



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Fernanda Omelczuk Walter

CONVERSANDO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Suas percepções sobre as interações e situações vividas no espaço escolar

Rio de Janeiro
2009

Fernanda Omelczuk Walter

**CONVERSANDO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Suas percepções sobre as interações e situações vividas no espaço escolar**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Bhering

Rio de Janeiro

2009

Fernanda Omelczuk Walter

**CONVERSANDO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Suas percepções sobre as interações e situações vividas no espaço escolar**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____

(Eliana Bhering, PhD. em Educação, UFRJ)

(Ronaldo Castro, Dr. em Educação, UFRJ)

(Dominique Colinvaux, Dra. em Educação, UFF)

OMELCZUK, Walter Fernanda.

Conversando com crianças na Educação Infantil: suas percepções sobre as situações e interações vividas no espaço escolar / Fernanda Omelczuk Walter. – Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Educação, 2009.

v, 197p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

Orientadora: Eliana Bhering

1. Interação adulto-criança 2. Percepção das crianças 3. Educação Infantil – Teses. Bhering, Eliana (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

AGRADECIMENTOS

À Eliana Bhering,
Pela clareza de suas orientações, reflexões, revisões, ponderações.
Por aprimorar meu trabalho cada vez que dele se aproximava.
Por acreditar mais em mim do que eu mesma em momentos tensos,
decisivos e importantes desse trabalho.
Por me mostrar que o mundo é maior do que o que conheço e
Por trabalhar sempre me mostrando que ele pode ser muito melhor.

Às professoras da Escola de Educação Infantil da UFRJ,
Que gentilmente e confiantes autorizaram a participação e as filmagens para essa pesquisa.

Aos pais e responsáveis das crianças,
Que autorizaram as filmagens e as entrevistas.

Às crianças,
Que pesquisaram junto comigo.

À equipe técnica e demais funcionários da Escola de Educação Infantil da UFRJ,
Que apoiaram e acompanharam a construção desse trabalho.

À Alessandra Sarkis,
Que acompanhou meu percurso na Escola de Educação Infantil da UFRJ desde a
graduação.
Pelas contribuições, sugestões, experiências, tranquilidade e pelas ligações inesperadas em
meio à construção dessa dissertação.

À Monique Riscado,
Com quem trabalhei e dividi inquietações e conquistas durante esses dois anos.

À Carol,
Pela ajuda na transcrição das entrevistas gravadas.

Ao Leo, por alimentar minha inspiração com taças de vinho e canções ao violão.
E por me proporcionar o maior dos desafios: escrever uma dissertação imersa em uma
paixão profunda.

RESUMO

Conhecer a percepção, o olhar e a opinião das crianças tem sido o desafio de diferentes pesquisadores no mundo todo. Piaget foi pioneiro em estudar o modo particular como as crianças pensam. Utilizando o método clínico, o autor apresentava questões, fazia perguntas, mostrava incoerências e levantava hipóteses junto com as crianças para acompanhar o raciocínio delas em suas explicações e respostas. Para o autor, é na manipulação dos objetos, nas interações, no exercício de investigação, que o sujeito vai desenvolver-se cognitivamente e construir seu próprio conhecimento, sendo a criança, um sujeito ativo nessas interações e constituição de seu saber sobre o mundo e sobre os outros com quem se relaciona. No entanto, o esforço de captar a perspectiva das crianças também vem sendo empreendido pela Sociologia da Infância. Para essa área de estudo, os hábitos das crianças, suas produções e modos de agir, são considerados manifestações de uma cultura específica, digna de apreciação, respeito e investigação como qualquer outra. A criança é um ser ativo em sua socialização, ela interage com os adultos contribuindo e transformando a sociedade em que vive. Ambas as abordagens, apesar de partirem de paradigmas diferentes, compartilham uma concepção competente das crianças e consideram que elas são capazes de fornecer informações legítimas sobre aquilo que vivenciam. A qualidade das interações que a criança estabelece com os adultos é atualmente ponto de destaque nas propostas pedagógicas que inspiram instituições educativas no mundo todo. Além disso, entre os estudiosos da infância parece haver um consenso acerca da importância das interações sociais para o desenvolvimento. Diante desse cenário, consideramos que conhecer o modo como as crianças vêm as relações que estabelecemos com elas nos permite desvendar concepções equivocadas que temos sobre a infância e aprofundar conhecimentos sobre nós mesmos. À luz destas contribuições teóricas, o objetivo desse trabalho é conhecer como as crianças entre 3 e 5 anos percebem a situação de interação entre elas e seus professores no ambiente escolar. A metodologia utilizada foi o registro em vídeo e a entrevista semi-estruturada com 7 crianças entre 3 e 5 anos de uma escola federal de educação infantil no Rio de Janeiro. As crianças assistiram filmagens em que apareciam interagindo com seus professores na escola e responderam perguntas abertas sobre o vídeo. O método clínico orientou as entrevistas e as análises dos dados obtidos a fim de apreendermos a perspectiva infantil sobre as situações filmadas. Com o estudo, identificamos que as crianças demonstram compreender as orientações, funções, solicitações e desejos de suas professoras, além de um domínio do universo adulto e seus códigos sociais no que diz respeito as relações com as crianças.

Palavras-chave: interação adulto/criança; percepção das crianças; educação infantil.

ABSTRACT

To learn the perception, the point of view and the opinion of children has been a challenge for several researchers around the world. Piaget has been the first one to study the particular way that children think. Using the clinical method, the author presented questions, showed inconsistencies and raised hypotheses along with the children to follow their reasoning in answers and explanations. To the author, its in objects manipulation, in the exchange, in the investigation practice, that the subject will develop himself cognitively and build his own knowledge, being the child an active subject in those exchanges and learning about the world and others with who he relates to. By the other hand, the effort to capture the children perspective has also been made by Childhood Sociology. For that area of studies, the habits of children, their productions and way of acting are considered manifestations of specific culture, worth to be studied, respected and investigation as any other. The child is an active being in its socialization and interacts with the adults contributing and transforming the society in which they live. Both approaches, though using different paradigms, share a conception of children and consider that they are capable of providing true information about what they experience. The quality of the exchange that the child set up with the adults is actually the point of highlight in pedagogic proposals that inspire educational institutions around the world. Besides that, among the childhood studios it seems to be pacific about the relevance of the social exchanges for the development. Facing that picture, we consider that knowing the way that children see the relations that we set up with them aloud us to find out wrong conceptions that we have about the childhood and get a deeper knowledge about ourselves. Under the light of those theoretical contributions, the goal of this work is to learn how 3 to 5 years old children realize the situation of interaction between them and their teachers in school. The used methodology was the video register and semi-structured interview with 7 children of 3 to 5 years old of a federal public school for children in Rio de Janeiro. The children watched the videos in which they appeared interacting with their teachers in school and answered opened questions about the video. The clinic method oriented the interviews and analysis of the date received in order to show the child perspective about the filmed situations. With the study, we identified that the children show to understand the orientations, functions, solicitations and wishes of their teachers, besides the knowledge and power on the adult universe and its social codes in what concern the relations with children.

Key-words: child/adult interaction, perception of children; childlike education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema do Templo.....p.56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição das crianças e professoras nas turmas
no ano de 2008.....p.75

Quadro 2: Distribuição do tempo de filmagens por situações
em cada turma e o total obtido.p.80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	p.12
2 REVISÃO DA LITERATURA	p.27
2.1 COMO AS CRIANÇAS PENSAM?	p.27
2.1.1 A CRIANÇA PRÉ-OPERATÓRIA.....	p.29
2.1.2 O DESENVOLVIMENTO MORAL E A RELAÇÃO COM OS ADULTOS.....	p.33
2.2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	p.39
2.3 AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA A INFÂNCIA	p.51
2.3.1 A EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL.....	p.55
2.3.2 A EXPERIÊNCIA DE REGGIO EMÍLIA.....	p.60
2.3.3 O CURRÍCULO HIGH-SCOPE.....	p.62
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DE ANÁLISE	p.68
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	p.74
3.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS: FILMAGENS PILOTO.....	p.77
3.3 FILMAGENS FINAIS.....	p.79
3.4 PARTICIPANTES.....	p.81
3.5 PROCEDIMENTOS GERAIS PARA AS ENTREVISTAS.....	p.82
3.6 A ENTREVISTA PILOTO.....	p.85
3.7 AS ENTREVISTAS E ANÁLISES DOS DADOS.....	p.88
3.7.1 BRUNO	p.88
3.7.1.1 A entrevista introdutória.....	p.89
3.7.1.2 Análise da entrevista introdutória	p.90
3.7.1.3 A entrevista sobre o EPISÓDIO DO CAPITÃO CAVERNA.....	p.91
3.7.1.4 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DO CAPITÃO CAVERNA ...	p.93

3.7.2 MARCELO	p.94
3.7.2.1 Entrevista introdutória com Marcelo e Bruno	p.94
3.7.2.2 Análise da entrevista introdutória com Marcelo e Bruno	p.97
3.7.2.3 Entrevista sobre o EPISÓDIO DO GRITO	p.98
3.7.2.4 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DO GRITO	p.99
3.7.2.5 Entrevista sobre o EPISÓDIO DO AMIGO	p.101
3.7.2.6 Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DO AMIGO	p.102
3.7.3 CARLOS	p.103
3.7.3.1 A entrevista introdutória	p.103
3.7.3.2 Análise da entrevista introdutória	p.106
3.7.3.3 Entrevista sobre o EPISÓDIO DO ESCORREGA	p.107
3.7.3.4 Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DO ESCORREGA	p.109
3.7.3.5 Entrevista sobre o EPISÓDIO DOS DADOS DE BORRACHA	p.110
3.7.3.6 Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DADOS DE BORRACHA	p.111
3.7.3.7 Entrevista sobre o EPISÓDIO DA MASSINHA	p.112
3.7.3.8 Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DA MASSINHA	p.114
3.7.4 GABRIELA	p.116
3.7.4.1 A entrevista introdutória	p.116
3.7.4.2 Análise da entrevista introdutória	p.117
3.7.4.3 A entrevista sobre o EPISÓDIO DA MARIONETE	p.118
3.7.4.4 Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DA MARIONETE	p.119
3.7.4.5 Entrevista sobre o EPISÓDIO DO CALENDÁRIO	p.120
3.7.4.6 Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DO CALENDÁRIO	p.123
3.7.5 HELENA	p.125
3.7.5.1 A entrevista introdutória	p.125
3.7.5.2 Análise da entrevista introdutória	p.126
3.7.5.3 A entrevista sobre o EPISÓDIO DA MARIONETE	p.126
3.7.5.4 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DA MARIONETE	p.127
3.7.6 DOUGLAS	p.129
3.7.6.1 A entrevista introdutória	p.129
3.7.6.2 Análise da entrevista introdutória	p.130
3.7.6.3 A entrevista sobre o EPISÓDIO DE QUEM É A VEZ?	p.131
3.7.6.4 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DE QUEM É A VEZ?	p.133
3.7.6.5 Entrevista sobre o EPISÓDIO DO JACARÉ	p.134
3.7.6.7 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DO JACARÉ	p.137

3.7.7 IGOR	p.139
3.7.7.1 A entrevista introdutória	p. 139
3.7.7.2 Análise da entrevista introdutória	p. 141
3.7.7.3 Entrevista sobre o EPISÓDIO DA DANÇA DAS CAVEIRAS	p.141
3.7.7.4 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DA DANÇA DAS CAVEIRAS	p.144
3.7.7.5 Entrevista sobre o EPISÓDIO DA DESCULPA	p. 145
3.7.7.6 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DA DESCULPA	p. 146
3.8 ANÁLISE FINAL DOS DADOS	p.147
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.154
5 REFERÊNCIAS	p.160
ANEXOS	p.165
ANEXO 1: GRAVURA DAS QUATRO EMOCÕES BÁSICAS	p.166
ANEXO 2: MODELO DE CARTÕES SITUAÇÕES DA CAIXA DE EMOÇÕES....	p.167
ANEXO 3: EPISÓDIOS TRANSCRITOS.....	p.168
ANEXO 4: HISTÓRIAS DOS EPISÓDIOS INSPIRADAS NOS CARTÕES SITUAÇÕES DA CAIXA DE EMOÇÕES.....	p.194

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo desse tema é fruto das experiências que tive durante meu percurso na psicologia e na educação infantil. Ingressei na graduação em psicologia no ano de 2001 e em 2004 comecei a participar do Grupo de Psicologia Escolar da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. O grupo trabalhava em dois momentos: estudo teórico e estágio prático em psicologia escolar. Minha prática foi realizada na Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI- UFRJ) de 2004 até 2006. Durante o estágio tive a oportunidade de conhecer e me aprofundar na literatura sobre desenvolvimento infantil e discussões sobre a infância. Foi ainda nesse estágio que comecei a conhecer as políticas para a infância e as conquistas, avanços e desafios da educação infantil no Brasil e no mundo. Com a finalização do estágio em psicologia escolar e o término do curso de psicologia, permaneci na Escola de Educação Infantil da UFRJ como supervisora pedagógica.

Minha inserção no campo da educação foi inicialmente bastante influenciada pelas leituras que fiz sobre a Psicologia Humanista, principalmente pelo pensamento de Carl Rogers, psicólogo americano que criou a Abordagem Centrada na Pessoa. Rogers dedicou-se à terapia individual e grupal durante mais de 35 anos e tem na consideração positiva incondicional, na congruência e na empatia o tripé que sustenta sua teoria. O foco do autor está na relação estabelecida entre terapeuta-cliente, pois é a manifestação dessas atitudes pelo terapeuta e a percepção do cliente dessas que promovem o crescimento e a aprendizagem.

Apresentarei brevemente esses conceitos porque considero que eles contribuirão para melhor compreensão e clareza de meu percurso e minhas questões de pesquisas. Dessa forma o lugar de onde falo também será contextualizado e explicitado.

A consideração positiva incondicional é decorrente do princípio humanista de valorização de todo ser humano. É ver as pessoas como possuidoras de potencialidades construtivas e apreciá-las em sua individualidade, permitindo que tenham os próprios sentimentos, as próprias experiências, sejam elas raiva, amor, frustração, ansiedade, angústia, medo etc.

A congruência (ou autenticidade) é utilizada para indicar uma correspondência entre a experiência pessoal subjetiva, a consciência dessa experiência pela pessoa e a possível comunicação do sentimento identificado (ROGERS, 2001). O terapeuta deve ser capaz de identificar o que sente e comunicar isso na relação, caso considere necessário e proveitoso para o crescimento de seu cliente. Um bebê, por exemplo, assim que nasce comunica sua experiência de forma totalmente congruente. Suas experiências fisiológicas de fome ou sono são percebidas pelo organismo como um todo e ele comunica isso em todos os níveis. No início da vida, o medo, a irritação e a alegria são experimentados e comunicados pela criança em todos os aspectos, suas reações são sempre transparentes (Id.,Ibid.). Nas relações sociais, contudo, acabamos escondendo muitos sentimentos. A criança que manifesta ciúmes pelo nascimento de seu irmão é censurada por se mostrar avessa à sua companhia. Falas como “que coisa feia” ou “você não pode sentir isso” censuram sua emoção. Ao invés de reprendermos a ação violenta acabamos por considerar o sentimento hostil e essa prática impede muitas vezes que tenhamos acesso ao que realmente se passa dentro de nós, subjetivamente.

O terceiro e último conceito é a empatia, o principal conduto da relação, por ser o que permite ao terapeuta compreender o outro a partir de seu referencial. A empatia

permite que o terapeuta se dispa de seus conceitos e preconceitos para entrar no mundo do cliente e compreenda esse mundo com os olhos do outro para o outro e com o outro. É como a *relativização* dos antropólogos para compreender as diferentes culturas e hábitos em seus estudos etnográficos.

Como o interesse de Rogers era, sobretudo as relações humanas, após repensar a relação terapêutica o autor transferiu suas reflexões para as relações de pais e filhos, professor e aluno, chefes e subordinados, entre outras possíveis, considerando que todas elas poderiam ser promotoras de crescimento. Em sua atuação como professor universitário a preocupação com a educação estava fortemente relacionada ao desenvolvimento integral da pessoa. Rogers criticava o modelo tradicional de ensino que não levava em consideração os referenciais dos alunos, seus interesses e suas histórias de vida. Para ele deve haver um envolvimento pessoal, onde o indivíduo se inclua por completo, trazendo o que já possui, pois mesmo quando o estímulo vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar, do compreender, parte da realidade da pessoa.

Para o psicólogo humanista a aprendizagem oriunda da educação tradicional não é uma aprendizagem significativa. A educação para Rogers deveria ser centrada no aluno, com o professor sendo um facilitador do processo de aprendizagem. A congruência/autenticidade, a empatia e o respeito ao saber do educando são essenciais para uma aprendizagem significativa. Aprendizagem esta que envolve não apenas a cognição, mas o organismo como um todo.

Orientada por essas leituras e perspectivas decidi me inteirar da literatura no campo da educação. Meu principal interesse era conhecer o que a própria educação dizia, discutia e propunha sobre o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a aquisição do conhecimento. Busquei conhecer propostas, idéias, paradigmas e experiências que fossem alternativas ao modelo tradicional, que eu mesma havia sido submetida. Minhas primeiras

descobertas foram as escolas de *Summerhill* na Inglaterra, a *Escola da Ponte* em Portugal e a escola *Lumiar* em São Paulo, que há dois anos começava sua experiência como escola democrática¹. Dentre outros, em comum essas escolas tinham na autonomia um dos eixos de suas propostas pedagógicas e questionavam o currículo convencional.

Foi então motivada e influenciada por essas discussões e leituras que em 2004 decidi ingressar no Grupo de Psicologia Escolar e começar o estágio na Escola da Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ), onde, como já relatado, fui apresentada à temática sobre a infância. Durante o estágio, meu olhar foi permeado pelos conceitos humanistas, e estive especialmente voltado para a relação adulto-criança.

Minha continuidade na EEI-UFRJ como supervisora pedagógica em 2006, após a finalização do estágio, me permitiu um contato maior e mais profundo com outras vertentes pedagógicas ampliando gradativamente meu envolvimento e conhecimento sobre a educação, especialmente para as crianças pequenas. A professora Dr. Eliana Bhering, diretora da escola, que veio a se tornar minha orientadora no mestrado no ano seguinte, me apresentou a *Educação Experiencial*, uma proposta para educação infantil que nasceu na Bélgica e se apóia nos referenciais teóricos de Rogers e seus colaboradores para descrever atitudes e práticas promotoras de um desenvolvimento autônomo da criança. O diálogo experiencial empático entre professores e crianças é um dos pontos que sustentam essa proposta. Valorizar sentimentos, pensamentos e interesses das crianças é norteador para o professor desenvolver seu trabalho com elas.

Além da Educação Experiencial, foi trabalhando na EEI-UFRJ que pude tomar contato com os referenciais curriculares oficiais do Ministério da Educação para a infância brasileira: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil –RCNEI. Esse

¹ As Escolas Democráticas inserem-se na proposta das escolas alternativas. A denominação “escolas alternativas” foi cunhada nos anos 60 para designar todas as experiências que se pretendem inovadoras no campo da educação (SINGER, 1997).

documento se propõe ser um guia de reflexão sobre os objetivos educativos para a infância, respeitando estilos pedagógicos e nossa diversidade cultural. No que se refere à “estilos pedagógicos”, foi ainda na EEI que conheci outras propostas pedagógicas estrangeiras como a italiana na região de *Reggio Emilia* e *High-Scope* nos Estados Unidos. Ambas as propostas tem um enfoque especial na interação adulto-criança, entendendo esta como principio fundamental para a aprendizagem, para o desenvolvimento emocional autônomo e para a socialização.

