. Vou dá mais um tempo e depois vamos para o pátio, fazer fogo de chão”*. Passado algum tempo, a educadora solicitou que as crianças guardassem todo o material e disse que as contas não resolvidas ficariam de tarefa para casa. Notei que todas as atividades que não eram resolvidas em sala de aula se transformavam em tarefas de casa. Poucas vezes vi serem retomadas em encontros posteriores. A educadora solicitou às crianças a organização das bicicletas no pátio da escola e os convidou para a roda de chimarrão e o fogo de chão no pátio da escola.

Chegando ao pátio, logo fui convidada pelas crianças a aprender o cumprimento gaúcho. Zeca me disse: *“Jeruza vem aqui. Vou te ensinar o cumprimento de gaúcho, presta atenção”*. Bi se aproximou e disse: *“Também tem um aperto de campanha, que quase quebra as costelas. Olha é assim”*. *“Pô cara, não me aperta”* (Zeca). *“Tu sabes o que quer dizer GUAÍPECA, PAMPA E PIÁ?”* Pergunta-me Bi. *“Não, só piá que é guri, não é?”* (Jeruza). *“É, guaípeca é cachorro e pampa é vaca”*, explicou Bi.

Nesse momento, enquanto aprendia um pouco mais sobre a cultura dos gaúchos, vivenciada pelas crianças da Capilha, fui convidada pela educadora para

buscar, próximo a BR, galhos de árvores, pois ela desejava fazer sombra para as crianças, já que a barraca apenas continha a armação. Nara aproximou-se e perguntou-me: *“Jeruza por que ela não pediu nossa ajuda para buscar os galhos?”* Respondi: *“Por que tu não oferece tua ajuda?”* *“Eu não, depois ela não deixa. Vai Jeruza, pede pra ela”*, reiterou Nara. *“Eu escutei. Vocês só podem alcançar os galhos quando nós voltarmos. Lá na faixa não pode ir!”*, disse a educadora. *“Eu não falei”*, disseram Deia e Nara em coro.



Figura 10 - Imagens fotográficas das atividades da Semana Farroupilha no pátio da escola.¹⁸

No retorno, todas as crianças desejavam ajudar a montar a barraca para fazer a sombra. Foi um momento de grande interação e entusiasmo entre as crianças. Após esse momento de reconstrução da barraca, notei que algumas meninas brincavam de passa anel, ao lado da escola. Outras cantavam e brincavam de roda. Os meninos brincavam de laçar com a corda e, alguns, cantavam o Hino Nacional. Laine oferecia o chimarrão para seus colegas. A educadora organizava com algumas crianças o fogo de chão: *“Só carreguem a madeira. Depois vocês não podem ficar perto, quando eu acender o fogo, é perigoso”*, disse a educadora.

¹⁸ Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2013.



Figura 11 – Imagens Fotográficas do fogo de chão e montagem da barraca no pátio da escola¹⁹.

A educadora então se aproximou e disse-me: *“Jeruza, neste ano o fogo de chão é só para aquecer água. O almoço está sendo feito no refeitório”*. A referência feita pela educadora remete ao fato de que no ano anterior, em 2012, a educadora havia cozinhado a comida (carreteiro e feijão) no pátio da escola, sobre o fogo de chão. A todo o momento, a educadora procurava direcionar as brincadeiras. As crianças reagiam como se não a escutassem e continuavam brincando. Após algum tempo, retornaram para o refeitório para almoçar. Ao terminarem a refeição, as crianças foram dispensadas pela educadora.

A partir das observações realizadas nesse dia, destaco as interações das crianças no pátio da escola como algo potente para pensar sobre as formas de participação das crianças que, no ambiente fora da sala de aula, é mais intenso porque elas interagem mais entre si por meio de brincadeiras e conversas. Percebi que, fora da sala de aula, elas também interagem mais com a educadora, solicitando participar das atividades que ela realiza. Penso que, no contexto da sala de aula, a interação também ocorre, porém, de maneira diferenciada. As interações entre as crianças, por exemplo, apresentam-se através de risos, cochichos e, quando a educadora se ausenta da sala de aula, elas conversam um pouco mais. No que se refere às interações entre as crianças e a educadora, percebo, muitas vezes, que ocorrem por meio da resistência das crianças em participar das atividades propostas, pelo silêncio, pelas brincadeiras paralelas nos momentos de explicação das atividades e dos conteúdos.

Nessa perspectiva, as atividades como o fogo de chão, as bandeiras, o andar a cavalo, fazer roda de chimarrão e o pilchar-se são elementos e situações que aproximam as crianças da educadora. Talvez isso ocorra pelo fato de que são

¹⁹ Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2013.

atividades ancoradas na vida do campo que vivenciam, trazendo dessa maneira a contextualização do que é vivenciado em suas rotinas, mobilizando saberes que possuem. O espaço fora da sala de aula e as atividades ocorridas permitiram que as crianças estivessem inseridas de forma que se sentissem parte da proposta pedagógica conduzida pela educadora, sendo atividades diferentes das que observei realizar em sala de aula. Na sala de aula, a prática acontece, algumas vezes, amparada pela transmissão de conhecimentos ou apenas pelo cumprimento de tarefas, baseada em saber científico que, na forma como é trabalhado, distancia-se da realidade das crianças da Capilha.