Meu interesse nas relações adulto-criança foi ganhando cada vez mais sentido na medida em que eu tomava contato com propostas pedagógicas que consideravam a qualidade dessa relação um dos principais pilares para o desenvolvimento humano integral. Conhecer essas idéias para a educação foram fatores motivadores em meu percurso e prática no campo educativo.

Em minha atuação com as crianças tentava apreender seus pontos de vista para encontrar a intervenção mais adequada frente às diversas situações que vivia com elas na rotina escolar: uma briga ou disputa entre amigos, saudade de casa, o desejo de não participar de uma atividade em grupo etc. Conversava com as professoras sobre a importância de exercitarmos o olhar empático com as crianças sobre aquilo que estas últimas estão sentindo e percebendo.

Esse olhar para o que elas sentiam vinha das mais variadas ocasiões em que as presenciei demonstrando tristeza, medo ou angústia e o desafio dos adultos para acolhê-las, reconhecer e compreender as experiências das crianças. Ao invés de verbalizarmos para elas aquilo que parecem sentir, para junto com elas identificarmos o ocorrido, é comum não falarmos sobre o sentimento e apenas consolá-las na esperança de que se acalmem o mais rápido possível. Um exemplo disso são as relações de amizade entre as crianças pequenas. Quando estas relações se rompem (na maioria das vezes

temporariamente) nosso primeiro movimento é solicitar que elas retomem a amizade argumentando que todos devem ser amigos. Nem sempre compreendemos a dificuldade da criança em lidar com a situação e que desentendimentos fazem parte das relações humanas. Conseqüentemente não verbalizamos junto à ela o quanto se sente triste por isso.

As constantes tentativas das professoras em reunir todo o grupo de crianças para uma atividade comum, como a roda de conversa, também era ponto de reflexão para mim. Algumas crianças não permaneciam com o grupo, preferindo fazer outras coisas à estar com os colegas e professoras. Essa atitude causava em primeiro lugar grande angústia nas professoras, que exaustivamente se esforçavam para agregá-los. Essas crianças, em contrapartida, apresentavam cada vez mais resistência, reagindo fisicamente, com agressões verbais ou “fugas” da sala.

Interessa-nos conhecer o que essas crianças acham desse momento que vivenciam na escola. O que elas estão nos dizendo com esse comportamento? O que sentem em relação aos seus professores?

Exercitar a empatia é buscar entender o ponto de vista delas sobre o que estão vivendo, sem julgarmos com o nosso referencial. Chama-me atenção a peculiaridade com que os menores vivem e sentem seus desafios e conquistas, assim como a espontaneidade e clareza com que expressam seus pensamentos sobre o mundo. Para ilustrar, vale descrever a fala que presenciei de um menino de 4 anos que havia “fugido” de sala: *Eu queria que as crianças mandassem nos adultos!*

Ao presenciar essa cena, suspeitei o quanto essa criança poderia se ver sem oportunidades de escolhas em meio aos adultos com quem convive. A professora que estava com ele respondeu que ninguém mandava na escola, que elas apenas precisam orientar as crianças porque é “assim que o mundo funciona”. Na realidade, em uma reflexão posterior, constatei que nenhuma de nós apreendeu o que essa criança quis

manifestar com a frase. Eu busquei explicações e interpretações adultas sobre o que ele disse e a professora quis afirmar sua responsabilidade sem considerar o ponto de vista do menino sobre os adultos. O que ele entende que é um adulto? O que é ser criança? O que ele entende que é mandar?

E afinal, podemos apreender o que as crianças pensam? Como isso é possível?

Piaget (1896-1980), um dos principais autores interacionistas, foi pioneiro em estudar o modo particular como as crianças constroem conhecimento sobre o mundo. Utilizando o *método clínico*, o autor apresentava questões, fazia perguntas, mostrava incoerências e levantava hipóteses junto com as crianças para acompanhar o raciocínio delas em suas explicações e respostas. Ele descobriu que inicialmente o pensamento das crianças é prático e essencialmente reflexivo e com o tempo elas vão adquirindo funções de pensamento cada vez mais simbólicas e representacionais. O autor definiu quatro estágios no desenvolvimento cognitivo: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada um desses estágios marca um modo específico de pensamento da criança sobre a realidade. Cada estágio compreende uma fase que deve ser superada pela posterior na medida em que a estrutura cognitiva da criança amadurece, na medida em que ela toma contato com novos objetos do mundo e em que se relaciona com outras crianças e adultos em seu círculo social.

Investigando o desenvolvimento moral, que ocorre em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (1994) observou que há dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação. No início da vida as relações das crianças com os adultos são coercitivas, ainda não há o estabelecimento de um verdadeiro contato entre eles, pois do ponto de vista cognitivo a criança ainda está centrada em si mesma, não tendo se diferenciado do mundo fora dela (egocentrismo). As regras e orientações que ela recebe

são seguidas quase que automaticamente, sem reflexão sobre a existência e origem delas. Essa é a fase denominada de heteronomia moral.

Mas, para Piaget (1994), a relação cooperativa é a que realmente permite a socialização do indivíduo e o desenvolvimento da autonomia moral. A cooperação ocorre principalmente e inicialmente entre crianças da mesma idade, pois nesta circunstância estão propícias as relações de respeito mútuo e solidariedade, sem a presença “opressora” de um adulto. Nesta ocasião, as regras e os deveres são entendidos como fruto de construção e acordo coletivo compartilhado por todos. Por isso, Piaget defendia a existência de escolas baseadas em uma organização de autogoverno pelas crianças, para que estas pudessem ter as primeiras experiências pautadas na reciprocidade e na liberdade de criarem suas próprias leis (PIAGET, 1990).

Como na educação infantil elas encontram-se no período sensório-motor (zero aos dois anos em média) e pré-operatório (dois a cinco anos em média) trataremos das características mais marcantes desses períodos na primeira seção desse trabalho. Muitos autores (FLAVELL; MILLER & MILLER, 1999 et. al) deram continuidade as investigações de Piaget, aprofundando os estudos sobre desenvolvimento infantil e suas habilidades cognitivas e também terão suas pesquisas e contribuições citadas no corpo dessa dissertação. Esses estudos possuem em comum o interesse em penetrar no mundo da criança e em entender o funcionamento de sua estrutura cognitiva para compreender como elas compreendem o mundo.

Mas, nos últimos anos, o esforço de captar a perspectiva das crianças também vem sendo empreendido por outro campo de pesquisa: a Sociologia da Infância. Apesar de partirem de paradigmas diferentes o diálogo entre esses dois enfoques traz considerações importantes sobre as pesquisas com crianças.

Piaget vem da epistemologia genética e não tinha como objeto de estudo a criança e seu desenvolvimento cognitivo. O interesse de Piaget era antes de tudo uma questão da filosofia: como o homem – sujeito epistêmico- adquire conhecimento. Entretanto, sua formação de biólogo fez com que ele fosse além da especulação filosófica, e acabou por se dedicar a observar e compreender empiricamente como se forma o conhecimento. O autor considerava que para compreender isso seria necessário reconstruir todas as etapas de estruturação do aparelho cognitivo desde o homem pré-histórico, acompanhando assim a evolução do conhecimento. Como isso não era possível, ele optou por estudar o pensamento infantil desde a sua origem, partindo do pressuposto de que a ontogênese caminha em paralelo com a filogênese. Assim, olhar uma criança se formar, do ponto de vista intelectual, é como olhar a história do progresso da humanidade (PIAGET apud BRINGUIER, 1993, p. 132). Dessa forma, podemos dizer que o que sabemos hoje, a partir de Piaget, sobre as crianças e seu desenvolvimento cognitivo, não é o ponto final de seu trabalho, e sim o caminho que o autor encontrou para responder uma pergunta muito maior.

Por outro lado, a Sociologia da Infância já nasce tendo como foco a criança e suas infâncias. Se os estudos de Piaget nos levam a compreensão de que a criança é ativa em sua própria constituição de sujeito e de que ela possui um modo particular de entender o mundo, a Sociologia da Infância, por sua vez, parte desse princípio para justificar a importância de estudar as crianças e suas culturas.

Na Sociologia da Infância, a compreensão antropológica de que os diferentes povos, seus hábitos e rituais devem ser compreendidos a partir de seus próprios referenciais se estendeu para os estudos sobre as crianças. Seus hábitos, produções e modos de agir no mundo, são considerados pelos sociólogos da infância como

manifestações de uma cultura específica, digna de apreciação, respeito e estudo como qualquer outra.

A criança é reconhecida pelos sociólogos da infância primeiramente como um sujeito no mundo, que produz cultura e re-significa aquilo que conhece e lhe é apresentado. Corsaro (2005) é um dos principais expoentes dos estudos que visam captar a cultura de pares, definida como o conjunto de atividades, hábitos, práticas rotineiras, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham entre si, na interação com outras crianças. Elas não absorvem o mundo social passivamente, são seres ativos em sua socialização, interferindo e interagindo diretamente com as pessoas ao seu redor.

A Sociologia da Infância considera que muito do que dizemos sobre as crianças é relatado por uma lógica adultocêntrica, isto é, a partir do olhar adulto sobre o mundo. Isso faz com que muitas vezes elas sejam infantilizadas e tratadas como imaturas. Na tentativa de superar esses desafios, os sociólogos da infância sugerem a etnografia como uma metodologia que valoriza o ponto de vista das crianças e contribui para novas formas de se fazer pesquisa com elas.

Todavia, mais do que compartilhar uma concepção competente de criança, esses dois paradigmas fundamentalmente diferentes parecem ter pontos de encontro complementares para o avanço na discussão sobre metodologias com crianças pequenas e sobre a investigação do modo como estas pensam o mundo. O próprio Piaget sugeria que o *método clínico* seria um instrumento de grande valia para os antropólogos investigarem o pensamento de outras culturas. Em suas palavras: “*aquele que vai interrogar, deve ter a cultura de um etnógrafo para entrar em uma sociedade diferente e deve ter a técnica do psicólogo para saber interrogar*” (PIAGET apud BRINGUIER, 1993, p. 51).

Apresentaremos na revisão de literatura os principais conceitos e princípios que norteiam, sustentam e inspiram os estudos na Sociologia da Infância, assim como as pesquisas nesse campo que tem o objetivo de conhecer os olhares das crianças sobre o mundo e que contribuem para nossa análise e discussão. Delgado e Muller (2005b) apontam que é preciso ainda percorrer um longo caminho para conhecermos as culturas das diversas infâncias que existem no Brasil, pois são poucos os estudos que tem como objetivo captar suas vozes e percepções.

Para finalizar a revisão da literatura apresentaremos brevemente propostas curriculares para a educação infantil chamando a atenção para a importância das interações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem. Veremos como a relação que a criança estabelece com os adultos é considerada fator essencial para sua constituição de sujeito no mundo em todas as abordagens citadas. Perceberemos que parece ser um consenso entre os currículos para a infância que a interação social é o principal fator desencadeador e propulsor do desenvolvimento e que a criança vem ganhando cada vez mais voz no meio social ao qual pertence. Sua participação e capacidade de interferir e transformar as relações sociais é outra perspectiva comum nas discussões que circulam entre as instituições educativas na atualidade.

Em primeiro lugar, apresentaremos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) que se apóia nas teorias interacionistas e sócio-interacionistas de Piaget, Vigotski e Wallon para sustentar as orientações sobre como os professores podem mediar a construção do conhecimento pela criança e permitir que estas tenham um desenvolvimento autônomo e integral. O conceito de criança difundido pelo referencial brasileiro se parece com o conceito defendido por modernas propostas curriculares existentes em outros países. A criança é vista como sujeito ativo, que expressa

suas percepções sobre o que vive e experimenta. Ela tem voz no mundo e age sobre o ambiente em que está modificando-o por meio das relações que estabelece.

É importante destacarmos que o documento brasileiro é um referencial nacional que tem como objetivo auxiliar as instituições educativas na formulação de seus próprios currículos, respeitando a diversidade cultural, as escolhas e vertentes pedagógicas de cada grupo social. Esse documento será citado nessa dissertação por influenciar consideravelmente as práticas educativas brasileiras nos últimos anos. Já as propostas da *Educação Experiencial*, *Reggio Emília* e *High-Scope* são iniciativas curriculares diversas para a infância e não documentos oficiais de um país específico. Serão apresentadas por sua grande disseminação em outros locais do mundo, e por serem fontes de reflexão e inspiração entre estudiosos da infância e da educação também no Brasil.

Veremos que uma concepção de criança parecida com a do documento brasileiro aparece nas abordagens de *Reggio Emília* e no currículo do *High-Scope*. *Reggio Emília* é uma região no norte da Itália que abriga um conjunto de escolas para crianças pequenas que começou a ser idealizada no final da segunda guerra mundial pelo professor Loris Malaguzzi e grande apoio e participação da comunidade local. O foco principal dessa proposta italiana são as relações que as crianças estabelecem com todos os elementos da escola: famílias, professores e seus pares. Por isso, o papel do professor está no campo das relações humanas e a criança é considerada um protagonista nesse meio social, onde se esforça na tentativa de compreender e entender essas relações e conexões, elaborando hipóteses e *tirando* conclusões (RINALDI, 2002, p.79). As crianças em *Reggio Emília* são encorajadas a explorar o ambiente local e cultural em que vivem e expressar a si mesmas por meio das mais diversas linguagens que possuem: desenhos, palavras, pinturas, dramatizações etc. O programa de *Reggio Emília* ficou mundialmente conhecido por seu

olhar relacional na prática pedagógica e por seu conceito de infância pautado na habilidade da criança em se expressar e em ser um sujeito participante do mundo.

O currículo *High-Scope* tem a visão da criança ativa como ponto de interseção com *Reggio Emilia*. Inspirado nos estudos Piagetianos, o programa americano *High-Scope* apóia-se no conceito de aprendizagem pela ação para defender que a aprendizagem é uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças e adultos. O contato direto da criança com objetos, pessoas, idéias e acontecimentos leva a reestruturação cognitiva e ao desenvolvimento (HOHMANN & WEIKART, 2007).

A participação do adulto é ponto central na abordagem *High-Scope*. O professor deve estar atento desde a preparação do ambiente de aprendizagem e as oportunidades de escolha que disponibilizará para seus alunos até as perguntas, atitudes e diálogos que terá com eles. Todas as conversas têm uma intencionalidade pedagógica. O professor *High-Scope* estimula que as crianças exponham, articulem e desenvolvam seu pensamento de modo autônomo e autêntico. O professor deve centrar-se nos talentos de cada aluno e planejar com base em seus interesses. Indo ao encontro dos conceitos do psicólogo humanista- Carl Rogers- o professor deve expressar um genuíno interesse pela pessoa da criança, confiando em suas habilidades, partilhando o controle com elas e participando de suas brincadeiras de modo empático, vendo as situações pela perspectiva delas.

Pudemos observar que as propostas educativas mais modernas para a infância apostam na qualidade das relações adulto-criança para o desenvolvimento e a aprendizagem. Além disso, elas vêm partindo cada vez mais do ponto de vista das crianças para o planejamento pedagógico e para a compreensão da forma mais adequada de lidar com elas. Confiando em suas habilidades de expressão, compreensão e problematização da realidade.

Acreditamos que as crianças são capazes de fornecer informações legítimas sobre aquilo que vivenciam e ao conhecermos o modo como as crianças vêem as relações que estabelecemos com elas nos permitimos conhecer mais de nós mesmos. Frente a isso, inspirado na discussão sobre as pesquisas com crianças na atualidade e no conhecimento produzido pelas áreas de estudo supracitadas, esse trabalho teve como objetivo principal conhecer como as crianças entre 3 e 5 anos percebem a situação de interação entre elas e seus professores no ambiente escolar.

O termo *percepção* não faz alusão a esse conceito tal como compreendido pelos psicólogos gestaltistas (ou seja, o modo como estruturamos a realidade). Nosso intuito não é conhecer a percepção a partir desse ponto de vista. Em nosso trabalho a percepção foi tomada no sentido genérico do verbo perceber; definido pelo dicionário da língua portuguesa como a ação de conhecer, entender, compreender (FERREIRA, 1986).

Para finalizar, optamos por reunir as considerações sobre a metodologia utilizada, a análise dos dados e seus resultados, em um único capítulo chamado *Procedimentos Metodológicos e de Análise*. Essa decisão foi tomada porque ao utilizarmos o método clínico para as entrevistas e análises dos dados, nos percebemos diante de caminhos imprevisíveis, e não sabíamos antecipadamente por onde nossos respondentes, especialmente se tratando de crianças, poderiam nos levar. As surpresas e desafios enfrentados nas entrevistas nos fizeram optar por um único capítulo metodológico que pudesse mostrar os caminhos que percorri desde os estudos pilotos até a evolução do meu pensamento científico em relação ao fenômeno estudado, apresentando também meu processo de aprendizagem e amadurecendo científico ao longo da jornada de coleta e análise dos dados.

Acreditamos também que assim podemos contribuir com a sugestão de Delgado e Muller (2005b) quanto a busca de novos caminhos metodológicos e novas formas de se

fazer ciência inspirada nas culturas infantis, articulando criatividade, imaginação, estética e arte.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 COMO AS CRIANÇAS PENSAM?

Os estudos de Piaget (1896-1980) nos mostraram que a criança não é um adulto em miniatura, pois possui uma forma própria de ver e compreender os acontecimentos do mundo de acordo com sua estrutura cognitiva. O principal objetivo de Piaget era entender como o homem, enquanto sujeito epistêmico, construía o conhecimento e para isso realizou diversos experimentos e entrevistas com crianças de diferentes faixas etárias, a fim de compreender a evolução do pensamento humano.

O autor identificou quatro estágios no desenvolvimento cognitivo: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada um desses períodos é caracterizado por um modo peculiar de compreensão do mundo e apesar de não serem rígidos dividem-se em idades cronológicas e seqüenciais na vida humana, onde cada fase é necessária a seguinte (BRINGUIER, 1993, p.41).

Segundo Piaget (Ibid.) todo ato inteligente pressupõe um esquema de assimilação ou uma estrutura que permite ao sujeito organizar e compreender o mundo. Com o tempo, os indivíduos entram em contato com objetos e situações gradativamente mais complexas, causando desequilíbrio em sua estrutura cognitiva, que necessita adaptar-se para assimilar aquelas novas situações e equilibrar-se novamente. O primeiro desequilíbrio na estrutura cognitiva ocorrerá ainda no estágio sensório-motor (do nascimento aos dois anos em média) quando o bebê não conseguir assimilar um objeto do meio pelo ato de sugar, por exemplo. Quando ele tenta sugar algo que não se suga, mas que se aperta, agita ou esfrega esquemas mentais de ação de apertar, agitar e sugar vão aos poucos sendo construídos e

incorporados por ele. O esforço cognitivo do sujeito consiste em adaptar a realidade do mundo externo as suas estruturas mentais e de também adaptar-se aos novos conhecimentos. *Assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior* (PIAGET, 2006, p. 17).