Como pesquisadora, não posso deixar de mencionar algo que percebi em relação a minha presença na escola com as crianças e a educadora. Noto que as crianças perceberam que, além do papel de pesquisadora que realizei, atuei como mediadora de situações entre elas e a educadora. Ao longo do processo de investigação, percebi que, várias vezes, as crianças solicitaram minha ajuda na relação com a educadora. Nessa direção, tornei-me um adulto que poderia estar viabilizando, junto à educadora, algumas situações que as crianças desejavam compreender melhor ou, simplesmente, atender a algumas solicitações que tinham como, por exemplo, a de interceder e solicitar um vestido de prenda.

Retomo o conceito de “adulto atípico”, de Corsaro (2011): trata-se de um adulto que dialoga, interage, pergunta e aprende junto às crianças. Entendo que, em várias situações da pesquisa, eu era vista por esse grupo de crianças como um “adulto atípico”. Normalmente, os adultos agem como “adultos típicos”, cujo papel é o de acompanhar as crianças na resolução de conflitos, por meio de indagações frente às situações e às rotinas infantis. Considero que meu papel se deu como um “adulto atípico”, mas que não estava pautado na espera pelas crianças, ou seja, em suas solicitações para interação. Eu, enquanto pesquisadora, indagava, brincava, dialogava e também aprendia com as crianças. Eu era uma adulta, mas com reações diferenciadas de outro adulto no contexto escolar; estava desenvolvendo um papel não de igual às crianças, mas aberta a novas experiências e saberes, como nas brincadeiras do pátio ou nas atividades da Semana Farroupilha. Cabe destacar que a educadora, por estar desenvolvendo sua profissão frente a um contexto educativo (a escola, que possui uma organização com regras e rotinas), talvez seja notada pelas crianças como um adulto típico, cujo papel era o de ensinar, com tempo e espaço destinado e específico para tal atividade, que precisa

solucionar problemas ao invés de promover o diálogo, que impõe regras e ordens, ao invés de escutar e observar o grupo, ou, ainda, que direciona e delimita o espaço de aprendizagem e interação, como nas atividades do pátio.

Cabe ressaltar que as atividades no pátio da escola engendraram um forte elemento para a investigação, algo que chamou atenção desde o princípio das observações. O cultivo na horta e as atividades sobre a cultura gaúcha e a vida do campo ampliavam a participação das crianças junto à educadora. Compreendo que essas atividades, por contextualizarem o vivido e acontecerem em outro ambiente, fora da sala de aula, potencializaram a participação das crianças.



Figura 12 – Imagens fotográficas do Cultivo da horta e brincadeiras no pátio da escola²⁰.

A forma de participação das crianças demonstra situações de resistência em relação às atividades realizadas em sala de aula. A resistência é retratada por uma participação imbuída de cochichos, risadas, atividades paralelas e brincadeiras. Nesse sentido, realizar as observações em sala de aula, bem como realizar as conversas informais com as crianças, levam-me a pensar que as crianças participam da prática pedagógica com um menor envolvimento quando a mesma se constitui por meio de situações de aprendizagem ancoradas por ações pontuais, limitadas ao cumprimento de tarefas e às atividades de obediência e disciplina.

Já as atividades que ocorreram no pátio da escola, como o fogo de chão, a montagem da barraca e o cultivo da horta, permitiam outra forma de participação das crianças. A participação acontecia de forma mais ativa e com maior interação entre as crianças e a educadora e mostrava que os momentos de interdição, ou melhor, as interdições realizadas pela educadora (por exemplo, as brincadeiras dirigidas), eram repudiadas e negadas pelas crianças com maior coragem.

²⁰ Imagens geradas pela pesquisadora, utilizando câmera digital, em 2012 e 2013.

As tônicas de resistência silenciosa ocorriam com maior proporção quando a educadora conduzia e produzia atividades em sala de aula, quando comparadas às atividades ocorridas no pátio e no refeitório da escola. Nesses momentos, percebia que o diálogo entre as crianças e a educadora era algo ausente na sala de aula. Já no refeitório e, principalmente, no pátio da escola, essa relação se dava de outra forma; os papéis se invertiam. As crianças repudiavam e negavam algumas propostas e falas da educadora com maior audácia.

A escola, ou melhor, a cultura escolar, por sua vez, talvez não coopere para que as crianças participem ativamente das práticas realizadas em seu contexto. Nesse sentido, a advertência de Tomás é pertinente: “até que ponto a sociedade adulta está preparada para considerar a criança como possuidora efectiva de direitos” (2007, p. 49). Remeto-me à sociedade como a escola sendo uma instância social, ao refletir sobre o que a autora escreve. Ou melhor, a escola está preparada para que as crianças participem efetivamente de sua organização e da tomada de decisões em seu âmbito?

Trazer a cultura escolar para o diálogo implica compreender que a escola é um espaço criado pelos adultos com normas, regras e valores a serem seguidos e cumpridos. Segundo Àries (1978), a escola foi criada para separar as crianças do mundo dos adultos, além de organizar a vida social das crianças. Esse espaço institucional, chamado pelo autor de “quarentena”, remete à escolarização, que traz em sua conjuntura princípios de imposição, ordem, disciplina e, principalmente, a compreensão das crianças como seres incompletos que necessitam ser formados para a vida social adulta.

Sarmiento traz em seus estudos o “ofício de criança” para enfatizar que “é o aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa” (SARMENTO, 2009, p. 164). A noção de ofício de criança leva-nos a pensar sobre a resistência das crianças na escola, campo empírico desta pesquisa. A “escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença social” (SARMENTO, 2009, p. 164). Diante disso, destaco que a resistência observada, por parte das crianças, em sala de aula, sinaliza a necessidade de apostarmos em estudos que embasem teoricamente as reais participações das crianças no contexto da escola, investindo e transcendendo a compreensão das crianças como incapazes ou incompletos.

A partir das formas de participação identificadas nos momentos fora da sala de aula, é possível afirmar que o espaço criado por um adulto, e toda sua conotação como um ambiente disciplinador e regulador, influencia na interação e na participação das crianças em relação à prática pedagógica desenvolvida. Sendo assim, notei uma maior participação das crianças na escola, demonstradas por meio de suas ações, pensamentos, conversas e brincadeiras, e uma forte interação entre si e com a educadora, quando estavam fora da sala de aula. O espaço de participação também era ampliado nos momentos de saídas e visitas, mas, principalmente nas situações em que as crianças estavam realizando atividades no pátio da escola, como a Semana Farroupilha, a recepção aos cavaleiros de Santa Vitória do Palmar ou o cultivo na horta da escola. Todas essas situações levam a compreender que o vivido pelas crianças tece um importante papel quando se busca a sua participação no contexto da escola. O fora da sala de aula é um elemento potente para compreendermos o quanto é significativo para as crianças atuarem na construção, na organização e na realização da prática pedagógica.

A partir das observações realizadas, é possível retratar as infâncias no contexto da escola, a qual apresenta as crianças como atores sociais que carregam em seus modos de agir, pensar e falar a cultura da vida do campo que vivenciam. O andar a cavalo e cultivar elementos da tradição gaúcha demonstram o quanto é significativo para as crianças suas experiências da rotina que levam na comunidade da Capilha.

Ao final do período de observações, realizei uma entrevista coletiva com as crianças (Diário de campo, 03/12/13, p. 224-233). A conversa foi norteada a partir de alguns temas e dúvidas que emergiram dos dados registrados no diário de campo.

Iniciei a conversa com as crianças, reunindo-as, sentadas no tapete, no fundo da sala de aula. Perguntei se elas gostavam de cantar o Hino Nacional. As crianças responderam que gostavam de cantá-lo na escola. Alguns ainda estavam tímidos e não responderam. Resolvi partir da estrutura da resposta e perguntei: *“Então vocês gostam de participar das atividades?”* Nesse momento, olhares se cruzaram, surgiram risadas em tom abaixo. Drica deu continuidade à conversa, respondendo: *“Eu participo, brinco de joguinhos e às vezes olho a televisão”*. *“Eu escrevo”*, disse Uri. *“É, mais ou menos, brinco de jogo, faço as coisas, as folhas e as contas. Mais eu leio pouco por isso é menos. Só o gibi do cebolinha e da Mônica, quando pode levar para a casa”*, fala Deia. *“Eu participo, eu acho, fazendo as coisas, lendo,*

brincando, ajudando a professora a arrumar a sala, colocar enfeites” contou Laine. *“Eu participo, fazendo os temas, brincando e colocando os enfeites na sala”*, falou Dieni.

Com base nos dados empíricos, em relação a pouca presença de brincadeiras e jogos em sala de aula, fiz o seguinte comentário: *“Vocês então gostam de brincar, mas isso eu não lembro quando fiquei observando na sala de aula”* (Jeruza). *“É, ela tem que levar as fotos. Aí ela tá deixando a gente jogar. Ela coloca nas nossas mãos, tira foto e, depois, tira. Eu não gosto é de ficar as vezes até às 17:15 na escola”*, contou Uri²¹.