É central na teoria de Piaget essa ação do sujeito sobre o mundo. É na manipulação dos objetos, nas interações, nos questionamentos sobre os fatos, no exercício de investigação, na testagem de hipóteses sobre a realidade, que o sujeito vai desenvolver-se cognitivamente e construir seu próprio conhecimento. É a ação da criança sobre o mundo, com seu impulso de descoberta e o esforço para a aquisição de novas informações que permite a construção de estruturas cognitivas cada vez mais complexas. A mente Piagetiana sempre reconstrói e reinterpreta o ambiente, ela não copia o mundo aceitando-o passivamente, mas toma os dados externos interpretando-os, transformando-os e reorganizando-os (FLAVELL; MILLER & MILLER, 1999).

A inteligência prática ou sensório-motora é marcada pelos primeiros reflexos de sucção, quando o bebê toma contato com o externo colocando tudo o que encontra na boca. Nesses primeiros meses de vida não existe ainda nenhuma diferenciação entre o eu (interno) da criança e esse mundo externo que ela vai tomando contato e conhecendo. *O que ela experimenta, vive e conhece não é percebido por uma consciência pessoal, e os objetos não são concebidos como externos a ela* (PIAGET, 2006, p.20). Durante este período a criança não se entende como um ser individualizado e diferente dos outros, por isso ela possui uma linguagem chamada *egocêntrica*, que não tem como intenção ainda a comunicação com o outro fora dela.

Uma aquisição fundamental que a criança adquire no final do período sensório-motor é a permanência do objeto, marcando o surgimento da representação mental. Com

essa capacidade a criança sabe que a existência dos objetos não depende de seu contato perceptivo com eles, isto é, os objetos existem mesmo fora de seu campo de visão.

2.1.1 A CRIANÇA PRÉ-OPERATÓRIA

A representação mental adquirida no final do período sensório-motor dá origem a função simbólica, principal característica do período pré-operatório, que abrange entre dois e sete anos de idade em média. Para Flavell, Miller & Miller (1999) ser capaz de fazer uma coisa significar outra é uma das maiores conquistas dessa fase, e nisto consiste a função simbólica. É ela que permite a criança reconstituir o passado e antecipar o futuro. A criança também tornar-se capaz de reproduzir uma ação em um momento posterior ao da ação observada, a chamada imitação diferida.

A função simbólica pode ser percebida na brincadeira de faz de conta. Nesta a criança dá um outro significado para o objeto, sabendo diferenciar o objeto real e o que ele representa. Outra habilidade demonstrada pela criança é a aquisição da perspectiva dos outros, uma vez que elas exercem diferentes papéis sociais: mãe, pai, filhos, professores etc em suas brincadeiras (FLAVELL; MILLER & MILLER, 1999). Harris (1991 apud Ibid.) diz que o entendimento das crianças sobre os estados mentais dos outros surge em parte no faz de conta, onde as crianças fingem, interpretam e inventam sentimentos, pensamentos, desejos e intenções para suas bonecas e personagens. Se a criança é capaz de representar um adulto no faz de conta é porque ela possui conhecimentos sobre como um adulto se comporta e age no mundo. Ela utiliza seu conhecimento sobre os adultos para brincar que é um.

Posteriormente, a função simbólica propicia o surgimento da linguagem para se comunicar com os outros. No princípio a linguagem acompanha sua mente egocêntrica e

serve para a auto-descrição de ações que ela mesma está executando. São os monólogos infantis, em que apesar de estarem juntas, cada criança executa sua tarefa individualmente, relatando para si própria o que está fazendo. Com o passar dos anos esses monólogos tendem a diminuir e a linguagem vai se tornando cada vez mais socializada (PIAGET, 2006).

Com a linguagem mais desenvolvida e exteriorizada, as crianças vão gradativamente participando do mundo adulto, interagindo cada vez mais com a realidade objetiva fora delas.

Com a linguagem, a criança descobre as riquezas insuspeitas de um mundo de realidades superiores a ela; seus pais e os adultos que a cercam lhe aparecem já como seres grandes e fortes, como fontes de atividades imprevistas e misteriosas (Ibid., p.26).

Para participar, se relacionar e entender esse mundo que vai se tornando cada vez mais objetivo e exterior a elas, Flavell, Miller & Miller (1999) afirmam que as crianças no período pré-operatório representam mentalmente os eventos que acontecem em sua vida sob a forma de *scripts*. *Um script é uma seqüência generalizada, organizada temporal e espacialmente, de eventos em uma rotina comum com um objetivo* (Ibid, p. 74). Esses autores consideram que essa capacidade é uma das ferramentas mentais mais poderosas para as crianças pequenas entenderem o mundo. Os scripts dizem às crianças como as coisas devem ocorrer, o que proporciona segurança. A repetição da hora da roda na escola, por exemplo, leva a uma representação roteirizada de “como normalmente acontece a hora da roda”.

Os conceitos também ajudam as crianças a entenderem o mundo, pois organizam os tipos de entidades que o habitam. Um conceito é criado quando agrupamos em uma

mesma categoria coisas que possuem semelhanças comuns. O conceito de menina, por exemplo, une diferentes meninas, mas todas com características femininas.

Estudos com crianças de 4 anos, alguns realizados por Piaget, mostravam que elas eram governadas prioritariamente pela percepção visual para realizarem seus agrupamentos por semelhança (FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999). Outras pesquisas, entretanto, conduzidas por GELMAN e MARKMAN (1986 apud FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999) apontaram que as crianças de 3 e 4 anos são muito semelhantes aos adultos em seus padrões de inferência, e não se restringem as semelhanças visuais para a classificação em uma mesma categoria. A foto de um lobo (que muito se assemelha ao cão) não é necessariamente identificada entre os cachorros se ele for apresentado como sendo um gato para a criança. Ela pode escolher colocá-lo entre os gatos, mostrando que utiliza outras habilidades mentais para essa ação. Para Flavell, Miller & Miller (1999, p. 78) *isso mostra que os conceitos das crianças pequenas não são simples conjuntos de características perceptivas.*

De fato os estudos sobre desenvolvimento infantil vêm mostrando que as crianças pré-escolares possuem habilidades cognitivas mais complexas do que costumávamos pensar. Alguns pesquisadores (BRETHERTON & BEEGHLY, 1982; PREMACK & WOODRUFF, 1978; WELLMAN, 1979; PERNER, 1991; WELLMAN, 1990 et al. apud FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999) acreditam que as crianças são capazes de prever ações dos outros, referindo-se às suas crenças, desejos, percepções, pensamentos, emoções e intenções. Essas noções formam o corpo da *teoria da mente*.

A teoria da mente acredita que perto do fim do primeiro ano de vida os bebês já compreendem que as pessoas possuem “algo”, como uma capacidade de ação e influência, que entidades não pessoas não possuem. Piaget (2006), contudo, observou que crianças

pré-operatórias atribuem intencionalidade até mesmo a objetos inanimados, como se eles possuíssem vida. É o chamado animismo infantil.

Adquirir o conceito de intencionalidade é central para que as crianças entendam como as pessoas diferem dos objetos e é indispensável para a compreensão da responsabilidade e do desenvolvimento da moralidade.

Aos três anos as crianças conseguem distinguir o comportamento intencional dos erros ou acidentes, mas provavelmente não compreendem a intenção, como um estado mental anterior, independente do resultado das ações antes dos quatro anos. Essa capacidade de inferir intenções corretamente continua a se desenvolver por toda a infância à medida que pistas mais e mais sutis podem ser usadas para fazer inferências. (FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999, p. 175).

Outra característica relacionada à intencionalidade que foi observada por Piaget (2006) nesse período da infância é a atribuição de finalidade aos movimentos observáveis; seja uma bola que rola, o movimento do Sol ou um objeto que cai. A criança pergunta (é a fase dos *porquês*) em busca da finalidade das coisas, e não da explicação causal. É como se não houvesse acaso na Natureza e tudo fosse feito com um propósito, com uma intenção, com uma *razão de ser*. Esse é o sentido da pergunta das crianças (Ibid.).

Estudos de Pillow, Pratt & Bryant (et al. 1989, 1990 apud FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999) mostraram que crianças de três anos são conscientes da influência da percepção no conhecimento. Elas demonstraram saber que uma pessoa que viu um objeto escondido saberá que ele está lá, enquanto que outra que não o viu não saberá. Por outro lado, em outro estudo realizado por Winner & Perner (1983 apud FLAVELL, MILLER &

MILLER, 1999) crianças da mesma idade não entendem que o acesso de uma pessoa a informação determina seu conhecimento e suas crenças².

Mossler, Marvin e Greenberg (1976 apud FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999) projetaram um vídeo para crianças entre 2 e 6 anos de idade, cujas informações eram prevalentemente em áudio. Posteriormente, as mães das crianças assistiram ao vídeo junto com seus filhos sem o áudio. Foi perguntado às crianças se suas mães saberiam sobre vários acontecimentos do filme. A maioria das crianças mais velhas disse que não, enquanto que as crianças menores afirmaram que suas mães saberiam.

As pesquisas no campo da teoria da mente sugerem uma nova interpretação para o egocentrismo. Os comportamentos egocêntricos na verdade podem indicar uma falta de entendimento de que as pessoas sabem, entendem e interpretam a partir da fonte de seu conhecimento, especificamente suas experiências e sua perspectiva perceptiva (PERNER, 1991, p. 98, apud FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999).

2.1.2 O DESENVOLVIMENTO MORAL E A RELAÇÃO COM OS ADULTOS

Piaget (1994) faz um paralelo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. Como a criança está centrada em si mesma no período sensório-motor, sua moralidade nesta fase é denominada de *anomia*. Segundo Flavell, Miller & Miller (1999) na relação com os adultos os bebês começam primeiramente prestando atenção aos aspectos externos, na aparência, nos comportamentos explícitos e imediatamente perceptíveis. Alguns autores (SHANTZ, 1983; RHOLER, 1990, et al. apud FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999) falam que há uma transição na percepção, que

² As crenças são representações mentais, que podem ser falsas ou verdadeiras. O comportamento das pessoas não é determinado pela realidade, mas pelas crenças a respeito da realidade.

vai de atributos externos para internos. Além disso, as crianças observam inicialmente apenas as características mais óbvias e salientes.

Mas antes mesmo da criança perceber as primeiras orientações adultas ela possui o que Piaget chama de regras motrizes, que não são imperativos, não constituem deveres, mas são regularidades espontâneas. Piaget (Op. Cit.) observou que por volta de até os três³ anos de idade as crianças repetiam movimentos com bolinhas de gude, que se referiam a esquemas que elas já possuíam, tal como enterrar e agrupar. Esse movimento consiste, para fins de análise, em uma regra motora.

Desde muito pequena a criança é orientada pelos adultos a fazer determinadas coisas e outras não. Para Piaget (1994), a relação adulto-criança é coercitiva por princípio, dada a diferença de idade e a relação de dependência física e emocional da criança. A coação é, portanto, o primeiro tipo de relação social experimentada por ela. Mas isso não deve ser visto como exclusivamente negativo. Para La Taille (2003), importante estudioso da moral, o sentimento de obrigatoriedade, necessário a moralidade, nasce do exercício da autoridade adulta, que do ponto de vista prático está muito relacionado aos limites educacionais presentes tanto nas relações familiares quanto nas escolares.

As orientações adultas nesse momento são importantes e valorizadas porque provêm de um ser de respeito e confiança por parte da criança. Como a criança ainda é egocêntrica, a coação adulta encontra terreno fértil no egocentrismo infantil presente ainda em meados do período pré-operatório. As crianças são descritas como realistas morais porque julgam apenas a partir daquilo que são capazes de observar, não compreendem ainda as razões das regras que seguem. *O raciocínio sobre as intenções e sentimentos de outros ocorre apenas quando o progresso intelectual geral permiti-lhes descentrar-se e*

³ A idade é apenas uma referência média do processo de desenvolvimento, podendo variar de criança para criança. Outros fatores também interferem no curso do desenvolvimento, tal como a maturação biológica, as interações sociais, o processo de equilibração e a oportunidade de manipulação de diferentes objetos.

assumir a perspectiva do outro (DE VRIES & ZAN, 1998) . Elas agem de acordo com uma moralidade externa a elas, obedecendo por medo de sanção, por medo da perda de amor e por repressão, para responder a expectativas de outrem. Nas entrevistas que realizou com crianças nesse período de desenvolvimento, Piaget percebeu que as regras, sustentadas pelos adultos, são consideradas sagradas, com uma essência eterna e imutável, que sempre existiram e sempre existirão. O afeto e o temor que a criança sente pelos adultos a leva a tomar essas primeiras regras como verdades absolutas e incontestáveis. É a fase denominada de *heteronomia moral*.

O adulto tem um papel central nessa fase do desenvolvimento porque a criança já é capaz de identificar as condições que eliciam ou alteram os estados emocionais dos outros, principalmente daqueles por quem elas possuem maior afinidade (FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999). Sendo assim, ela percebe a aprovação e a reprovação de seus pais, familiares ou professores diante de seus comportamentos e age muitas vezes para corresponder as expectativas que esses possuem delas.

A empatia é essa capacidade humana de perceber os estados emotivos de outrem e de se afetar emocionalmente por eles (LA TAILLE, 2004). Vimos que para o psicólogo Carl Rogers (2001) a empatia consiste na habilidade de ver a atitude/sentimento expresso pelo outro a partir de seu ponto de vista, a fim de perceber a realidade a partir dos referenciais do outro. Muitos estudiosos e filósofos da moral consideram que a empatia (ou simpatia) é fundamental para o desenvolvimento moral e está presente ainda nas crianças pequenas (HOFFMAN, 1978; PIAGET, 1954; SHOPENHAEUR, 1995 apud LA TAILLE, 2004).

Na relação com outras crianças, marcada pela contemporaneidade, elas podem desenvolver um respeito mútuo, que não é mais resultado do temor que inicialmente sentiam da figura adulta. Na relação com outras crianças elas têm a oportunidade de

experimentar um segundo tipo de relação social: a cooperação. A cooperação permite o desenvolvimento de uma *moralidade autônoma*, o que significa para Piaget que a criança respeita normas sociais de convivência e relacionamento não mais porque as considera reflexo direto de alguma autoridade externa a elas que deve ser obedecida, e sim porque interiorizaram esses princípios como fundamentais para a vida delas mesmas no coletivo.

A experiência da cooperação só é possível porque a criança vai gradativamente superando o egocentrismo, o que irá lhe permitir perceber o outro como exterior a ela e descaracterizar o adulto como detentor de normas. O olhar da criança sobre o adulto pode, portanto, se modificar nesse período.

Selman (1980 apud DE VRIES & ZAN, 1998) partiu dos estudos de Piaget para estudar e organizar quatro níveis⁴ de desenvolvimento de adoção de perspectiva, que descrevem o entendimento das pessoas na interação com outras. No primeiro nível, compreendido entre 3 e 6 anos aproximadamente, a criança não é capaz de reconhecer que os sentimentos e idéias dos outros podem ser diferentes dos seus. Isso acarreta em uma estratégia de negociação egocêntrica e impulsiva, com uso de força física, como lutar, se esconder, bater, agarrar etc. As experiências compartilhadas com outras pessoas são consideradas apenas imitações de comportamentos e atitudes.

No nível seguinte, entre 5 e 9 anos, a criança já sabe que as pessoas possuem experiências subjetivas diferentes, mas ainda não consegue considerar mais de uma de cada vez. Suas estratégias de negociação são unilaterais, elas aceitam e obedecem sem compreensão ou reflexão sobre a orientação recebida. Demonstrem entusiasmo nas experiências compartilhadas, mas ainda não há preocupação com a reciprocidade. Com a gradativa descentração, nos dois próximos níveis as estratégias de negociação e as experiências compartilhadas vão ficando mais cooperativas e empáticas. DE VRIES &

⁴ Para informações mais detalhadas consultar DE VRIES & ZAN, 1998.

ZAN (1998) afirmam que a experiência de crianças em ambientes construtivistas contribui para o avanço do desenvolvimento moral.

Outros autores, como Livesley e Bromley (1973 apud FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999) traçaram um esboço evolutivo das mudanças na forma como as crianças descrevem as personalidades humanas. Para isso, trezentas e vinte crianças distribuídas entre sete e quinze anos fizeram descrições livres de si mesmas e de outras pessoas que elas conheciam. Os autores identificaram que entre seis e sete anos as crianças tendem a descrever a identidade geral, a aparência, os bens e a família dos outros. Quase não mencionam qualidades psicológicas, mas fazem julgamentos avaliativos como “ele é mau” ou “ele é bonzinho”. A partir dos sete anos as descrições passam a focalizar os traços e disposições. Nessa fase, as crianças já atribuem atitudes, interesses, habilidades e qualidades psicológicas aos outros. Já maiores, na adolescência, eles sabem que a impressão que possuem dos outros é apenas a sua impressão, que pode ser diferente da visão dos demais. Outro aspecto importante é a sensibilidade frente aos traços contraditórios. Quando mais velhos, eles aceitam que as pessoas possam ser duas coisas aparentemente distintas, ou aparentar ser algo que na realidade não são.

Um pouco diferente dos autores supra citados, estudos realizados por Elder (1989 apud FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999) com uso de outros métodos que não a descrição livre, identificaram que pré-escolares também fazem referência a estados internos. Crianças entre cinco e seis anos, que esperavam interagir mais tarde com uma criança que viam em uma filmagem, tendiam a descrevê-la em termos bastante psicológicos. Flavell, Miller & Miller (1999) acreditam que os atributos psicológicos são fonte de maior atenção quando as crianças se vêem envolvidas pessoalmente nas situações com as pessoas.

Como pudemos perceber, são muitos os estudos sobre a criança pequena e seu modo de pensar o mundo. As diferenças encontradas entre os estudos não parecem refutar pesquisas anteriores, mas trazem outras perspectivas sobre as habilidades das crianças e seu desenvolvimento, assim como sobre as diferentes formas de se obter dados sobre os olhares e impressões infantis.

2.2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

O historiador francês Philippe Áries (1981) inaugura a compreensão de que a infância não é um fato dado no desenvolvimento humano e sim uma construção social. Ele chama a atenção para a dimensão histórica da infância dentro do contexto da sociedade. Suas investigações nos mostraram que o papel que as crianças exercem varia conforme o entendimento que temos dessa etapa da vida. Na sociedade Medieval, por exemplo, não havia a compreensão da infância como uma etapa diferente. Quando a criança fosse capaz de viver sem as solitudes de sua mãe ela ingressava na sociedade adulta e passava a ser como um deles.

Nos séculos XVI e XVII as crianças foram essencialmente marcadas pela distração que proporcionavam aos mais velhos, um sentimento que o autor chamou de *paparicação* (Ibid., p.159.) As crianças eram vistas como criaturas engraçadinhas e dengosas que distraíam os adultos com seus trejeitos e particularidades. Elas eram tratadas como adultos em miniatura, pois comiam, divertiam-se e dormiam em meio aos adultos (ALMEIDA, 2006).

Áries credita a meados do século XVI e XVII o que podemos chamar do início do sentimento da infância, período marcado com grande produção de textos de observações sobre a psicologia e o comportamento infantil. Era importante para os moralistas e educadores desses séculos conhecer verdadeiramente os menores para melhor educá-los e socializá-los. As crianças eram vistas como seres em formação, e deveriam ser instruídas e socializadas (Ibid.). A infância começa então a ser entendida como uma etapa específica da vida, que requer preocupações, investimentos e regulações próprias.