Aos poucos, outras crianças começaram a falar: *“Eu participo mais ou menos. Eu gosto das coisas de matemática porque sou melhor, mas estudar o tempo eu participo pouco, o relógio e as horas eu não aprendi”* (Kauâzinho). Com sua fala, Kauâzinho está se referindo ao tempo marcado pelo relógio, o tempo que é ensinado como conteúdo na sala de aula pelas atividades de ver e marcar as horas no relógio analógico. O garoto enfatiza que, mesmo gostando muito de matemática, o apreender as horas ainda é um desafio em sua aprendizagem. *“Ela bota as coisas no quadro, eu vou lá e faço. Se eu errar, eu tenho que fazer no caderno. Também eu brinco lá na rua, coro, jogo bola. Eu também canto música de gaudério e participo da corrida do ovo”*, disse (Zeca).

Decidi perguntar para as crianças sobre o recreio, pois notei a necessidade de problematizar essa questão, visto que, no ano de 2012, não havia recreio e, em 2013, o recreio ocorria: *“Eu notei que agora tem recreio, agora está tudo diferente”*. *“Tem, porque eu acho que foi a professora do 1º ano que falou e também agora, às vezes, vem um professor dar aula de Educação Física”*, explicou Zeca. *“Eu, mais ou menos. Eu não gosto de conta, quando ela coloca no quadro, só dos jogos, eu gosto de jogar bola lá na rua”* comentou William.

Outras crianças se manifestaram, dizendo algo sobre sua participação na escola: *“Eu faço as coisas que ela manda rapidinho para ir para o recreio, respeitando e copiando do quadro. Só quando é todo o quadro, aí cansa”* (Guia). *“Eu participo, mas ela dá pouco tempo para fazer as coisas. Eu gosto das festas e dos*

²¹ As fotos realizadas pela educadora e mencionadas pelas crianças referem-se às atividades vinculadas ao programa de formação continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. É exigência do MEC que as alfabetizadoras fotografem e enviem relatório de atividades ao ministério, especialmente mostrando como os jogos e materiais didáticos estão sendo usados.

passeios. Eu não gosto, aí eu não participo é das coisas do quadro, de copiar as contas de dividir” (Duda). *“Eu presto atenção no que ela fala, copio do quadro, ajudo com os vasos de flor, faço as contas. Das aulas de Educação Física eu gosto mais. Agora tem o Vicente, ele vem de vez em quando”* (Ragel)

Essa conversa com as crianças trouxe elementos enriquecedores para o processo de análise, especialmente porque me permitiu ampliar o processo de compreensão quanto ao que elas pensam e falam sobre o tema participação. Para as crianças, participar significa executar uma atividade; atuar na organização e no auxílio à educadora nos afazeres da escola; cumprir com as tarefas de cópia e de realização das atividades como contas, exercícios de fixação e as folhas com conteúdos; ser sempre obediente e respeitoso.

Nessa perspectiva, as brincadeiras fora da sala de aula são fortemente mencionadas pelas crianças como formas de participar, algo divergente em relação à compreensão da educadora, que entende o tempo de recreio como espaço/tempo em que se pode “bagunçar”. Além do tempo de recreio, percebo as atividades da roda do chimarrão, especialmente na Semana Farroupilha, como momentos em que as crianças possuem autonomia para cantar, correr, brincar. São momentos potentes porque sinalizam atividades além do espaço da escola realçadas como significativas pelas crianças.

A participação ocorre na sala de aula mediante um conjunto de regras e valores e por meio da cultura escolar reconhecida como legítima, ou seja, as crianças percebem e sabem o que a escola exige como conhecimento absoluto. Tal conhecimento é detido pela educadora, de modo que para avançar e obter estes saberes também, são necessários a obediência, a disciplina, o respeito, o cumprimento às regras e a postura corporal adequada.

A cultura escolar conserva apenas uma única forma de socialização, pensada e executada pelos adultos, a qual defende apenas “uma forma de cultura que é reconhecida como ‘legítima’” (BARBOSA, 2007, p. 1071). A cultura escolar retratada nas práticas pedagógicas transforma a possibilidade de participação das crianças em algo desnecessário, pois as entende como sujeitos homogêneos, frágeis e incapazes. Esse conceito de participação “que vigorou até a década de 90 do século 20, adoptava, exclusivamente, uma focalização adulta e uma intervenção que se fazia de cima para baixo, dos adultos para as crianças” (TOMÁS, 2007, p. 47).

Particularmente, aposto na construção de estudos que problematizem a participação das crianças no contexto escolar, distanciando-se da concepção das crianças como sujeitos sem voz e direitos, incapazes de contribuir e transformar os processos educacionais, em especial, a prática pedagógica. Para isso, sinalizo alguns elementos potentes para a construção e organização de uma prática pedagógica com as crianças, e não para elas, como: escuta atenta da educadora com intenção de reconhecer o grupo das crianças, seus saberes e suas culturas; observação acurada; diálogo entre educando e o educador; ações de mediação e de intervenção com as crianças, buscando instigá-las no processo de aprendizagem através de indagações.

A escola como instância social necessita compreender a heterogeneidade dos seus sujeitos, em especial, das crianças. As crianças não são sujeitos vazios, trazem consigo diversas culturas e saberes derivados do contexto e das experiências que vivenciam. Dessa forma, concordo com Dayrell quando diz que

os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns 'óculos' pelo qual vêem, sentem e atribuem sentido e significados ao mundo, à realidade única onde se inserem. (1996, p. 03)

Retomando a participação das crianças, entendo que esta não se constitui pelo ato de fazer o que desejam ou por adquirir os mesmos direitos políticos e civis dos adultos, mas pelo fato de estarem em constante processo de negociação, inserindo as divergências e as convergências no diálogo. Concorde com a Catarina Tomás quando propõe que

as crianças também são actores sociais e a valorização da sua acção e da sua voz é imprescindível na exigência e concretização dos referidos direitos civis e políticos, defendemos também a indispensabilidade de considerar as crianças como actores sociais competentes, obviamente com competências diferentes dos adultos. (2007, p. 55).

A participação das crianças não prioriza a ausência dos adultos ou a execução apenas das crianças na tomada de decisões, mas fomenta a construção de "relações mais horizontais e simétricas entre os adultos e crianças" (TOMÁS, 2007, p. 54). Em outras palavras, é preciso criar estratégias de inserção das crianças no contexto da escola, por meio de uma escuta acurada e uma observação atenta, para que realmente se construam práticas que as compreendam como atores sociais de direitos, que agem, pensam e transformam o meio social e educacional que vivenciam. Concorde com a autora que "a escola selecciona e hierarquiza explicitamente pelas performances verbais, orais e escritas dos alunos e,

em geral, não considera a experiência, vivência e saberes das crianças” (TOMÁS, 2007, p. 54).

Cabe ressaltar que o movimento de participação das crianças está fortemente entrelaçado com a concepção de infâncias que possuímos e com as crianças que as vivenciam. Nessa direção, “superar a concepção da incapacidade e da incompletude será fundamental aspecto para que a participação infantil se torne uma realidade social” (PIRES e BRANCO, 2007, p. 318).

A participação das crianças esteve vinculada aos espaços que elas ocupavam na escola, o que permite afirmar que o espaço “da escola expressa uma determinada concepção educativa” (DAYRELL, 1996, p. 09). Na sala de aula, as formas de participação eram marcadas pelo silêncio, pela obediência e pelo respeito a questões morais. Já quanto ao refeitório, pode-se dizer que foi um espaço intermediário, onde as crianças interagiam entre si e possuíam uma maior autonomia quando comparado à sala de aula. Por fim, o pátio configurou-se como um espaço potente para a construção das relações entre as crianças e a educadora, permeado por participações colaborativas e intensas, legitimando as crianças como atores sociais ativos, corajosos e audaciosos.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, procurei exercitar uma ação investigativa compreendendo as crianças do 3º e do 4º ano da escola da Capilha como um grupo social ativo, que se apropria de informações e conhecimentos para construir sua própria cultura, buscando sanar suas necessidades e preocupações. Busquei apreender as vozes das crianças e suas culturas, as quais subsidiaram minhas descrições e interpretação em relação ao modo como vivem e se relacionam socialmente no contexto da Comunidade da Capilha e da escola, especialmente nas situações propostas pela prática pedagógica conduzida pela educadora.

É preciso reconhecer que, enquanto pesquisadora, estive em uma posição de vantagem, com o poder de registrar, a partir das minhas percepções, as descrições e as interpretações que as crianças constroem sobre sua vida cotidiana, a escola e as situações pedagógicas ali conduzidas. Entendo que é potente a aproximação às interações que as crianças realizam com outros grupos, as reinvenções que constroem a partir da captura de informações e conhecimentos que as rodeiam, os quais são (re)construídos por elas enquanto transitam por rotinas e hábitos de seus familiares e comunidade. Foi possível compreender melhor as culturas das crianças e suas formas de participação na sala de aula, no refeitório e no pátio porque as reconheci como sujeitos do presente, com suas diferenças cognitivas e culturais em relação aos adultos, potentes e capazes de influenciar o meio social em que estão inseridas.

Amparada nos conceitos teóricos e nos dados empíricos produzidos a partir da inserção no cotidiano escolar e da comunidade da Capilha, com as crianças, sistematizo algumas considerações que esta investigação produziu. Primeiramente, destaco os saberes das crianças como algo vigoroso para a construção de uma prática pedagógica instigante, subsidiada pela sua participação com ideias, opiniões, gestos e, até mesmo, com seu silêncio, bem como pela cultura que produzem, a partir do contexto em que vivem. Compreender que a cultura das crianças é potente, no âmbito escolar, sugere a inserção das crianças não por meio de uma participação genérica, mas sim de uma participação peculiar, com formas distintas de agir, opinar, contribuir.