Os estudos de Áries situaram a criança social e historicamente no momento em que as teorias tradicionais da Sociologia concediam um papel pouco participativo às crianças no cenário social e na constituição de suas próprias identidades. O conceito tradicional de socialização não abrangia a ação da criança sobre o mundo e sobre sua própria constituição social. Elas eram vistas como seres que deveriam ser socializados, receber as instruções do mundo adulto e internalizar regras e padrões culturais para conviver em sociedade.

Sob esse ponto de vista, a infância representava uma incompletude, um ser frágil, ainda em formação, que precisava ser educado. A própria etimologia da palavra infância – *in-fans*- aquele que não fala, nos ajuda a conhecer o lugar ocupado por elas na história.

O campo da Sociologia da Infância nasce com a missão de resgatar o lugar da criança no discurso sociológico e confere espaço de influência, ação e intervenção desta na construção da sociedade (CORSARO, 2005; DELGADO & MULLER, 2005; MOLLO-BOUVIER, 2005; MONTANDO, 2005 et al.). O conceito de Socialização dos sociólogos da infância abrange uma concepção interacionista, com as crianças compartilhando, criando e modificando a cultura em que estão inseridas. A criança é um sujeito social que participa de sua própria socialização, na interação e negociação com os outros e não um sujeito a ser incorporado passivamente na sociedade pela intervenção do adulto.

A Sociologia da Infância defende que as crianças são atores sociais que negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com outras crianças. A socióloga Suzanne Mollo-Bouvier (2005) compreende a criança de forma ativa em seu processo de socialização, que participa também da reprodução e transformação de toda a sociedade. A criança não absorve as informações do mundo passivamente, não é um ser a ser socializado de fora para dentro. Ela interage, interpreta e re-significa o mundo em que vive.

Corsaro (1997, p.4, apud DELGADO & MULLER, 2005b) utiliza o termo reprodução interpretativa para definir a idéia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e mudança cultural. A criança é um ser social porque interage, interferindo e reagindo às pessoas e instituições, desenvolvendo estratégias particulares para participar do mundo social (DELGADO & MULLER, 2005b).

Mollo-Bouvier (2005) propõe a construção de uma Sociologia da Infância que leve em consideração as transformações que os modos de socialização sofreram ao longo dos anos. Sob seu ponto de vista, as transformações do mundo adulto e das famílias alteraram os modos de vida das crianças e sua inserção sócio-cultural. Para a autora, quatro fatores devem ser levados em consideração na transformação dos modos de socialização das crianças: 1) a segmentação social das idades e a incerteza quanto ao período da infância; 2) a tendência da socialização em instituições coletivas fora da família; 3) as transformações e contradições das concepções da infância; 4) e o interesse generalizado por uma educação precoce.

Todos esses fatores influenciam, interferem e conferem um modo de socialização às crianças. A divisão por idade, por exemplo, define um padrão de desenvolvimento cognitivo e motor que esperamos que a criança alcance dentro de um estimado período. O olhar para as crianças é permeado por essas expectativas e pelas conquistas pertencentes a cada etapa a ser superada. As escolas segmentam as crianças em faixas etárias, corroborando com esse modelo de inserção social, conferindo uma homogeneidade geracional no processo de socialização. A escola cria um ambiente específico de socialização, uma vez que não há convívio fragmentado por idade fora dela. Mollo-Bouvier (Op. Cit, p.4 e p.5) denuncia essa prática, pois ela se perpetua num momento em

que a teoria redefiniu a socialização como uma noção dialética, como um processo de interações constantes de um sujeito com seus diferentes meios de vida.

As instituições educativas vêm assumindo um papel central como lugar de desenvolvimento das crianças. Estas têm suas vidas e rotinas deslocadas da família para o convívio no coletivo com crianças que não são seus irmãos e com adultos que compartilham sua educação, mas que não são seus pais. O tempo que as crianças permanecem nas instituições confere a esses espaços muitas vezes a principal função no que diz respeito à inserção social. A institucionalização da infância marca fortemente um novo modo de socialização que precisa ser problematizado. Como é a relação que as crianças estabelecem com seus novos cuidadores? Como ela percebe o adulto com quem se relaciona? Se a criança re-significa, transforma e cria cultura, acreditamos que ela tem algo a dizer sobre sua própria escola e seus professores, que vem ocupando cada vez mais espaço em sua vida.

As crianças não se adaptam nem interiorizam as regras e valores do mundo sem interferir nele, por outro lado, também não possuem completa autonomia nesse processo, pois é na interação com outras crianças e adultos que elas interpretam, compreendem e dão sentido à realidade que as cercam. Sendo assim, os significados que as crianças conferem aos acontecimentos, fatos, pessoas e experiências podem não ser os mesmos que os adultos atribuem. Elas possuem um modo próprio de enxergar o mundo e de entendê-lo, e um modo próprio também de agir sobre ele.

Isso faz com que as crianças construam entre si uma cultura própria, com códigos de comunicação, hábitos e práticas comuns entre elas, diferentes daqueles dos adultos com quem convivem. É o que Corsaro (1997, p.163, apud DELGADO & MULLER, 2005b) chama de cultura de pares: um conjunto de atividades, hábitos, práticas rotineiras, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham entre si, na

interação com outras crianças. Por isso, Javeau (2005, p. 7) defende que as crianças sejam consideradas *uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações”, ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações” etc.*

Nesse contexto, alguns autores (CORSARO, 2005; DELGADO & MULLER, 2005; JAVEAU, 2005 et. al.) preferem falar de infâncias ao invés de infância e a razão decorre do mesmo entendimento do conceito antropológico de cultura. O plural, *culturas*, é utilizado pela antropologia para abranger os diversos olhares, as diversas leituras, compreensões e interpretações da realidade que grupos humanos compartilham entre si. Cada grupo, cada cultura, possui diferentes práticas, hábitos, crenças e olhares sobre o mundo.

Ao falar *infâncias* considera-se que não há apenas uma infância, única e universal, mas diversos grupos de crianças que compartilham um espaço social, códigos e crenças, vivendo em diferentes lugares. Javeua (2005) utiliza o termo *crianças* com esse mesmo sentido antropológico e sugere que busquemos nas metodologias antropológicas um modo de investigá-las.

Delgado e Muller (2005a) concordam com o autor, pois defendem que, se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos de metodologias que realmente tenham foco nas suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista, e consideram que a etnografia é um caminho possível.

Sarmiento (2005) aponta que há uma desqualificação das vozes das crianças, que tem seus modos de expressão e pensamento configurados a partir do olhar adulto. O pensamento infantil é tido como ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado. A lógica adultocêntrica se caracteriza pelas explicações que nós adultos fazemos sobre o universo infantil partindo de nossos conceitos e entendimentos. O adultocentrismo é

equivalente ao etnocentrismo dos primeiros antropólogos que viam os outros povos como estranhos e exóticos. (TODOROV, 1993 apud DELGADO & MULLER, 2005b). Javeau (2005) chama a atenção para não cairmos nesse mesmo equívoco e considerar o pensamento das crianças primitivo. As crianças precisam ser consideradas a partir da positividade de suas idéias, representações, práticas e ações sociais.

Corsaro (2005) nos alerta que investigar o universo infantil é realmente um grande desafio porque os adultos são percebidos como poderosos e controladores de suas vidas. Em suas investigações sobre a infância, ele procura se colocar como um parceiro da criança, a fim de não ser percebido como um adulto típico. O autor acredita que dessa forma pode inserir-se nessa cultura e compreender como as crianças enxergam as coisas, pessoas e atitudes, e como dão significados ao mundo.

Quando Corsaro (Ibid.) começou suas pesquisas não havia muitos modelos de como se comportar junto às crianças para gerar essas informações. Para conhecer como as crianças entendem o mundo o autor utilizou o que ele chama de “entrada reativa” – que consiste na permanência do pesquisador em áreas que somente as crianças costumam estar, como brinquedos do parque específicos para elas, casinhas e caixas de areia. Corsaro permaneceu nesses espaços a fim de perceber a reação da criança à sua presença, não se comportando como um adulto típico, que chama a atenção, restringe comportamentos ou faz perguntas-teste para avaliar a aprendizagem. Observando como os adultos e professores se comportavam ele delineou para si uma outra postura com as crianças, que aos poucos o foram percebendo como um amigo, integrando-o no grupo, participando-o de suas conversas e confidências. Ao chegar aos espaços destinados exclusivamente para as crianças Corsaro esperava que elas iniciassem a interação com ele. Algumas sorriam discretamente, lançando olhares perplexos, outras o ignoravam. As perguntas que faziam começavam com questões gerais sobre características adultas até chegar em questões mais

específicas, como o número de irmãos; pergunta que costumam fazer umas às outras. O início da interação começava muitas vezes em forma de perguntas sobre sua vida ou de convites para brincar. Ele sempre brincou com elas com muito envolvimento, sentando na areia e ouvindo suas orientações como se fosse uma criança. Buscou ser verdadeiro e autêntico em seus comentários, não se preocupando em explicar tudo que falava, tal como um professor. Entretanto, em suas conclusões sobre o estudo, Corsaro não considera que as crianças o viam como uma das crianças, e sim como um adulto atípico ou uma criança grande. Esse *status* de adulto atípico foi observado pelo autor da seguinte maneira (CORSARO, 2005, p. 08):

Primeiro, permitiam-me entrar no meio de suas atividades de pares com pouca ou nenhuma interrupção. Podia ficar nas casas de boneca, na caixa de areia e até escalar as barras sem muito comentário além de alguns sorrisos e algumas risadas. Segundo, comparado com os outros adultos, eu tinha pouca ou nenhuma autoridade. Em razão do meu desejo de fazer parte da cultura das crianças, não tentava controlar seus comportamentos. Mesmo assim, nas poucas oportunidades em que temi pela sua segurança física, meus avisos de "tome cuidado" eram sempre rebatidos com "Cê não é professor!" ou "Não pode nos dizer o que fazer!". Finalmente, ao longo do ano letivo, as crianças me pediram para participar de atividades de pares mais formais. Nas festas de aniversário, por exemplo, elas insistiam para que eu sentasse com elas (no círculo) e não ficasse em torno como os professores e os pais. Várias crianças também pediam para suas mães escreverem meu nome, junto com os de seus colegas nos biscoitinhos, docinhos e em cartas de dia dos amigos que levavam à escola nos dias especiais.

Além dessa observação, Corsaro (2005) confirmou a percepção diferente que as crianças tinham ao seu respeito ao final de um projeto organizado na escola, que consistia nas crianças desenharem auto-retratos e falarem um pouco sobre si. As crianças maiores também desenharam os adultos da escola para que fosse afixado ao lado do retrato do grupo de crianças e fizeram comentários sobre os adultos. Esse material foi reunido em um portfólio e entregue a elas no final do ano juntamente com outros materiais e uma fotografia de toda a turma. Na descrição dos adultos as crianças disseram sobre

características físicas das professoras. Disseram também que elas eram legais e um pouco severas e que levantavam a voz quando as crianças se comportavam mal. Sobre Corsaro, as crianças disseram que era jovem, alto e bonzinho, porque sempre brincava com elas. O autor considera que era percebido como um amigo do grupo.

Entendendo a socialização como um processo interativo de compartilhar e negociar com aqueles com quem se relaciona, o modo como as crianças percebem os adultos são elementos fundamentais para o seu desenvolvimento e socialização. Na pesquisa de Corsaro (2005), com sua entrada e a relação estabelecida com as crianças, o próprio conceito de adulto foi colocado em questão.

Seguindo esse raciocínio, Montandon (2005, p. 485) argumenta que não é suficiente analisar apenas o que as professoras fazem com as crianças, devemos investigar *o que estas fazem com o que se faz com elas*; compreendendo, assim, as perspectivas das crianças. A autora investiga as práticas educativas parentais tendo como objetivo conhecer o ponto de vista das crianças no que diz respeito às práticas de socialização que lhes são destinadas. Trabalhos anteriores (CORSARO, 2005; JAMES, 1998 et al.; SIROTA, 1998; MONTANDO, 1998; MONTANDO, 2001 apud MONTANDO, 2005) mostraram que as crianças sabem falar de suas experiências e que seus relatos matizam e completam o que sabemos sobre os processos educativos.

Em entrevistas realizadas com crianças entre 11 e 12 anos, Montando (et al., 2005) observou que as expectativas de ordem afetiva e emocional estão entre as de primeira importância. As crianças esperam amor, apoio, escuta, compreensão, consolo e bom humor de seus pais. Elas também relataram esperar uma “boa educação”, que segundo elas é ouvir de seus pais orientações sobre a forma como devem se comportar, se controlar e que regras devem seguir. As análises do trabalho mostraram que as crianças esperam afeto e apoio, além de orientação e segurança, mas, em seu cotidiano, sentem-se muito mais

cercadas que amparadas, espreitadas que escutadas. Um terço delas se sente incondicionalmente apoiada e consolada por seus pais, mas para dois terços o interesse e o apoio parental não são tão maciços. Um aspecto curioso, é que elas não rejeitam todo o controle por parte de seus pais, pelo contrário, no plano dos comportamentos até o esperam.

Inspirada nesta pesquisa, em um outro trabalho Montando (et al., 2005) teve como objetivo identificar a percepção das crianças sobre a autonomia no âmbito da família e da escola. As crianças disseram que as regras existem, mas que podem ser negociadas, o que coincidiu com as respostas dos pais, que mostraram não ter abandonado a autoridade, mas redefiniram-na. Quando perguntadas sobre o que mais as ajudam a se tornarem autônomas elas responderam que são as atitudes dos pais. Delegar responsabilidades, dar explicações sobre o futuro, encorajar a independência, ensinar coisas que ajudam e depois deixá-las fazer sozinhas, foram práticas citadas para ilustrar a visão de autonomia desse grupo de crianças.

Cabe ressaltar que as crianças atribuíram grande importância aos colegas em sua socialização o que corrobora com a posição de Harris (1995, 1998 apud MONTANDO, 2005), cujos estudos e análises conferem maior importância ao papel que outras crianças desempenham na socialização que o dos pais. Por isso, Montando (2005) incentiva pesquisas sobre relações entre pares e relações construídas em outros lugares de socialização que não a família.

Montando (Ibid.) acredita que levar em consideração o ponto de vista das crianças e o sentido que atribuem à sua socialização e experiência pode contribuir para melhor avaliarmos a influência da educação parental. Acreditamos que o mesmo se aplica quando investigamos o ponto de vista das crianças sobre suas relações com outros adultos que ocupam espaço e influência em sua socialização, como seus professores.

Delgado, Muller e Schueller (2006 apud DELGADO, 2006) realizaram uma pesquisa histórica e social de festividades no Brasil, enfatizando principalmente o dia 12 de outubro. O objetivo foi investigar o que as crianças pensam de suas participações nas festividades de uma escola de educação infantil. As autoras consideram que as culturas populares, embora desvalorizadas pela escola, ainda resistem, transgridem e são constantemente revisitadas pelas crianças. Partindo do pressuposto de que as festas comemoradas no calendário escolar são escolhidas pelos adultos como representativas do mundo infantil, as autoras apontam que as festas adquirem significados diferentes para determinados grupos de crianças, pois elas interferem e modificam esses eventos.

Em concordância com Alderson (2005, p. 2) no que diz respeito às crianças serem *co-produtoras* de dados sobre elas mesmas, Delgado (2006) defende uma metodologia que possibilite que as crianças também pesquisem sua participação e o papel dos adultos nas festas comemorativas. Alderson (Ibid., p.5) acredita que *reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas*. A autora aponta que se a Sociologia da Infância credita a essa etapa da vida foco de atenção para estudo é porque reconhece as crianças como atores na construção social e na determinação de suas próprias vidas e na vida dos demais. Diante disso, Alderson considera que ninguém é mais qualificado para pesquisar aspectos de suas vidas do que as próprias crianças.

Afirmar a criança como sujeito de direito traz reflexões importantes no que diz respeito ao consentimento para participação nas pesquisas. Delgado (2006) defende que as crianças sejam consultadas quanto ao consentimento ou recusa e não apenas o adulto responsável por ela. Em seu artigo com Muller (DELGADO & MULLER, 2005a), elas sugerem que se negocie a entrada no campo com as crianças, assim como as demais etapas da investigação, explicando para elas os objetivos do trabalho. Alderson (2005) também

problematiza o fato do consentimento dos pais ou responsáveis bastar para os pesquisadores darem continuidade aos seus projetos.

A ética é um aspecto fundamental para os sociólogos da infância, que estão atentos à disparidade de poder entre adultos e crianças. Frente a isso buscam metodologias que valorizem as crianças e suas culturas. De modo geral podemos resumir dois aspectos metodológicos que chamam a atenção da Sociologia da Infância.

O primeiro diz respeito à ausência de vozes das crianças nas investigações, chamando para a necessidade de se questionar as “verdades” produzidas sobre elas.

O segundo aspecto é a emergência de uma etnografia das culturas infantis, alternativa metodológica sugerida e utilizada por grande número de autores citados nesta seção. As culturas infantis, para Sarmiento (2004 apud DELGADO & MULLER, 2005b), são marcadas por quatro traços característicos: a ludicidade, sendo o brincar o que as crianças fazem de mais sério; a fantasia do real, onde o “mundo do faz de conta” é o meio pelo qual a criança constrói sua visão e significado do mundo; a interatividade, já que as crianças aprendem com outras crianças; e a reiteração, que fala do tempo da criança ser continuamente reinventado de novas possibilidades, um tempo recursivo.

Delgado e Muller (2005b) apontam que esses quatro traços devem ser considerados na elaboração das estratégias metodológicas que pretendem capturar as vozes e as ações das crianças, sejam quais forem os instrumentos metodológicos que se pretende utilizar. Desse modo as autoras desejam que as culturas infantis e suas investigações sejam inspiradores para criação de novos modos de se fazer ciência, que articulem estética, arte, criatividade, imaginação e emoção.

Para finalizar, Montando (2005) ressalta que mesmo com todas as precauções metodológicas e a consciência de que os dados recolhidos com crianças não são menos autênticos do que os recolhidos com adultos, o pesquisador precisa estar atento para

abordá-los e interpretá-los corretamente. Ele considera que os psicólogos, que têm mais experiência e estrada histórica na relação com crianças, podem se constituir em interlocutores interessantes para contribuir com o campo.

2.3 AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA A INFÂNCIA

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n 9.394/96), a educação infantil passa a integrar a primeira etapa da educação básica e sua gerência se transfere das secretarias de assistência social para as secretarias de educação. Essa mudança teve repercussões diretas no serviço prestado por essas unidades. A relação com as crianças que antes era essencialmente marcada pelo cuidado e tinha forte ênfase higienista ganha um caráter pedagógico. Com isso, as ações e intervenções não se restringem mais apenas a resguardar a integridade física e o bem estar dos menores. A relação do adulto com a criança se torna ponto de reflexão sobre a prática na medida em que possui um papel central no desenvolvimento e aprendizagem humana.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI (1998a, p.31-32) as instituições de educação infantil são espaços para a promoção de desenvolvimento integral. Proporcionar oportunidades de aprendizagem, socialização, construção de cidadania e autonomia são algumas de suas principais incumbências. Neste documento, a interação social é apontada como uma das estratégias mais importantes do professor para promover a aprendizagem. O ambiente deve ser acolhedor e o professor precisa fornecer elementos afetivos e proporcionar diferentes formas de manifestação da linguagem para que as crianças aprendam a conviver, sem eliminar o conflito, pois este é indispensável na interação social para o desenvolvimento de habilidades de negociação. O documento aponta ainda o desenvolvimento de atitudes cooperativas como um dos objetivos da educação infantil e defende que o exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno (RCNEI, 1998a).