Retomando a questão desta investigação - **Como acontece a participação das crianças do terceiro e quarto ano na escola da Capilha, por meio da prática pedagógica da educadora?** - sustento que a participação das crianças acontece de diversas formas. Conforme os espaços ocupados na escola, as crianças sinalizavam comportamentos diferenciados de maior ou menor interação entre si e com a educadora. O espaço da sala de aula, por exemplo, se apresentou como um ambiente no qual as crianças participavam das atividades de cópia, de escrita e de memorização; percebi que essa participação em sala de aula, muitas vezes, foi permeada pela resistência das crianças, por meio de risos, brincadeiras paralelas durante a explicação, cochichos, silêncios. Considero esta resistência como um (re) conhecimento, por parte das crianças, em relação à prática pedagógica vigente, ou seja, elas sabem, reconhecem e reinterpretam essa prática, expressando-se algumas vezes de forma verbal, pelo silêncio ou, até mesmo, por outras atividades concomitantes ao que lhes está sendo proposto. Anuncio essa resistência como uma produção própria das crianças, como presença das culturas de pares das crianças no que se refere à participação no contexto da escola. Essas formas constituíam-se, no meu ponto de vista, como brechas, ou seja, formas de abertura que podem ser entendidas como pistas para que possamos refletir sobre os processos educacionais, em especial, para pensar sobre a prática pedagógica que ocorre no contexto escolar. Essas brechas permitem apostar em estudos que avancem nas questões relacionadas às crianças como atores que falam, agem, ouvem, escutam, interagem e produzem cultura no meio social em que se inserem.

É importante destacar que a participação das crianças no contexto da sala de aula não pode limitar-se ao falar ou fazer algo. O silêncio também é uma forma de participar, de dizer algo, pois o não expressar-se verbalmente anuncia uma forma de resistência das crianças em relação ao que está sendo posto e vivido em sala de aula. A participação silenciosa também encaminha ações e relações que as crianças da Capilha tecem entre pares no contexto da sala de aula que compartilham coletivamente.

No espaço do refeitório, notei que houve também momentos de resistência das crianças em relação à proposta conduzida pela educadora. As brincadeiras, os diálogos entre as crianças, as parlendas, os olhares e os argumentos de negação à atividade caracterizavam sua forma de participação. Já no pátio, além da resistência das crianças, percebi uma participação efetiva e maior envolvimento com a

educadora. Foram momentos mais intensos de colaboração e de participação na organização e no desenvolvimento das atividades, como o cultivo da horta, a construção da barraca com folhas de palmeira, o fogo de chão.

Em segundo lugar, entendo que as caminhadas, inicialmente pensadas como forma de aproximação ao grupo de crianças, tornaram-se ferramenta metodológica potente de pesquisa com crianças. Os momentos de conversa nas caminhadas revelaram fatos, pistas e saberes das crianças sobre o meio social em que vivem. São dados que considero relevantes quando realizamos pesquisas com crianças porque a partir das falas e dos relatos pude perceber aspectos que permitiram produzir outra compreensão sobre sua forma de participação na escola. As caminhadas proporcionaram tanto a aproximação do grupo, como trouxeram subsídios para a pesquisa. As crianças direcionaram meu olhar para capturar o que era necessário e relevante naquilo que experienciavam em sua comunidade e em sua escola. O registro do protagonismo das crianças, fruto das caminhadas, está ancorado de forma a transcender o papel principal de uma ação, mas de agir, interagir e transformar essa ação.

Esse protagonismo somente se revela quando há, por parte do pesquisador, um olhar atento ao que as crianças expressam e anunciam em suas falas e relatos. A potência dessa ferramenta se constituiu também como aprendizado enquanto pesquisadora, pois pude ampliar as reflexões a partir de conceitos teóricos, como os de “culturas de pares” e a “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011). Tais conceitos são retratados pela resignificação e pela interpretação que as crianças constroem a partir do meio social e cultural que os cerca, produzindo assim sua própria cultura. Cultura essa que sustento ser essencial na construção de uma escola que compreenda as crianças como agentes ativos, produtos e produtores de cultura.

Investigar a participação como um conceito absoluto e engessado é algo que, ao longo da pesquisa e dos estudos desenvolvidos, dissolveu-se em minhas reflexões. Entendo que a participação ocorre de diferentes modos. No contexto investigativo, ela esteve pautada pela solicitação das crianças à educadora em falar em sala de aula, pelos gestos, olhares, brincadeiras, risos, atividades de cópia, de memorização de conteúdos, passeios ou, simplesmente, pelo silenciar. Considero que a participação das crianças com os adultos é fruto de um “sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa e das responsabilidades

compartilhadas durante a condução do processo decisório de realização das ações de um determinado projeto” (PIRES e BRANCO, 2007, p. 317).

Notei também que as crianças participaram de forma mais intensa quando lhes foram propostas atividades relacionadas às festividades da Semana Farroupilha. Nessa atividade, além da cooperação das crianças em tarefas como a de organizar e desenvolver a atividade com a educadora, o fogo de chão, a roda de chimarrão e a cultura gaúcha (vestimentas, músicas tradicionalista), houve maior interação entre as crianças, algo que poderia estar amparado no vivido em sua comunidade, já que a tradição gaúcha, na Capilha, é algo valorizado no cotidiano. Pensar na participação da criança significa reconhecê-la como humana, como um ser cultural; significa pensar na escola como espaço de circulação de diferentes culturas. Compartilho dos estudos de Kramer, pois estar e aprender com as crianças

(...) pode nos ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. (2000, p. 12)

A intenção deste estudo foi de compreender como acontece a participação das crianças na escola. O fato de que as crianças estavam presentes de forma ativa em atividades realizadas fora da sala de aula possibilita apostar em práticas pedagógicas construídas com a participação das crianças. Dar voz às crianças, no sentido de sua inserção nos processos de decisão, compartilhando responsabilidades e buscando construir o diálogo nos processos de ensino e aprendizagem que se estabelece no contexto educativo, é uma ação importante para ser considerada no planejamento, na produção e na condução da prática pedagógica.

O silêncio, a direção dos olhares a outras atividades, os cochichos e as conversas paralelas são ações que falam por si só. Dizem algo a nós, educadores/pesquisadores, em relação ao caminho reprodutivo e engessado que a escola produz. Necessitamos estar atentos a estes fatos, pois, mediante a construção de pesquisas que trazem as crianças como atores sociais ativos e (re)produtores de cultura, com voz e vez na escola e na sala de aula, e com a concepção de infância distanciada da incapacidade e incompletude, será possível avançar na realização de práticas pedagógicas que dialoguem com as infâncias presentes na escola. Nessa direção, aposto na mobilização e no “esforço de

construção de um espaço social da infância” na escola, em especial, como forma de transcender “a indiferenciação entre a ordem social dos adultos e uma nova ordem – a ordem social das crianças, que resgate a identidade e diversidade deste grupo social” (TOMÁS e SOARES, 2004, p. 350).

As análises realizadas anunciam a necessidade de repensarmos a prática pedagógica, devendo ser ancorada em uma perspectiva que constrói ações e práticas que contemplem as crianças como atores do processo de ensino e aprendizagem. Ser sujeitos desse processo implica entender as crianças como atores sociais, que produzem cultura, possuidores de saberes e da transformação social e cultural. Nessa direção, os estudos do sociólogo William Corsaro (2011), que tratam sobre o processo de socialização não de forma linear, mas como modo de apropriação e reinvenção criativa por parte das crianças, sinalizam para a necessidade de apostarmos em atividades conjuntas e coletivas, entre crianças e adultos. Entretanto, o autor adverte que apenas produzir processos de socialização de forma conjunta e coletiva é insuficiente, porque podem ter uma “conotação progressista e individualista que é incontornável” (p. 31). Nessa direção, sugere a “reprodução interpretativa” como conceito potente, que reconhece as crianças como atores criativos, participativos e inovadores desse processo de socialização, não se limitando apenas a internalizar a sociedade e a cultura dos adultos, mas contribuindo de forma ativa para a (re)produção e as possíveis mudanças culturais e educacionais.

Nesse sentido, é preciso exercitar a escuta atenta ao que as crianças conhecem e pensam sobre o lugar em que vivem, tomando esse saber como ponto de partida para a produção da prática pedagógica. A participação das crianças não deve ficar restrita à ideia de fazer ou dizer algo; precisa ser compreendida como capacidade de produzir contextos culturais e conhecimentos. As vozes das crianças são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem e para a organização do espaço e tempo pedagógico. A criação e a reinvenção das relações pedagógicas em contexto escolar são viáveis quando incorporam as diferentes formas de participação das crianças.

Referências

ACHUTTI, L. E. R. Fotos e palavras, do campo aos livros. On line. Disponível em: <http://www.fotoetnografia.com.br/textos/texto_achutti.pdf>

ANDRÉ, M. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C. S. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, out de 2007.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil** / Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. & HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A. e NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. R.. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, J. M. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos. In: LIBÂNEO, J. C., ALVES, N. (Orgs.). **Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo, Cortez, 2012.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F., CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. T. **Múltiplos Olhares: sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAMASCENO, M. N. As práticas culturais dos estudantes: experiência vivida e socialização escolar. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. (org.) **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

DAMASCENO, M. N.; SOUZA, A. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

DELGADO, A. C. & MULLER, F^[U1]. Tempos e espaços das infâncias. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.5-14, jan/jun 2006.

_____. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, n 125, p. 161-179, 2005.

DELGADO, A. C & MARCHI, R. de C. La petite souris: reflexões em torno de uma socioantropologia da infância. **Revista Momento**, Rio Grande, v. 18, n 01, 89-98, 2006-2007.