Esses objetivos assentam com um conceito de criança ativa, que pensa e sente o mundo de um modo próprio. Para o RCNEI (1998a), os profissionais de educação infantil têm o importante desafio de conhecer e compreender o modo particular das crianças serem e estarem no mundo.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são mais próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (p.21-22).

Os meios pelos quais as instituições de educação infantil promovem a aprendizagem e o conhecimento estão definidos em suas propostas pedagógicas. Um dos eixos do RCNEI refere-se aos conteúdos da aprendizagem, que dividem-se em três: conteúdos conceituais, que dizem respeito a construção por parte da criança em operar com símbolos, imagens e representações; conteúdos procedimentais, que estão relacionados as habilidades das crianças em fazer determinadas tarefas e realizar ações gradativamente mais complexas; e conteúdos atitudinais, que correspondem aos valores e aos códigos sociais aprendidos na relação com os outros.

Os conteúdos podem ser trabalhados de diferentes formas com as crianças e permeiam toda a rotina da escola. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil sugere uma organização da rotina em **atividades permanentes**, em **seqüências de atividades** e **projetos de trabalho**. As atividades permanentes correspondem às necessidades essenciais de cuidados e aprendizagem, necessitando, portanto, de uma

constância. Entre elas, o RCNEI (1998b, p.55) aponta as brincadeiras e as rodas de história e de conversa. Os diálogos são considerados de suma importância para a construção do conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros, por isso, o documento chama a atenção para situações em que a conversa seja o objetivo principal dentro da rotina escolar (Ibid. p.43b).

Conversas e diálogos, entretanto, que não destacam o adulto como incentivador, guia e desencadear na criança de formulações de hipóteses e conclusões sobre fatos e desafios que observa. Vale destacar que o foco da interação no referencial brasileiro está muito mais presente entre as próprias crianças do que nas ações e atitudes do professor frente a elas. Ele aparece como um mediador das relações entre as crianças, devendo estabelecer um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo e limites, mas essas atitudes são citadas apenas superficialmente, e algumas diferem totalmente das recomendações de outras propostas curriculares que veremos mais a frente. A segurança a que se refere o RCNEI aparece muito mais vinculada aos aspectos físicos, como a proteção contra riscos do ambiente, mobília adequada, banho, alimentação etc do que uma segurança psico-emocional.

O faz de conta também é citado para permear a rotina da educação infantil, por constituir-se em momento privilegiado de interação entre as crianças. Para brincar a criança precisa ter internalizado modelos das situações que irá reproduzir e muitas delas dizem respeito ao universo adulto. O professor tem o papel de organizar os espaços para as brincadeiras, selecionar os materiais, as fantasias, brinquedos e jogos que ficarão disponíveis, arrumando o espaço e o tempo destinado para a brincadeira livre. De acordo com o RCNEI (1998b), por meio da brincadeira o professor pode observar as crianças e ter uma visão de seu desenvolvimento e habilidades conquistadas. O professor é orientado a preparar todo o ambiente da brincadeira, mas não encontramos mais uma vez sugestão

quanto a uma participação mais interativa e direta, como brincar junto com as crianças, proposta que será observada em outros currículos pedagógicos, como o de *Reggio Emília* na Itália, o *High Scope* nos Estados Unidos e a proposta Belga da *Educação Experiencial*.

No referencial brasileiro, *garantir, auxiliar, permitir e propiciar* a interação são as palavras utilizadas para descrever as situações de interação e a função do professor no dia a dia da escola. Não encontramos recomendações do tipo “o professor precisa *interagir* com as crianças”. A interação entre crianças e adultos é citada mais explicitamente apenas em uma nota de rodapé que faz referência a zona de desenvolvimento proximal de Vigotski (RCNEI, 1998a, p.32).

Mesmo com poucos elementos no que se refere a atitude do adulto no referencial, o professor ainda deve observar, registrar e avaliar a qualidade das interações que as crianças estabelecem com ele e com os demais. Porém, não encontramos no documento orientações mais precisas sobre a natureza dessa interação e sobre a postura que o professor deve ter frente à criança e nem informações sobre o que é considerado uma interação de qualidade.

Dando continuidade a organização da rotina escolar de acordo com o RCNEI, as **seqüências de atividades** são destinadas para promover aprendizagens específicas e definidas. Referem-se às intenções do planejamento pedagógico para o desenvolvimento de habilidades das crianças ou para a ampliação e reelaboração de conceitos que elas já possuam.

Os **projetos** são citados como *conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter* (RCNEI, 1998a, p 57). O tempo de duração é variável, pois cada assunto para investigação, pesquisa e descoberta possui características particulares. O interesse do

grupo de crianças é fundamental para sua realização e as etapas do trabalho devem ser planejadas e negociadas com elas até a culminação final do mesmo.

As orientações do documento brasileiro são extensas e diversificadas, não se restringindo a um modelo pedagógico unificado. A interação adulto-criança é citada como ponto de reflexão, assim como uma metodologia de projetos e a importância do lúdico na aprendizagem. A ampliação das relações sociais e o estabelecimento de vínculos afetivos fazem parte de um desenvolvimento sadio e do processo de socialização, indispensáveis para as crianças constituírem a si mesmas. Entre os objetivos gerais da educação infantil é forte a indicação de que as crianças possam expressar suas emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, utilizando para isso suas mais diversas linguagens.

2.3.1 A EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL

Nenhuma proposta parece, a primeira vista, levar tanto a sério a relação do adulto com a criança quanto a *Educação Experiencial*. Ela foi desenvolvida durante os anos 80 e 90 por Ferre Laevers exatamente a partir do descontentamento de um grupo de professores belgas com a relação estabelecida entre eles e seus alunos. A *Educação Experiencial* é inspirada na teoria de Carl Rogers e seus colaboradores e tem como objetivo principal construir relações mais profundas entre educadores e educandos. Dessa forma, o envolvimento do aprendiz com seu objeto de conhecimento torna-se mais intenso e desencadeador de aprendizagens significativas.

O “Esquema do Templo” (Fig. 1) exemplifica a base teórica da *Educação Experiencial* e os principais conceitos que norteiam sua prática. Na base do templo encontra-se a atitude experiencial, que se refere a atitude fundamental que o professor deve ter em direção à criança. Ter uma atitude experiencial é buscar acompanhar a

criança, observando suas atividades, observando a forma como o ambiente a afeta e como elas vêm e experimentam o mundo. É permitir-se ser guiado por ela, experimentando o que ela experimenta para além de um mero entendimento racional, penetrando empaticamente no significado do que ela sente (BOGAERTS; LAEVERS; MOONS, 1997, tradução nossa).

O topo do templo é composto pelo *processo desenvolvimental* e pelo *processo terapêutico*: dois processos que devem ocorrer na criança. O processo terapêutico corresponde a atitude do professor em ajudar a criança a lidar com suas experiências emocionais e o processo desenvolvimental está ligado a criação de oportunidades que permitam a criança desenvolver-se integralmente e autonomamente.

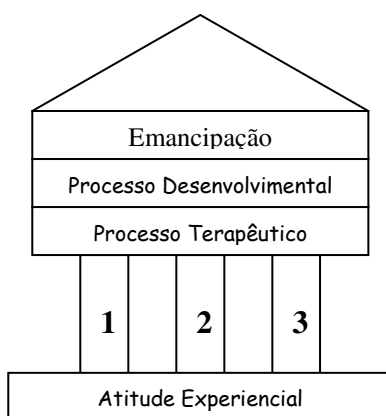


Figura 1: Esquema do Templo

Para colocar esses dois processos em movimento o professor possui três caminhos: o diálogo experiencial (1), as iniciativas da criança (2) e o ambiente enriquecido (3). O diálogo experiencial corresponde a uma relação empática e não moralizante com a criança, isto é, o professor não julga as emoções que as crianças apresentam em seu dia a dia. O foco é reconhecer e expressar os sentimentos de modo apropriado (amor, raiva, alegria,

tristeza) e mostrar à criança que ela será aceita independente do sentimento que sinta e demonstre.

A segunda estratégia do professor é guiar-se pelas iniciativas das crianças, dando-lhes oportunidades para fazerem escolhas. É dessa forma que ele vai identificar o que motiva cada criança, o que a instiga, interessa e quer verdadeiramente aprender.

A terceira tarefa está relacionada a anterior. Para que a criança tenha a liberdade de escolher, o professor deve preparar um ambiente enriquecido com diversos e diferentes materiais para a criança identificar aquilo que lhe atrai.

Essa preparação do ambiente e a atenção especial que o professor deve ter são fundamentais porque a *Educação Experiencial* entende que a criança só aprende se estiver ativamente envolvida e concentrada naquilo que faz. Para isso alguns pontos de ação são descritos por essa abordagem para auxiliar o professor na relação com seus alunos durante o processo de aprendizagem:

- O professor deve re-organizar a sala constantemente;
- o professor deve introduzir novos materiais e atividades;
- o professor deve descobrir o que interessa a criança, criando e oferecendo atividades em consonância com esse interesse;
- o professor deve aumentar o envolvimento da criança naquilo que ela faz;
- o professor deve acompanhar e apoiar as iniciativas da criança com regras e acordos;
- o professor deve explorar e aprofundar o relacionamento com cada criança e entre elas;
- o professor deve oferecer atividades que ajudem a criança a explorar o mundo dos sentimentos, das relações e valores sociais;

- o professor deve reconhecer e compreender as crianças com dificuldades emocionais e necessidades especiais e ajudá-las com intervenções específicas.

Para atender a esses objetivos, Depondt, Kog e Moons (2004) criaram um material utilizado nas Escolas de Educação Experiencial chamado “Uma caixa cheia de emoções”.

Os principais materiais que compõem a caixa são os seguintes:

- 4 gravuras grandes com desenhos representando uma criança e as expressões das emoções básicas: alegria, tristeza, raiva e medo [ANEXO 1];
- 48 cartões situações. Para cada emoção existem 12 cartões com um desenho e uma história sobre o desenho;
- 17 fantoches de dedos com diferentes personagens para a criação de histórias;

O objetivo do material é ensinar as crianças a identificarem desde cedo quatro estados emocionais: feliz, triste, zangado e medo. Existem diversas formas de se trabalhar com os elementos da caixa e o manual sugere diferentes atividades para cada faixa etária.

Para nosso trabalho ressaltaremos como funcionam os cartões situação:

Vejamos o exemplo de um cartão:

De um lado do cartão há um desenho colorido de uma mulher adulta e uma criança. O adulto apresenta uma expressão facial zangada, com o dedo apontado para um canto, parecendo chamar a atenção da criança. A criança está em um canto menor do desenho, levemente encolhida e olhando para a mulher assustada [ANEXO 2]. No outro lado do cartão lê-se a seguinte história e as perguntas:

A Eva está a brincar na área das construções.
A professora diz: “São horas de arrumar, meninos!”
Todas as crianças param de brincar.

Mas a Eva não.
Ela não ouviu a professora.
Continuou a brincar na mesma.
A professora vai junto da Eva e aponta para os blocos.
Ela diz: “Eva, já são horas de arrumar!”
A voz dela parece forte e aborrecida.

- Como é que a Eva se sente?
- Como é que tu sabes isso?
- Por que é que a Eva se sente assim?
- O que é que ela podia fazer agora?

Por meio de histórias rotineiras, as perguntas permitem as crianças vivenciarem situações do dia a dia, se colocando no lugar dos personagens e das relações que eles estabelecem. Os jogos lúdicos da caixa ajudam a criança a entender e expressar melhor seus sentimentos e a compreender os dos outros com quem se relaciona.

Na Educação Experiencial o desenvolvimento emocional da criança parece ser considerado tão importante quanto seu desenvolvimento cognitivo, pois o professor deve ir além de explicações e entendimentos da esfera racional para mediar o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos. Ele não se limita ser apenas um transmissor de conteúdos pedagógicos, ele precisa desenvolver e apresentar habilidades interpessoais – os pontos de ação citados anteriormente - capazes de intermediar as necessidades psicológicas e emocionais durante o curso de desenvolvimento das crianças (BOGAERTS; LAEVERS; MOONS, 1997, tradução nossa).

Essa tendência também aparece nas duas próximas propostas pedagógicas que iremos apresentar. A educação infantil vem, cada vez mais, destacando e aprimorando o aspecto relacional entre professor e aluno, focando o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças.

2.3.2 A EXPERIÊNCIA DE REGGIO EMÍLIA

A filosofia das escolas de *Reggio Emília* tem na imagem que temos da infância e nos programas que oferecemos a ela um condutor para a estrutura de sociedade que temos e que queremos. A implementação de políticas e práticas na educação da primeira infância está inexoravelmente relacionada a questão pedagógica do que a sociedade espera de suas crianças. Para Edwards, Gandini e Forman (1999) a escola que organizamos reflete diretamente o nosso conceito sobre suas potencialidades e direitos. As crianças são vistas pelos educadores de *Reggio Emília* como produtoras de cultura, valores e direitos, competentes na aprendizagem e na comunicação. São ativas e críticas, sujeitos na vida (RINALDI, 2002).

Um dos pontos fundamentais na filosofia de Reggio Emília é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal (RINALDI, 2002, p 76).

Desse modo, a criança tem algo a dizer; e o que ela diz tem implicações diretas e indiretas na organização da sociedade, contribuindo para significar e transformar a relação do adulto com ela e o sistema em que está inserida. Katz (1999) ao conhecer as crianças em *Reggio Emília* observou que elas sabem o que interessa aos adultos e sentem o que eles falam uns com os outros. A autora acredita, com isso, que outras crianças também são capazes de pensar sobre seus professores.

A criança é considerada um ser competente na comunicação e possuidora de centenas de linguagens e modalidades para comunicar seus pensamentos, sentimentos e

visão de mundo. Em *Reggio Emilia* elas são encorajadas a explorar o ambiente em que estão e a expressar a si mesmas. Bondavalli (2002) considera essencial que os adultos escutem as crianças em suas práticas pedagógicas, inclusive aquelas que ainda não se comunicam verbalmente, mas por meio de gestos, choros, expressões faciais etc. Para Siebert (1998) devemos estar atentos aos modos particulares de pensar e falar das crianças.

A relação que o adulto estabelece com elas deve ser rica em conteúdos envolventes e instigantes para ambos. As interações professor-aluno em *Reggio Emilia* costumam ser sempre sobre algo, pois há um foco de atenção especial ao conteúdo dessas interações. Na proposta italiana, o foco da relação está no próprio trabalho em curso, diferentemente de outras propostas que se associam a uma preocupação com a rotina, com informações sobre regras de conduta ou o desempenho das crianças (KATZ, 1999). O estímulo ao diálogo também é apontado no currículo Italiano, tal como o RCNEI brasileiro.

As atividades com as crianças são desde a creche até a pré-escola fortemente orientadas para o emprego das linguagens expressivas: educação perceptiva e visual, atividades gráficas, pictóricas, manipulativas e dramáticas, atividades de projeção e construção. O desenvolvimento de projetos de longo prazo pelas crianças e professores é um dos eixos do trabalho pedagógico, onde o adulto explora junto com a criança o prazer da descoberta e da investigação, sem ser um intruso, e sim um parceiro. O relacionamento com cada criança deve ser pessoal e o professor tem o papel de atribuir significado e completude à expressão da criança, de forma a fazer sentido para ela (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; RINALDI, 1999).

Os adultos nas escolas de *Reggio Emilia* centralizam-se na provocação de oportunidades de descobertas, guiando a aprendizagem em busca de idéias e hipóteses sobre os fatos observados junto com as crianças. Os professores vão a campo pesquisar e comprovar empiricamente com todo o grupo as dúvidas e questões levantadas por uma

única criança, convidando todas elas a tomarem contato com uma realidade que poderiam nunca experimentar. Isso é chamado pelos educadores de *Reggio Emilia* de “co-ação” das crianças (EDWARDS; FORMAN; GANDINI,1999).

A relevância da relação dos adultos com as crianças é tão grande na proposta das escolas de *Reggio Emilia* que sua proposta pedagógica é conhecida como pedagogia das relações. Malaguzzi (1999), fundador do sistema de *Reggio Emilia*, afirma que o relacionamento é dimensão fundamental na prática das escolas. O foco do programa não está somente na criança, mas também nos adultos com quem ela se relaciona: professores e familiares, figuras centrais para sua educação, desenvolvimento e socialização. Isso ocorre porque para Malaguzzi (Ibid., p. 77) *o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem*. Compartilhamos com Malaguzzi dessa afirmação, e acreditamos que as crianças são capazes de se expressarem, possuem um olhar sobre o mundo e tem algo a dizer sobre como percebem os adultos se relacionando com elas.

2.3.3 O CURRÍCULO HIGH-SCOPE

Na estrutura de trabalho da pedagogia *High-Scope*, proposta curricular de base piagetiana para a educação infantil, as interações entre adultos e crianças são consideradas intervenções e experiências chaves para seu desenvolvimento e para uma aprendizagem ativa. A aprendizagem ativa *é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, idéias e acontecimentos, constrói novos entendimentos* (HOHMANN; WEIKART, 2002, p. 22).

Para que a aprendizagem ativa se efetue é necessário o estabelecimento de um ambiente denominado clima de apoio. O clima de apoio corresponde às atitudes que o professor da abordagem *High-Scope* precisa desenvolver para interagir com as crianças de modo a potencializar suas aprendizagens, valorizar suas conquistas e experiências e proporcionar um ambiente sócio-emocional seguro para o desenvolvimento infantil em todas as suas esferas.

As experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações. O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da seqüência de interações que esta vai experimentando (HOHMANN; WEIKART, 2002, p. 64).

As ações esperadas que os professores apresentem em um clima de apoio são: partilha do controle, focar as capacidades da criança, formação de relações autênticas, apoio da atividade lúdica e adoção de uma abordagem de resolução de problemas em situações de conflito. O professor deve ainda procurar interagir ao nível físico da criança, ser empático aos seus sentimentos e dificuldades e ajudar na intermediação entre elas. O clima de apoio consiste numa relação adulto-criança não autoritária e não permissiva, ele se encontra exatamente no equilíbrio entre essas duas. Por um lado o professor deve oferecer liberdade suficiente para que as crianças explorem o ambiente e construam seus próprios conhecimentos sobre o mundo. Ele precisa criar oportunidades e situações para que elas façam escolhas, disponibilizando materiais variados e interagindo diretamente com elas em suas brincadeiras. Por outro, ele precisa estabelecer os limites necessários para a segurança da criança e sua confiança no agir no mundo.

Na abordagem *High-Scope* os professores não ficam apenas observando as brincadeiras das crianças, eles brincam com elas como parceiros, deixando de lado a visão de si mesmos como mais fortes e poderosos. Nesse momento o adulto aproveita para seguir orientações das crianças sobre o que deve fazer, como fazer e quem ele deve representar. Através das brincadeiras o professor pode apoiar a aprendizagem pela ação e estimular o desejo delas de aprender. A empatia que o professor *High-Scope* precisa exercitar na relação com as crianças se aproxima bastante do tipo de relação defendida pela *Educação Experiencial*.

O foco nas interações entre adultos e crianças também se apresenta central na proposta americana porque ela parte do princípio de que as relações sociais que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos permitem as crianças gerarem suas próprias compreensões do mundo social. São inúmeras as sugestões apontadas para o adulto se relacionar de modo positivo com as crianças, tais como: oferecer um ambiente rico em opções e uma rotina diária consistente; expressar e manter o interesse nas escolhas que as crianças fazem e dar a elas tempo para fazerem escolhas; expressar planos e tomar decisões; encorajá-las a descrever os problemas que encontram; dar tempo para criarem suas próprias soluções e para fazerem as coisas sozinhas; ajudá-las a falarem sobre suas preocupações; apoiar as tentativas das crianças para se responsabilizarem pelas suas necessidades emocionais; reconhecer e aceitar seus sentimentos, entre outras.

Se as suas interações diárias são basicamente positivas, as crianças tem probabilidades de formar uma imagem do mundo como um lugar de apoio e de possibilidades. Se as suas interações diárias são essencialmente negativas, as crianças ficarão mais predispostas a formar uma imagem do mundo como um lugar de perigo e confrontação (HOHMANN; WEIKART, 2002, p. 574).

Por isso é importante que as instituições de educação infantil reflitam sobre os gestos, as falas, posturas, condutas e hábitos que os professores reproduzem e transmitem na interação com as crianças. Os diálogos que conduzimos com elas dizem sobre nós e sobre o universo adulto o tempo todo. Falam sobre a sociedade, sobre o mundo, sobre a forma como nos relacionamos e enviam mensagens da imagem que temos das crianças e do que esperamos delas. A partir dessas informações elas podem construir seus próprios conhecimentos da realidade. Por isso interessa-nos nessa pesquisa conhecer como as crianças percebem seus professores em interação com elas.

Reis (2005) entrevistou 60 crianças da primeira série do ensino fundamental, a fim de saber o que elas expressavam e revelavam sobre a experiência na pré-escola. Para a autora, a forma como as crianças sentem e percebem suas experiências constituem contribuições singulares de natureza social e cultural para melhor compreendermos as relações sociais, as relações afetivas e as interações vivenciadas na escola. Das 60 crianças entrevistadas, 56 afirmaram que gostavam da pré-escola e justificaram suas respostas pelas atividades que realizavam nessas instituições. A escola era considerada “legal” porque brincavam, assistiam teatro e faziam desenho. O afeto pelas professoras também foi considerado por um grupo de crianças como justificativa para gostarem da escola. As professoras de educação infantil foram citadas por 90% dos entrevistados como a pessoa que tem possibilidade de criar um ambiente favorável a uma experiência escolar bem sucedida, tanto no que se refere as interações afetivas que estabelece com as crianças, como ao seu papel de mediar o acesso ao conhecimento. As características atribuídas às professoras referiam-se a atributos pessoais, como “ela era boazinha” e “legal”. Houve também manifestações de afeto pelo que as professoras faziam na escola como “ela ensinava um monte de coisas” e “brincava com a gente”.

Cruz (2008)⁵ entrevistou crianças de 5 e 6 anos para conhecer suas opiniões sobre a qualidade da educação infantil oferecida a elas. As crianças deveriam completar uma história sobre a construção de uma creche ou pré-escola respondendo as seguintes perguntas: a) como ela deveria ser; b) o que tornaria essa creche ou pré-escola ruim; c) o que elas gostavam ou não na instituição que freqüentavam; d) por que os adultos achavam que precisava haver uma creche ou pré-escola para crianças; e e) a opinião delas sobre isso. Seus resultados mostraram que os brinquedos, as brincadeiras e a alimentação sobressaem quando o assunto é uma boa escola. Quanto ao que mais lhes desagradava nesse ambiente, as situações que envolvem comportamentos e relações ligadas a violência verbal ou física foram os mais citados. No que se refere aos adultos, o valor atribuído por eles à função da escola de ensinar e formar hábitos sociais é fortemente aludido pelos entrevistados.

Vimos como diferentes propostas pedagógicas convergem no sentido de destacar e aprimorar a qualidade da relação que os adultos estabelecem com as crianças. É significativo o número de pesquisas nos últimos anos que vêm estudando a interação adulto-criança como fenômeno indispensável para compreendermos o processo de aprendizagem e a constituição do sujeito (ANDRADA & ZANELLA, 2002; CARVALHO & MENGHINI, 2003; COSTA, 2004; DIAS, 2003; LORDELO, 2002; VECTORE, 2003 et. al). Existem até instrumentos específicos para a análise da qualidade e natureza dessas interações, como o TCIS - Escala de interação professor-criança- (BHERING; SGANDERLA, 2002) e o MISC - Programa de Intervenção Mediacional para um

⁵ A pesquisa citada está inserida no projeto realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com o apoio do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas (FCC). A análise das falas das crianças foi publicado em: CRUZ, Silvia Helena Vieira. A qualidade na Educação Infantil, na concepção das crianças. *57ª Reunião Anual da SBPC*. Fortaleza, 2005; CRUZ, Silvia Helena Vieira. O que as crianças dizem sobre a qualidade da educação infantil. *XIII Colóquio Internacional da Associação Francofone Internacional (AFIRSE)*. Manaus, 2005.

educador mais sensível (KLEIN & HUNDEIDE, 1989,1982). Mas são poucos os trabalhos que visam conhecer o modo como as crianças percebem essas interações.

Acreditamos que o modo como os adultos se relacionam com as crianças é deflagrador de padrões de comportamento e atitudes que podem ser desenvolvidas futuramente por elas. Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre essas relações permite-nos conhecer melhor seus processos de apropriação, transformação e criação cultural a partir daquilo que lhes fornecemos. Compartilhamos com um conceito de criança ativa, que não recebe as informações passivamente, mas que constrói seu próprio conceito e jeito de ser no mundo a partir daquilo que tem acesso. Conhecer seus olhares e opiniões nos ajuda a entender melhor o desenvolvimento humano, a socialização e como percebem o mundo que “preparamos” para elas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DE ANÁLISE

As pesquisas sobre interação social emergiram com força a partir da década de 80. Discussões epistemológicas e conceituais eram efervescentes nesse período na tentativa de definir teoricamente e operacionalmente as interações sociais. Foi assim que de uma abordagem mais comportamental e descritiva os estudos passaram para abordagens mais processuais e consistentes em termos teóricos (BRANCO et al., 2002). Para Hinde e Stevenson Hinde (1976 apud Ibid.) para caracterizar uma interação é necessário que se especifique o que os participantes estão fazendo juntos (conteúdo) e como o fazem (qualidade). As interações, entretanto, não estão isoladas e sim imersas em um contexto muito mais amplo de eventos, por isso precisam ser recortadas para estudos específicos.

Apesar de nosso tema de estudo ser a interação adulto-criança, nosso objetivo não é investigar a interação em si, mas conhecer o olhar das crianças sobre essa interação. O objetivo desta pesquisa é conhecer como as crianças entre 3 e 5 anos percebem a situação de interação entre elas e o professor/adulto. O trabalho possui ainda como objetivos específicos investigar:

- O que a criança entende ser tarefa do professor na escola;
- a imagem que a criança tem da autoridade do professor;
- como ela percebe o adulto brincando com ela;
- como a criança percebe o professor durante uma resolução de conflito;
- como a criança interpreta as instruções/ orientações do professor em sala.

Para responder a estes objetivos filmamos três situações de interação das crianças com seus professores:

- 1) A hora da roda, por se tratar de um episódio em que o adulto coordena a ação de todo o grupo, tendo a oportunidade de interagir com as crianças conversando e/ou colocando-se como autoridade frente a elas;
- 2) o momento de brincadeira livre, por ser uma oportunidade para o adulto interagir como um parceiro das crianças, podendo seguir as orientações destas nas brincadeiras;
- 3) episódios de resolução de conflitos, identificados pelos momentos em que o professor chama a atenção da criança, lhe advertindo sobre seu comportamento e/ou atitudes ou a ajuda na resolução de conflitos entre as crianças.

Posteriormente ao registro dos episódios realizamos entrevistas individuais com 7 crianças sobre o tema de estudo e sobre cenas específicas da filmagem. As filmagens não foram analisadas diretamente pela pesquisadora e sim pelos entrevistados, servindo para esta pesquisa como dados para comentários focais ou eliciados, nos dizeres de Bauer e Gaskell (2007, p. 148). Todos os participantes tiveram autorização de seus responsáveis para o registro em vídeo e entrevista, assim como as professoras também autorizaram ser filmadas. As filmagens foram transcritas e estão anexadas no final da dissertação [ANEXO 3]. As entrevistas analisadas também foram transcritas e serão apresentadas nesta seção. Os nomes verdadeiros de todos os participantes foram alterados para apresentação neste trabalho.

Flores (et al., 2006) defendem que o registro em vídeo, apesar da pouca bibliografia crítica sobre o tema, principalmente nas pesquisas com crianças, é uma importante fonte oral, corporal e visual para a investigação da infância, pois os significados e sentidos desse universo se manifestam nas palavras, nos gestos e nas relações. O crescente número de pesquisas que vêm valorizando a perspectiva infantil para

investigação, chama a atenção dos autores para a especificidade da relação adulto-criança e para a particularidade de se produzir conhecimentos sobre elas.

Os autores supracitados consideram que quando as crianças assistem suas vídeo-gravações, elas permitem-nos conhecer suas relações com suas próprias imagens, pois ao se verem, novos sentidos para as situações vividas são criados.

Ver-se em ação é então entendido como possibilidade de ressignificação dos papéis de pesquisador-pesquisado, sublinhando o caráter de co-autoria nas pesquisas que utilizam deste instrumental (FLORES et al., p.9).

Como a infância insere-se hoje em categoria social que contribui com a sociedade, ao mostrarmos as imagens filmadas a elas, permitimos que comentem, apontem, opinem, façam perguntas e sugestões, expliquem, denunciem, julguem e falem daquilo que consideram mais importante. Ao fazer isso a criança está atribuindo seus significados e sentidos à cultura em que está imersa, lendo e produzindo cultura também.

Carvalho e Pedrosa (2004) nos dizem que apesar as abordagens metodológicas para análise de interações sociais serem um tema bastante estudado, até o final da década de 80 ainda não contavam com um número expressivo de opções metodológicas, motivo pelo qual muitos pesquisadores começavam seus trabalhos quase do zero. Atualmente, entretanto, temos a contribuição de pesquisadores experientes no tema para uma reflexão sobre a metodologia escolhida para nossa pesquisa.

Essas autoras concebem as interações sociais como um *espaço de inter-regulações* no qual se constituem processos psicológicos. Segundo elas, é preciso observar repetidamente a mesma seqüência de eventos para que possamos alcançar as regulações recíprocas inerentes ao processo interacional (Ibid., p. 3). Para isso, também propõem

como uma das formas de análise qualitativa, o uso de filmagens recortadas em episódios para análise posterior. Na opinião de Bauer e Gaskell (2007, p. 149) *o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola.*

Não há definição quanto ao tempo de duração de um episódio, variando conforme o quê o pesquisador está observando e pretende investigar. *A delimitação do episódio, seu início ou seu fim, pode ser clara, identificando-se um fato a partir do qual se articula uma seqüência interativa* (CARVALHO; PEDROSA, 2004, p. 5). A escolha de quando começa e termina um episódio está relacionada aos objetivos de cada estudo e ao referencial teórico escolhido. Esta compreensão é decorrência da natureza intencional dos dados de pesquisa, que são, na realidade, gerados pelo pesquisador. As cenas escolhidas são aquelas que permitem o estabelecimento de relações entre nosso objeto de estudo e nossas questões de trabalho e investigação (Ibid.).

Costa (2004, p.48), por exemplo, utilizou filmagens em sua dissertação de mestrado para investigar a interação professor-criança a fim de contribuir para auto-avaliação docente. Como critério para analisar as cenas, a autora organizou os vídeos em episódios, *definidos como o registro de situações em que era possível distinguir o início, o desenrolar e a finalização de uma interação da professora com uma ou mais crianças.*

Articulando a vídeo-gravação com outros procedimentos metodológicos, Falcão e Pedrosa (1993 apud CARVALHO et al., 2004) e Pedrosa e Coelho (1998 apud Ibid.) filmaram crianças em interação e posteriormente entrevistaram-nas sobre o que viam na cena filmada, perguntando o que havia acontecido e solicitando maiores elucidações sobre seus comentários. O objetivo dos autores foi avaliar a sensibilidade de crianças de 38 a 47 meses a estados emocionais de outras crianças em um contexto de análise sobre empatia

em crianças pequenas. Salgado (et al., 2005 apud FLORES et al., 2006) apresentou as imagens que gravou de crianças para que ao se verem se sentissem provocadas para novas discussões e reflexões sobre o tema da mídia e aparelhos áudio visuais na contemporaneidade.

Alguns autores (SMITH et al., 1992; CARVALHO et al., 1990; CARVALHO et al., 1993 apud PEDROSA, 2004) consideram as entrevistas com crianças uma metodologia pouco explorada, mas comum em estudos que pretendem investigar percepções ou concepções das crianças sobre fenômenos específicos. Sperb (et al., 1998) utilizaram entrevistas juntamente com desenhos infantis para investigar o conceito que crianças de 6 e 7 anos tem da morte. Ferreira e Souza (2004) entrevistaram crianças para investigar suas opiniões a respeito da intervenção pedagógica de seus professores durante o processo de alfabetização. Costa, Rossetti-Ferreira e Sólon (2007) entrevistaram crianças adotadas, com idade entre 4 e 7 anos, a fim de conhecer os significados atribuídos por elas ao processo de adoção que vivenciaram.

Essas autoras defendem a entrevista como metodologia adequada para as pesquisas com crianças, mas também chamam a atenção para a articulação com diferentes técnicas (desenhos, jogos, uso de imagens, histórias), uma vez que em nossa cultura as crianças não são familiarizadas a essas situações individuais. Somado a isso, o entrevistador deve ser flexível para lidar com a espontaneidade das crianças durante a entrevista e com as diversas formas que possuem de se expressar. Para Leite (2008) é comum as crianças emudecerem nos primeiros encontros dado o caráter pouco corriqueiro da relação adulto-criança com uma finalidade que não seja avaliativa, mas pelo contrário, que busca valorizá-las e colocá-las como protagonistas na interação.

Para Duarte (2004) o necessário para uma boa entrevista é que o pesquisador tenha definido muito bem os seus objetivos e que os tenha bem introjetados. Deve também

conhecer bem o contexto em que realizará as entrevistas; estar seguro e auto-confiante e com domínio do roteiro da entrevista. Certa informalidade também é apontada pela autora, que recomenda ensaios e testes com o material antes de se ir efetivamente a campo.

As entrevistas com crianças são especialmente úteis para compreendermos o modo de raciocínio e compreensão delas sobre o mundo. Os estudos realizados por Piaget para o entendimento do desenvolvimento cognitivo e moral são os maiores exemplos disso. *No método clínico Piagetiano, a finalidade do exame é compreender como o sujeito pensa, como analisa situações, como resolve problemas, como responde às demandas contínuas do examinador* (CARRAHER, 1994, p. 06).

Carraher (Ibid.) considera que o método clínico pode contribuir com pesquisadores que investigam a perspectiva das crianças, seus modos de operar no mundo e os significados que atribui às pessoas e às coisas. Por isso tomamos a postura da entrevista clínica como inspiradora/ orientadora da atitude do pesquisador durante as entrevistas que realizamos. Nesse tipo de entrevista deve-se anotar o que sujeito faz e diz e buscar o significado disso.

Outras recomendações dizem respeito a segurança de que o entrevistado compreendeu as instruções, pois o método clínico opta pelo controle do entendimento das perguntas ao invés de sua padronização. O interesse é obter as respostas mais características do pensamento da criança, enfatizando o processo que leva o sujeito a dar aquela resposta. Quanto melhor o entrevistador conhecer as características do estágio a ser estudado, melhor poderá orientar suas perguntas para facilitar o entendimento da criança. Isso significa usar palavras que façam parte de seu vocabulário e que sejam de fácil compreensão para ela (Ibid.).

Durante a entrevista, o pesquisador deve acompanhar o raciocínio do sujeito e estar atento para não concluir por ele. É essencial, portanto, que obtenha da criança a

justificativa para suas respostas, de modo a não interpretar e classificar o raciocínio delas como faria com um adulto.

(...) interessa descobrir sua perspectiva de mundo, seu modo de operar no mundo, os significados que ele atribui às pessoas e às coisas. Estas não são observações diretas que fazemos de nossos sujeitos, mas observações refletidas que fazemos sobre nossos sujeitos (CARRAHER, 1994, p.10).

No método clínico a análise das entrevistas buscará encontrar uma explicação que englobe todas as respostas do sujeito entrevistado, de modo que possamos entender o raciocínio da criança. Carraher (Ibid., p. 36) diz que devemos trabalhar com as respostas obtidas de modo a *sermos capazes de dizer algo como “para que o sujeito respondesse desta forma, ele só poderia pensar assim”*.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

As filmagens e as entrevistas foram realizadas na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro- EEI- UFRJ. A escola existe há 28 anos e tem capacidade para atender até 100 crianças, entre 4 meses e 5 anos e 11 meses, filhos de servidores da Universidade. A distribuição das turmas ocorre por faixa etária e compreende 7 grupos distribuídos no momento da realização dessa pesquisa como mostra o quadro abaixo. As professoras do turno da manhã não são as mesmas do turno da tarde, de modo que o total de professoras com quem as crianças se relacionam corresponde ao somatório dos dois turnos (manhã e tarde).

TURMAS	IDADE DAS CRIANÇAS AO INGRESSAREM NA TURMA	NÚMERO DE CRIANÇAS	NÚMERO DE PROFESSORAS (MANHÃ)	NÚMERO DE PROFESSORAS (TARDE)
1	4 meses a 11 meses	11	3	2
2	1 ano a 1 ano e 11 meses	11	2	2
3	2 anos a 2 anos e 11 meses	11	2	2
4	2 anos a 2 anos e 11 meses	10	2	2
5	3 anos a 3 anos e 11 meses	17	2	1
6	4 anos a 4 anos e 11 meses	17	2	2
7	5 anos a 5 anos e 11 meses	9	2	1

Quadro 1: Distribuição das crianças e professoras nas turmas no ano de 2008.

A escolha por esta escola se deu por ser uma instituição federal de educação infantil que vem construindo há 3 anos sua proposta pedagógica norteadada pelo tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão. Nesse cenário, as professoras estão em constante formação continuada e reflexão sobre suas práticas para o aperfeiçoamento da intervenção pedagógica. Além disso, o fato de eu trabalhar na instituição como supervisora pedagógica permitiu acesso irrestrito aos espaços da escola e aos momentos de roda, brincadeira livre e rotina diária das crianças. Minha relação próxima às crianças facilitou o registro e as entrevistas, pois todas já me conheciam bem.

As crianças selecionadas para filmagem foram das três últimas turmas, grupos de 3, 4 e 5 anos de idade. De acordo com o projeto pedagógico da escola, esses grupos possuem em sua rotina diária dois momentos para a hora da roda de conversa (um de manhã e outro de tarde) e momentos variados de planejamento dentro da rotina para brincadeira livre. O horário de atendimento é de 7:30 da manhã às 17:30 horas da tarde, mas as crianças não possuem um horário fixo para entrada nem para saída.