DEMO, P. **Pesquisa: o princípio científico e educativo**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo, Cortez, 2012.

FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREUND, Cristina Spolidoro. Professores, alunos e suas famílias: uma análise da escola a partir de ideias de Basil Bernstein. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 43-62, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOBBATO, C, “Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação dos bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Porto Alegre, 2011. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Doutora Maria Carmem Silveira Barbosa

GRAUE, M. E; WALSH, D. J. **Investigação Interpretativa com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Guibenkian, 2003.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio Janeiro, v 01, n 02, 01-14, 2000.

_____. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo, Cortez, 2012.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

MELLO, M.. **Pesquisa Participante e Educação Popular**: da Intenção ao gesto. Porto Alegre: Ed. Ísis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação popular; IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2005.

NEMA (Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental). **Taim, banhado de vida**. Rio Grande: NEMA, 2004.

NOGUEIRA, G. M. A cultura lúdica na Infância. In.: DELGADO, A. C. C.; MOTA, M. R. A.; ALBUQUERQUE, S. S. de; (Orgs). **Tempos e lugares das infâncias**: educação infantil em debate. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2004.

PIRES, S. F. S. BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. Revista **Paideia**, v. 17, n. 38, 311-320, 2007.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: JÚNIOR, L. A. F.: **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª. Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. A reinvenção do ofício de criança. In: **Infância, Criança, Internet – Desafios na era digital**. Textos da Conferência Internacional Espaços e Educação. Tempos de Formação. Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, M. C. S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

TOMÁS, C; SOARES, N. F. Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. **Fórum Sociológico**, nº 11/12 (2ª Série), 2004, p 349-361.

TOMÁS, C. “Participação não tem idade”. Participação das Crianças e Cidadania Infantil. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí. Ano 22 nº 78, julho/Dezembro. 2007.

_____. **Há muitos mundos no mundo**. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

Apêndice

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre os saberes da professora e das crianças, da turma do terceiro ano da Escola Municipal Professora Aurora Ferreira Cadaval, localizada na Capilha-Taim / Rio Grande-RS. Esta pesquisa, intitulada A ESCOLA DA CAPILHA: QUE SABERES FOMENTAM ESSE ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO/ESCOLARIZAÇÃO, tem como finalidade coletar dados para a construção da dissertação que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Pelotas/RS, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marta Nörnberg.

Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos da pesquisa

- Examinar os saberes que circulam entre a professora e as crianças no espaço da escola;
- Acompanhar o cotidiano vivenciado pelas crianças na comunidade da Capilha verificando como tais experiências repercutem ou não dentro da escola;
- Averiguar que atividades são desenvolvidas pela professora na sala de aula a fim de contemplar os saberes das crianças;
- Examinar que saberes são mobilizados pela professora em sua prática pedagógica para garantir a participação e os saberes das crianças.

Procedimentos de pesquisa

Para a realização deste trabalho de pesquisa, as informações serão coletadas através de observações em sala de aula e na comunidade, entrevistas semi-estruturadas, fotografias, registros em Diário de Campo.

As entrevistas serão previamente agendadas, realizadas no espaço da escola, nas residências das famílias ou na praça da Comunidade, com duração

máxima de uma hora. A entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas. As observações serão feitas no espaço da escola e da comunidade. Os registros em Diário de Campo também serão realizados após visitas à escola, diálogos com as crianças em momentos informais ou formais, na escola, e com a professora.

Novas Informações

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, mediante contato com o pesquisador.

Contatos

Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Faculdade de Educação. Rua Alberto Rosa, 154. Centro. Pelotas/RS.

Endereço do pesquisador(a): Rua Antônio Machado Magalhães, 22 Bairro Castelo Branco I. Rio Grande/RS

E-mail: luaia@bol.com.br

Telefone: (53) 32356338 - (53) 91186736

Pelotas, Junho de 2012.

Pesquisadora Responsável: Mestranda Jeruza da Rosa da Rocha

Orientadora Responsável: Prof^a Dra Marta Nörnberg (martaze@terra.com.br)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo, permitindo o uso estritamente acadêmico dos registros de voz efetuados pela pesquisadora responsável.

Assinatura:

Data:

Hora:

RG: _____

Anexo

ANEXO A - Texto registrado no diário de campo: produção de texto coletivo sobre as queimadas

O fogo

O fogo é muito perigoso para as pessoas, animais e no meio ambiente em geral.

O fogo pode provocar queimadas nas pessoas, incendiar as matas, casas e campo. Então, o fogo causa destruição.

Por isso, nós temos que ter cuidado quando mexemos com fogo em qualquer lugar.

Precisamos chamar os bombeiros para apagar o fogo em nossa casa, em matas ou campos, quando há queimadas e incêndios.

(Registro do diário de campo 03/07/12)