As características gerais de cada turma são as seguintes:

- O grupo de **crianças de 3 anos** é composto por 18 crianças e foi formado pela junção de duas turmas diferentes do ano anterior sendo considerada a primeira turma das crianças mais velhas. Cerca de metade do grupo está na escola desde o berçário. As crianças dessa turma apresentam ao longo do ano o desenvolvimento de uma linguagem verbal cada vez mais clara e de um vocabulário mais diversificado, comunicando-se com facilidade com os adultos da escola.
- O grupo de **criança de 4 anos** possui 17 componentes e apresenta a linguagem oral bastante desenvolvida. Participam de conversas defendendo seus pontos de vista e emitindo opiniões sobre acontecimentos que vivenciam na escola. São bastante inquietos, curiosos e cheios de energia. São muito amigos uns dos outros e costumam se encontrar com os colegas de turma e com suas professoras em festividades fora do espaço escolar.
- O grupo de **crianças de 5 anos** possui 9 crianças, é o sétimo e último grupo da escola e costuma ter um trabalho mais específico voltado para o processo de letramento. A instituição compartilha discussões intensas sobre os objetivos pedagógicos desse grupo com profissionais e pais da escola, focando-se na transição das crianças para o ensino fundamental. A preocupação dos pais com a alfabetização e o desejo de que seus filhos possam permanecer em uma mesma escola durante todo o ensino fundamental (a EEI só possui educação infantil) leva a grande evasão de crianças nesta turma, caindo o número pela metade.

3.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS: FILMAGENS PILOTO

A filmagem das cenas para dissertação ocorreu de 18 de agosto a 25 de setembro de 2008, mas iniciei filmagens piloto ainda no mês de maio de 2008 a fim de que as crianças e professoras se familiarizassem com a câmera, com minha presença nessas condições (já que na maioria das vezes que estava com elas não era filmando-as) e pudessem agir de maneira natural e espontânea durante as gravações. Leite (2007) sugere também que apresentemos antes os equipamentos para as crianças explorarem e conhecerem, para assim diminuirmos a estranheza e o incômodo que eles causam na rotina.

A primeira turma que entrei foi o grupo de crianças de 4 anos e meu contato era maior que nas outras duas, pois era uma das turmas que ficavam sob minha supervisão. As crianças demonstraram bastante curiosidade pela câmera; pediam para tirar foto com ela, se colocavam na frente e era comum algumas delas saírem da roda de conversa para olhar todo o grupo pelo visor. Pediam-me para filmar, para mexer, para encostar e a tiravam do lugar quando eu a deixava fixa. Permiti que elas explorassem o equipamento com cuidado e em pouco tempo a presença da câmera foi esquecida e passavam-se muitos minutos sem que nenhuma criança fizesse referência a ela.

Como freqüentava bastante essa turma, foi possível comparar o comportamento das crianças e professoras com e sem a câmera e percebi que não houve grande variação. Não notei nenhuma inibição ou restrição de ações por parte das professoras e crianças pelo fato de serem filmadas. Quando eu estava na sala sem a câmera era comum as professoras olharem para mim como em uma busca por um apoio sobre o que conversavam. Durante as filmagens as professoras também olhavam para a câmera enquanto falavam com as

crianças, em uma atitude bastante parecida com a que já acontecia antes. Com as crianças também percebi naturalidade com a presença do equipamento. Enquanto as filmava brincando, algumas me chamaram para brincar com elas, falando comigo como se eu estivesse na sala sem a câmera na mão.

O grupo de 5 anos foi o que mais reagiu com a presença do equipamento, impossibilitando algumas vezes, inclusive, a continuidade da gravação de tanto que as crianças mexiam na câmera e se colocavam na frente. As filmagens nessa turma foram um pouco mais longas porque o tempo necessário para que se acostumassem foi maior do que com as crianças menores.

As crianças menores, entretanto, as de 3 anos, foram as que menos demonstraram estranhamento com o equipamento. As crianças desse grupo, apesar de me conhecerem desde quando entraram na creche (berçário), pareciam nem notar a minha presença na sala com a filmadora. Ao comentar isso com as professoras, elas me relataram ter o hábito de filmá-las e tirar fotos enquanto brincam, trabalham e estão envolvidas em suas atividades.

As filmagens piloto nos permitiram aprimorar os procedimentos para a geração de dados. Inicialmente percebemos que as primeiras filmagens estavam inadequadas, aparecendo apenas o chão e os pés das crianças, em uma irônica materialização do meu olhar adultocêntrico do mundo. Nas filmagens seguintes, passei então a me colocar na altura das crianças, sentando ao lado delas no chão para filmar.

Outro aspecto observado com as filmagens pilotos foi os poucos momentos de brincadeiras livres com as professoras interagindo como parceiras das crianças. Na maioria das vezes as crianças brincavam somente entre elas enquanto as professoras apenas observavam.

3.3 FILMAGENS FINAIS

Após as filmagens piloto, montamos um calendário para o registro dos episódios entre os dias 18 e 29 de agosto, organizando a sala que faria o registro, o horário e a situação a ser filmada. Por exemplo, dia 18, pela parte da manhã, fui ao Grupo Esperança registrar a hora da roda, e nesse mesmo dia pela parte da tarde fui para o Grupo Doação registrar a brincadeira livre. Não segui, contudo, toda a seqüência de programação das filmagens, pois o trabalho de supervisora na escola me impediu muitas vezes de estar nas salas tal como programado. Assim, as filmagens que inicialmente durariam apenas 2 semanas, duraram pouco mais de 1 mês.

Optamos por filmar no máximo 20 minutos de cada situação sem interrupção, isto é, 20 minutos da hora da roda e 20 minutos de brincadeira livre. O tempo de registro era menor quando a roda ou a brincadeira livre duravam menos do que o tempo estipulado. Como as situações de conflito permeiam toda a rotina da escola não foi possível agendar seus registros. Estas surgiam durante os episódios da roda e das brincadeiras. Trabalhando na instituição era comum que professoras ou crianças me chamassem comunicando que a roda iria começar para que eu pudesse registrar tudo desde o começo. Podemos considerar que as crianças participaram comigo da organização da coleta dos dados. Elas sabiam que eu estava realizando uma pesquisa e me chamavam para isso.

Em todas as salas que entrei para filmar perguntava para as crianças se poderia filmá-las para uma pesquisa que estava fazendo. As crianças quase sempre consentiram com a filmagem. Apenas uma vez ocorreu de duas pedirem para não serem filmadas no Grupo Diversidade. E nessa ocasião, respeitando o pedido, filmei a hora da roda do grupo sem que elas aparecessem.

No total, sem considerar todas as filmagens piloto, obtivemos **6 horas, 51 minutos e 5 segundos** de gravação distribuídas do seguinte modo:

TEMPO DE REGISTRO	GRUPOS			TOTAL
	DIVERSIDADE	ESPERANÇA	DOAÇÃO	
HORA DA RODA	83'9''	62'6''	86'56''	232'11''
BRINCADEIRA LIVRE	100'34''	74'56''	3'25''	178'5''
TOTAL DO GRUPO	183'43''	137'1''	90'21''	411'5''

Quadro. 2 Distribuição do tempo de filmagens por situações em cada turma e o total obtido.

Depois de finalizada as filmagens, assisti a todos os vídeos e selecionamos entre duas e três cenas para cada criança assistir a partir de no mínimo um dos seguintes critérios:

- 1) cenas em que a criança entrevistada interagiu diretamente com a professora, conversando, argumentando, respondendo às suas perguntas e/ ou solicitações;
- 2) cenas em que a professora se colocava como uma autoridade frente a criança entrevistada, definindo limites, restringindo ações, fazendo advertências etc;
- 3) cenas em que a professora interagiu como uma parceira da criança entrevistada, brincando de igual para igual, deixando-se guiar pelas orientações da criança.

Depois de selecionados, todos os episódios foram transcritos. Algumas crianças tiveram suas cenas na mesma situação. Por exemplo, duas cenas na hora da roda; uma em que a criança não se interessa pelo momento da roda e outra em que responde a uma solicitação do professor com prontidão. O critério principal era a natureza da interação e não a situação em si.

3.4 PARTICIPANTES

A escolha dos sujeitos para pesquisas é um foco de grande atenção e reflexão nos estudos sobre percepções infantis, pois ela pode ser determinante nos dados que obtemos em nossos trabalhos. Esses dados são representativos de uma infância e podem revelar tanto uma concepção de criança mais participativa e influente na realidade social como uma idéia infantilizada ou passiva de criança. Pensando nisso, Priscilla Alderson (2005, p.5), importante pesquisadora no campo da Sociologia da Infância, afirma que;

um dos maiores obstáculos, ao se fazer pesquisas com crianças, é infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforçam as idéias sobre sua incompetência. Isso pode incluir “falar com condescendência”, usar palavras e conceitos simples demais, restringi-las a dar apenas respostas superficiais, e envolver apenas crianças inexperientes e não as que têm experiências relevantes intensas e poderiam dar respostas muito mais informadas.

Compartilhando com a autora dessa preocupação, durante o período das gravações decidimos pré-selecionar **5 crianças (dois meninos de 3 anos, dois meninos de 4 anos e uma menina de 5 anos)** que seriam entrevistadas e demos continuidade as filmagens normalmente. Essas crianças demonstravam a linguagem oral bastante desenvolvida e interagiam intensamente com todos os adultos da escola, desde professores até outros funcionários. Além disso, mesmo antes da pesquisa, elas já nos instigavam pelas suas desenvolvuras lingüísticas, pelas suas colocações, opiniões e percepções sobre acontecimentos da escola e de suas vidas. Comecei a observar mais atentamente os episódios em que essas crianças apareciam interagindo diretamente com suas professoras, mas sem desconsiderar as outras crianças e suas possíveis contribuições para a pesquisa.

No total entrevistamos **7 crianças**, pois duas das cinco crianças selecionadas solicitaram que seus amigos (**uma menina de 5 anos e um menino de 4 anos**) os acompanhassem nas entrevistas.

3.5 PROCEDIMENTOS GERAIS PARA AS ENTREVISTAS

Cada criança entrevistada será apresentada e discutida individualmente, mas alguns procedimentos foram comuns a todas elas. Foram eles:

1) Todas as entrevistas foram realizadas em uma sala da escola, chamada de *sala de convivência*. Nesta sala há uma televisão grande, um vídeo cassete e um aparelho de DVD, todos em cima de um móvel grande com muitas fitas de vídeo infantis a mostra. As crianças utilizam a sala prioritariamente para assistir filmes. Há também ao lado da televisão dois computadores que são usados principalmente pelas professoras da escola, sozinhas ou com as crianças. Há uma mesa grande com cadeiras onde há reuniões e onde muitos funcionários almoçam. Um sofá fica encostado na parede de frente para a televisão e vários colchonetes ficam espalhados pelo chão para as crianças assistirem aos vídeos com conforto. A sala tem janela para o pátio da escola, bem em frente a uma grande árvore. O barulho que se escuta costuma ser de pássaros ou das próprias crianças quando estão no pátio. Os carros, apesar de passarem na rua contornando a grade, não chegam a causar grandes ruídos;

2) para assistirmos aos vídeos coloquei duas cadeiras, uma ao lado da outra, em frente a televisão. Ao entrarmos na sala, a cena que a criança assistiria já estava pronta para iniciar, bastava ligar o aparelho;

3) perguntei a cada uma das crianças se queriam assistir as filmagens que eu havia feito em sua turma e se gostariam de me ajudar a responder algumas perguntas sobre os vídeos para a minha pesquisa. Todas aceitaram o convite e algumas “negociaram” comigo a presença de um amigo durante a conversa. Veremos ao longo das entrevistas que o modo como expliquei a pesquisa para cada criança variou um pouco, dado a espontaneidade e particularidade do encontro com cada um dos sujeitos. Mais adiante discutiremos as repercussões desse fato.

4) Após a explicação sobre o objetivo da entrevista, fiz três perguntas abertas introdutórias sobre o tema antes de mostrar o vídeo:

- (a) Quem são seus professores?
- (b) O que o professor faz na escola?
- (c) O que você faz na escola?

5) não era objetivo da pergunta (a) avaliar se as crianças sabiam ou não quem eram seus professores. A pergunta tinha como função situar a criança frente ao tema da pesquisa e trabalhar com a realidade delas nas perguntas, de modo que ao perguntar sobre o que os professores fazem na escola, elas não precisassem abstrair sobre um professor indefinido, mas pensassem nos professores com quem se relacionam. Todas elas sabiam quem eram todas as suas professoras. Apenas duas crianças da mesma turma esqueceram o nome de uma delas, mas esta era uma professora que estava há apenas 1 mês com a turma.

6) em seguida mostrava a primeira cena para a criança perguntando o que estava acontecendo no filme e o que ela via, explorando sua perspectiva sobre a relação que ela estabelecia com a professora no episódio vídeo gravado. Permiti que as crianças falassem abertamente, pedindo esclarecimento sobre respostas que precisavam ser aprofundadas para melhor entender seu raciocínio e compreensões. O objetivo era apreender a perspectiva a partir da qual a criança respondia (CARRAHER, 1983). Como as cenas

eram diferentes para cada criança, as perguntas também variavam em função do caminho que eu precisava percorrer para entender seus pontos de vista sobre o que viam, reproduziam, comentavam e contavam durante nossa conversa. As perguntas sobre os vídeos foram construídas a partir do suporte teórico do *Manual Uma Caixa Cheia de Emoções* (DEPONDY; KOG; MOONS, 2004), por se tratar de material estudado, testado e qualificado para o uso com crianças na faixa etária deste estudo, amplamente utilizada na Educação Experiencial.

7) Algumas entrevistas inicialmente não nos forneceram elementos suficientes para entender o ponto de vista da criança. Diante disso, para facilitar a relação da criança com a cena assistida escrevemos a história de cada episódio [ANEXO 4] também a partir do suporte teórico do *Manual Uma Caixa Cheia de Emoções* (Ibid. 2004). Construímos as histórias e as perguntas sobre os vídeos que filmamos tendo como orientação o formato dos cartões-situações⁶ criados por Depondy, Kog e Moons (2004). Se a criança entrevistada se apresentasse dispersa e/ou desinteressada pelo vídeo eu contava a história e em seguida fazia as perguntas.

8) Todas as entrevistas foram gravadas (exceto a entrevista piloto) e posteriormente transcritas para análise.

9) Dependendo da disponibilidade da criança e do desenvolvimento da entrevista, eu apresentava as outras cenas no mesmo dia ou as deixava para um segundo encontro.

10) As análises destas entrevistas seguiram as orientações do método clínico para apreendermos a percepção da criança sobre as interações que vivenciaram e assistiram. As entrevistas serão apresentadas individualmente na seguinte ordem: primeiro veremos a **entrevista introdutória** sobre o tema e a **análise dos dados** referentes a essa entrevista.

⁶ Os cartões situações fazem parte do material da Caixa de Emoções e consistem em cartões com um desenho de um lado e uma pequena história com perguntas sobre o desenho do outro lado. Entre outros objetivos é pedido à criança que procure identificar o que um dos personagens da história sente com a situação ocorrida. No anexo 2 encontram-se exemplos dos cartões situação.

Em seguida veremos as **entrevistas sobre o episódios vídeo gravados** e as **análises dos dados** referentes as entrevistas sobre o vídeo. Por último faremos a análise final dos **dados** obtidos com a pesquisa. As entrevistas serão apresentadas separadas apenas para fins de análise, uma vez que as entrevistas sobre os episódios vídeo gravados aconteceram logo após as entrevistas introdutórias.

11) somos cientes de que o método clínico pode nos levar por outros caminhos que não o nosso objetivo inicial: **conhecer como as crianças entre 3 e 5 anos percebem a situação de interação entre elas e o professor/adulto**. Frente a isso, desenvolvemos, como apontado no início desta seção, objetivos específicos para nortear as entrevistas. Nas conversas com as crianças, nem todos os objetivos específicos foram contemplados, por isso destacaremos em cada análise os objetivos específicos que melhor puderam ser observados na entrevista descrita.

3.6 A ENTREVISTA PILOTO

Primeiramente conversei com Antônia, uma menina que não fora selecionada previamente para a pesquisa. Dessa forma poderíamos conhecer melhor os métodos e procedimentos de coleta para que pudéssemos aprimorar nossa entrevista clínica. Essa primeira entrevista serviria também para observar minha postura de entrevistadora/pesquisadora e para aperfeiçoá-la nas seguintes. Fui até sua sala e perguntei pessoalmente se ela gostaria de assistir aos vídeos que realizei meses antes e se me ajudaria a responder algumas perguntas para o meu trabalho, ela aceitou o convite e fomos para a sala de vídeo juntas.

Antônia tem 5 anos e está na EEI desde 2006. Ela apresenta grande desenvoltura ao falar e em se expressar junto aos adultos. Demonstra atitudes questionadoras sobre o que já está estabelecido pelo grupo, argumentando e defendendo aquilo que deseja. Além disso, é vaidosa e lidera o grupo com frequência, delegando tarefas e coordenando as brincadeiras.

Quando perguntei o que os professores fazem na escola, Antônia respondeu que eles faziam muitas coisas sem especificar uma tarefa específica. Pedi que ela falasse mais e ela disse que *eles ensinam*. A resposta inicial também foi *muitas coisas* quando perguntei o que ela fazia na escola e ao solicitar mais uma vez que desse um exemplo ela respondeu que fazia *atividades*. Para Antônia o professor é aquele que ensina e a escola é local de aprendizagem. Se a prática da educação infantil as vezes caminha insegurança entre os cuidados e o olhar pedagógico, na visão da menina entrevistada a função do professor como aquele que ensina e coordena atividades é o que define seu papel.

Mas, de modo geral, Antônia respondeu vagamente a essas perguntas iniciais, se mostrava dispersa e pouca envolvida com nossa conversa. Na tentativa de que ela se envolvesse e se expressasse mais, busquei desenvolver um diálogo mais pessoal e perguntei o que ela mais gostava de fazer na escola. Antônia respondeu que gostava do *pátio*. Castro e Souza (2008) apontam que ao dizer o que gosta a criança afirma sua singularidade e se representa enquanto sujeito social em meio às escolhas que pode realizar. Na opinião das autoras, responder o que faz representa menos o que distingue o sujeito e pode pressupor algum tipo de pressão ou coerção externa sobre o sujeito para a ação. Elas acreditam que tanto crianças quanto adultos entendem a expressão do gostar como manifestação íntima e subjetiva que particulariza o sujeito em meio aos demais.

Após essa entrevista introdutória, apresentei o *Episódio do Calendário* (ANEXO 3) para Antônia. A cena era o registro da roda do grupo, onde a professora completava o

calendário junto com as crianças. Antônia escrevia um dos números do calendário em um papel tal como seus colegas e aparecia na cena como as demais, não havendo nenhum foco de filmagem nela. A cena representa um dos momentos do cotidiano da escola em que a professora assume sua autoridade frente ao grupo, coordena ações, dá orientações e encaminhamentos às crianças.

Perguntei à Antônia o que estava acontecendo na cena e ela disse que não se lembrava, parecia dispersa e pouco envolvida com o vídeo. Para Castro e Souza (2008), na situação de entrevista, adulto e criança produzem sentidos para a situação que vivenciam, podendo refazer os significados originais. Desse modo, na tentativa de construir junto com ela a descrição da cena que assistíamos, insisti em lhe perguntar o que via. Antônia, contudo, continuou demonstrando pouco interesse pela cena. Deitava-se sobre o brinquedo de espuma e se mostrava cada vez mais inquieta com as perguntas e com minha insistência em querer que ela expressasse o que a professora fazia. Às vezes parecia esperar para ver-se na televisão e nos momentos em que se via dizia: *aí eu!* Até que disse “*estou cansada de responder*” e interrompemos a entrevista.

A experiência com Antônia nesse piloto me deixou inicialmente um pouco insegura quanto a aplicação da metodologia escolhida e quanto ao meu preparo para entrevistar crianças em uma postura clínica investigativa. Sendo assim, após o piloto três considerações foram feitas para aprimorar a coleta real:

- 1) os episódios escolhidos para as crianças assistirem deveriam ter focos específicos nelas. Na cena apresentada para Antônia sua imagem não estava fortemente marcada o que pode ter contribuído para seu pouco interesse em comentar sobre a cena. Flores, Honorato, Leite e Salvaro (2006) consideram que ver-se em ação é fundamental para que a criança atribua significado aquilo que vê;

2) o tempo de duração das entrevistas não poderia estender-se por mais de 15 minutos em média, dado o tempo de concentração da criança e/ou o envolvimento dela com a proposta. Caso a criança se dispersasse ao ponto de comprometer nossa conversa o encontro seria interrompido e continuaríamos em outra oportunidade;

3) apesar do bom entrosamento que eu tinha com Antônia no dia a dia da escola, na posição de pesquisadora me percebi silenciada e surpreendida por ela. A entrevista clínica precisava ser aperfeiçoada de modo que minhas perguntas se orientassem para entender a perspectiva da criança sobre aquilo que ela falava, seja qual fosse o assunto que tratasse.

3.7 AS ENTREVISTAS E ANÁLISES DOS DADOS

3.7.1 BRUNO

Idade: 4 anos

Características gerais da criança: Bruno é um menino muito atento, perspicaz e desafiador. Envolve-se profundamente em suas brincadeiras ao ponto de não querer interrompê-las para tomar banho ou ir ao banheiro. É bastante carinhoso e ao mesmo tempo agressivo com os amigos e professoras quando contrariado. Ele chama atenção por seu constante desinteresse em participar das propostas em grupo, negando-se corriqueiramente a ficar na roda junto aos demais. Vale assinalar que apesar de se recusar a sentar-se com os colegas para as atividades, participa intensamente das propostas à distância. Às vezes parece ter suas próprias brincadeiras e argumenta sempre com veemência para conquistar o que deseja. Essa postura confiante de Bruno para realizar seus interesses e sua clara demonstração de insatisfação frente a diversos momentos da rotina escolar despertaram nossa atenção em ouvi-lo.

3.7.1.1 A entrevista introdutória

Entrevistadora: *O que o professor faz na escola?*

Bruno: *Briga com as crianças quando faz besteira.*

Entrevistadora: *O que é besteira?*

Bruno: *Bater, socar, empurrar. Mas a coisa pior de todas é falar palavrão.*

Entrevistadora: *Tem mais?*

Bruno: *Ensina. Folclore. Sobre a lua. Sobre o mosquito da Dengue e as doenças.*

Entrevistadora: *O que mais?*

Bruno: *Coloca vídeo pras crianças verem. Ajuda a colocar a fantasia.*

Entrevistadora: *O que mais?*

Bruno: *As professoras nos ensinam a escrever.*

Entrevistadora: *E o que mais?*

Bruno: *Elas gostam de crianças quando fazem besteira, ficar do lado delas conversando.*

Entrevistadora: *Gosta que as crianças fiquem do lado delas conversando quando fazem besteira. Foi isso que você falou?*

Bruno: *A gente está fazendo pesquisa.*

[Bruno levantou da cadeira em que estava sentado ao meu lado e foi até o computador. Ele brincava de digitar o que estava falando como se fosse um pesquisador e em seguida corria de volta para a cadeira ao meu lado].

Entrevistadora: *O que mais pra gente botar na pesquisa?*

Bruno: *Elas mexem no computador delicadamente.*

[Ele se levantou e foi até o computador de novo mexer e disse]:

Bruno: *Eu tô batendo no computador pra todo mundo saber que é a nossa pesquisa.*

Entrevistadora: *Estou registrando para nossa pesquisa.*

Bruno: *Eu também apertei nos números pra todo mundo saber.*

Entrevistadora: *Tem mais alguma coisa?*

Bruno: *Elas escrevem na agenda o que as crianças fazem.*

Entrevistadora: *O que elas escrevem na agenda?*

Bruno: *Se fez besteira ou não. Se fez xixi na cueca ou não. Se fez xixi na calça ou não. Se fez coco na calça ou não. É isso. Tá anotando tudo aí?*

[Bruno perguntou isso pra mim, pois me viu anotando o que ele falava].

Entrevistadora: *Pra que elas anotam isso?*

Bruno: *Pra que? Pra mamãe saber e os pais brigar.*

[Ele correu até os computadores novamente].

3.7.1.2 Análise da entrevista introdutória

Objetivos Específicos Identificados:

- O que a criança entende ser tarefa do professor na escola
- A imagem que a criança tem da autoridade do professor

Bruno apresentou grande desenvoltura, expressividade e objetividade, muito diferente de Antônia na entrevista anterior, apesar de ser mais novo que ela. Além disso, apesar de estar comumente inquieto nas atividades da escola, durante a entrevista ele manteve-se muito concentrado, envolvido e participativo.

As respostas de Bruno sugerem que ele possui conhecimento e afinidade com o universo de suas professoras, descrevendo com detalhes tarefas e funções pedagógicas que presencia em sua escola. Para ele a professora ensina e também observa os comportamentos desejáveis e não desejáveis. Além disso, Bruno sabe que professoras e pais se comunicam sobre a rotina e os acontecimentos diários da escola. A intenção das informações escritas na agenda é, segundo ele, que seus pais saibam o que ele fez durante o dia e possam brigar caso seja necessário.

Bruno pareceu descrever com distinção o lugar que adultos e crianças ocupam nas relações que estabelecem e apesar de perceber um olhar “vigilante” do adulto nas

interações com as crianças veremos que ele não se retrai frente a isso, manifestando opiniões, descontentamentos e transgressões.

A familiaridade com o mundo adulto também apareceu quando ele reproduziu o movimento de ir até o computador dizendo que está realizando uma pesquisa junto comigo. Ele digitou os dados no computador e correu para sentar-se ao meu lado e esperou a continuidade das perguntas. Mostrou que conhece o papel do pesquisador e do entrevistando e sabe como eles devem interagir um com o outro.

3.7.1.3 A entrevista sobre o EPISÓDIO DO CAPITÃO CAVERNA (ANEXO 3)

O episódio inicia-se com a professora ajudando um grupo de crianças da turma a arrumar o canto das fantasias e a se vestirem com elas. Bruno pede à professora para vesti-lo e brinca pela sala fantasiado de *Capitão Caverna* imitando o personagem. Em seguida a professora apresenta uma atividade dirigida de colagem com palitos de picolé. Como a turma está bastante inquieta, ela fala de um jogo que realiza com eles com o objetivo de que as crianças completem quadrados, como se fossem pontos, na medida em que respondem corretamente as solicitações e pedidos das professoras. Ela diz que quem continuar conversando e falando alto não vai completar o quadrado porque não está escutando o que ela está explicando. A professora fala isso olhando para Bruno, em um sinal de advertência.

Entrevistadora: *O que você está vendo neste filme?*

Bruno: *Tá todo mundo gritando.*

Entrevistadora: *O que está acontecendo?*

Bruno: *Ela está explicando. Tá todo mundo gritando. Capitão Cavernaaaaaaaaa!!!*

[Ele repetiu a frase que ouviu gritando na cena].

Entrevistadora: *O que a professora está fazendo?*

Bruno: *Não estou entendendo nada. Vai acontecer o mesmo grito de mim.*

Entrevistadora: *O que a professora está fazendo?*

Bruno: *Ela falou que eu não estou sentado.*

Entrevistadora: *Por que ela falou isso?*

Bruno: *Porque ela quis.*

Aí no vídeo eu posso ver quem foi que rasgou o desenho da minha cadeira.

Entrevistadora: *Quem foi?*

Bruno: *Eu não vi.*

Entrevistadora: *Mais alguma coisa para nossa pesquisa?*

Bruno: *Não. Agora posso ver oE o Fábio?*

Entrevistadora: *O que a professora está fazendo?*

Bruno: *A gente vai fazer sabe o quê? Atividade que a gente, a gente vai fazer as formas. Nesse dia eu não quis. No outro dia eu fiz um pouco de música.*

Entrevistadora: *O que você estava sentindo nesse dia que você não fez?*

Bruno: *Calor.*

Entrevistadora: *E a professora?*

Bruno: *Não sei.*

Ela tá falando pra não falar alto, era pra falar baixinho.

Entrevistadora: *Entendi.*

[Bruno levantou da cadeira e disse algo que não compreendi, como se falasse sozinho. Ele parecia estar menos envolvido em nossa conversa e perguntei se queria continuar a entrevista].

Entrevistadora: *Você quer continuar assistindo aos vídeos?*

Bruno: *Não.*

Entrevistadora: *Então a gente termina.*

3.7.1.4 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DO CAPITÃO CAVERNA

Objetivos Específicos Identificados:

- A imagem que a criança tem da autoridade do professor
- Como a criança interpreta as instruções/ orientações do professor

As respostas de Bruno nos mostraram que ele recordava-se com clareza do episódio apresentado, reproduzindo durante a entrevista os movimentos e os gritos do personagem que imitava na cena. As orientações da professora pareceram ser muito bem compreendidas por ele, tanto no que diz respeito a explicação da atividade das formas quanto nas solicitações que repreendem seu comportamento. Na entrevista, Bruno “reconheceu” que não estava sentado quando a professora pediu e como se consentisse com um erro cometido, falou isso de voz e cabeça baixa. Ele compreende os acordos feitos em grupo, mas, mesmo identificando no professor uma autoridade importante, de respeito e orientação em sala, Bruno manifestou sua vontade divergente ao dizer que não quis fazer a atividade nesse dia.

Ele demonstrou compreender o que acontece ao seu redor, apontando domínio simultâneo dos diversos acontecimentos da sala. Além disso, vale destacar que Bruno chamou nossa conversa para temas de seu interesse como a oportunidade do vídeo para descobrir quem havia rasgado o desenho de sua cadeira; perguntou por seu amigo Fábio e estava bastante atento a sua performance de *Capitão Caverna*.

Bruno começou a se dispersar e perguntei se queria continuar assistindo aos vídeos. Como a resposta foi negativa paramos e continuamos em outro momento. Senti que na medida em que ele se dispersava e parecia demonstrar menos envolvimento na conversa eu tinha mais dificuldade em formular as perguntas e em acompanhar seu

pensamento. Era como se sua lógica fosse ficando cada vez mais distante da minha. Veremos que isso fez com que outras entrevistas também fossem interrompidas de modo aparentemente inesperado.

Na segunda vez que fui até a sala chamá-lo para assistir ao outro vídeo, ele estava brincando com seu amigo Marcelo que pediu para vir junto. Solicitei que fossem um de cada vez, mas Bruno só aceitou ir se o amigo fosse junto. Concordei com eles e fomos os três assistir a cena. Por coincidência o episódio que seria apresentado para Bruno envolvia uma cena de resolução de conflito entre ele e esse seu amigo. Fiz as perguntas introdutórias para integrar Marcelo na pesquisa e realizei a entrevista sobre o *Episódio do grito* e o *Episódio do amigo* com os dois juntos.

3.7.2 MARCELO

Idade: 4 anos

Características da criança: Marcelo é um menino carinhoso e companheiro, que demonstra grande afeto por seus amigos e professoras. Costuma chegar à escola com grande saudade de casa e adora ser acalentado pelos adultos. É bastante observador, perspicaz e muito participativo. Demonstrou muito cedo um interesse surpreendente pela leitura e escrita, que o levou a desenvolver essa habilidade antes mesmo de outras crianças da sala e do planejado.

3.7.2.1 Entrevista introdutória com Marcelo e Bruno

Entrevistadora: *Então...Ó vamos sentar aqui pra eu fazer as perguntas e vocês me ajudarem a responder.*

Marcelo: *Qual é?*

Entrevistadora: *Então, as perguntas, é...Quem são seus professores?*

Marcelo: *Ana, Marta e Luciana....*

Bruno: *Eu já fiz isso.*

Marcelo: *E.....[pensando....]*

Bruno: *Renata.*

Marcelo: *Renata..*

Entrevistadora: *Bruno, lembra que a gente fez isso, mas a gente não gravou, né? Por isso que a gente ta fazendo agora pra gravar aqui, ta bom?*

Bruno: *E nós também pra economizar maisaí você coloca isso daí ali e aí a gente [Ele apontou para o gravador e para a televisão].*

[Bruno estava inquieto e corria de um lado para o outro da sala. Mexeu nos computadores e na televisão. Apontava para os computadores e falava frases que eu não entendia].

Entrevistadora: *Tá. Posso fazer a segunda pergunta?*

Marcelo: *Pode.*

Entrevistadora: *O que o professor faz na escola?*

Bruno: *Aciona as coisas blé, blé, blé.*

Entrevistadora: *Aciona as coisas da onde?*

Marcelo: *Da sala.*

Entrevistadora: *O que é acionar as coisas da sala?*

Bruno: *É ligar as coisas pra gente bla, ble, bla...*

Marcelo: *Pra gente aprender as coisas, sentar na rodinha e fazer tudo o que elas tem que fazer, aprender tudo que elas faz mandar a gente.*

Entrevistadora: *O que mais que as professoras fazem na escola?*

Bruno: *Fazer.*

Marcelo: *Eu já sei, já sei, já sei. Fazer tudo. E a gente também faz o calendário.*

Entrevistadora: *O que mais que vocês lembram que o professor faz na escola?*

Bruno: *Eu me lembro...elesas crianças e as crianças entendem tudo.*

Marcelo: *Mas elas não querem... violência.*

Entrevistadora: *Quem não quer violência?*

Bruno: *As crianças. As crianças.*

Marcelo: *Não, não. As professoras.*

Entrevistadora: *As professoras não querem violência. O que é violência?*

Marcelo: *É uma coisa de muitas guerras.*

Bruno: *De lutas.*

Marcelo: *E também de espada. E alguns no mal podem se machucar e se ferir.*

Entrevistadora: *E como acontece violência na escola?*

Bruno: *Quando a gente quer.*

Entrevistadora: *Quem quer?*

Bruno: *A gente toca, bate..empurra.*

Entrevistadora: *Quem faz isso?*

Bruno: *Todo mundo.*

Entrevistadora: *Quem é todo mundo?*

Bruno: *As crianças.*

Marcelo: *Todas as crianças aqui, só que os bebezinhos não fazem.*

Entrevistadora: *E o que as professoras fazem na escola quando vocês fazem violência?*

Marcelo: *Elas mandam a gente fazer outra coisa.*

Entrevistadora: *Que outras coisas?*

Marcelo: *Brincar de robôzinhos, de desenhar, de fazer qualquer coisa.*

Entrevistadora: *Então tá. Então posso passar o vídeo agora? Pra vocês assistirem comigo?*

Bruno: *Pode.*

Entrevistadora: *Então olha só. Marcelo também. Eu vou passar o vídeo e depois vocês respondem umas perguntas que eu vou fazer, tá? Vamos prestar atenção nessa cena.*

3.7.2.2 Análise da entrevista introdutória com Marcelo e Bruno

Objetivos Específicos Identificados:

- O que a criança entende ser tarefa do professor na escola
- A imagem que a criança tem da autoridade do professor
- Como a criança percebe o professor durante uma resolução de conflito

Bruno estava muito diferente nessa entrevista comparado com a primeira que realizei sozinha com ele. Como já havia respondido as perguntas introdutórias, mostrou-se mais desinteressado, debochando de si mesmo e das perguntas que lhe fazia. Talvez Bruno tenha considerado que sua tarefa já estava cumprida, pois as perguntas eram as mesmas que ele havia respondido dias antes. Dessa forma, suas respostas nesse segundo encontro foram desconexas e ele chamou Marcelo para brincar insistentemente. Marcelo, por sua vez, estava concentrado, sério e atento às informações que me fornecia. Ele parecia ansioso para falar e preocupava-se em me esclarecer sobre aquilo que eu lhes indagava. Marcelo parecia, de certo modo, reproduzir fielmente o estilo de interação professor-aluno marcado pela pergunta adulta e a tentativa de acerto da resposta pela criança.

Quanto às tarefas das professoras, Marcelo trouxe a aprendizagem como ponto central, sendo muito forte a posição de respeito e autoridade que elas ocupam. Essa autoridade, parece ser para ele, reflexo do conhecimento que elas possuem e transmitem às crianças e das orientações sobre o que é permitido e/ou proibido fazer. Sob seu olhar, as orientações da professora devem ser seguidas caso eles queiram aprender.

Na visão de Marcelo, o professor também é aquele que combate a violência e supervisiona o comportamento, sugerindo tarefas mais adequadas como desenhar ou brincar de faz de conta para desviar a atenção das crianças quando estas estão em situação

de conflito. Ele demonstrou conhecer as estratégias adultas para desviar o foco de atividades mais agressivas e não desejadas para outras mais calmas e harmoniosas.

3.7.2.3 Entrevista sobre o EPISÓDIO DO GRITO (ANEXO 3)

Bruno: *Eu tava gritando. Hahaha! Hihihih.*

Entrevistadora: *Como é que o Bruno se sente?*

Bruno: *Gritando. AAAAAAAAAAAAAHHH!!!!*

Entrevistadora: *E o que você fez?*

Bruno: *Gritei.*

Entrevistadora: *Gritou. E a professora? O que ela sentiu?*

Bruno: *Peidou.*

Marcelo: *Besteira.*

Entrevistadora: *Besteira? Como assim besteira?*

Marcelo: *Porque é muito errado fazer isso quando alguém ta falando. Isso é falta de respeito.*

Bruno: *Eu fiz besteira.*

Entrevistadora: *Isso é falta de respeito. E o que mais é falta de respeito?*

Marcelo: *É uma coisa que pode atrapalhar as pessoas*

Bruno: *Ó, eu vou cair. Marcelo eu vou cair.
Olha só!*

Entrevistadora: *Por que a professora se sente assim?*

Marcelo: *Por que ela sente alguma coisa que não pode fazer. Alguma coisa errada.*

Bruno: *Olha só como eu façocomo eu faço na era do gelo. Eu consigo voar...*

[Bruno se dispersou cada vez mais até que Marcelo se juntou a ele para brincar e interrompemos a entrevista].

3.7.2.4 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DO GRITO

Objetivos Específicos Identificados:

- A imagem que a criança tem da autoridade do professor
- Como a criança percebe o professor durante uma resolução de conflito

Esse episódio foi apresentado logo após o anterior e Bruno permanecia disperso, mexendo nos computadores da sala e convidando seu amigo Marcelo para brincar. Este, por sua vez, parecia dividido entre ir ao seu encontro e permanecer comigo na entrevista. Bruno corria agitado de um lado para outro da sala e brincava em cima de um colchonete de borracha. Marcelo ficou mais concentrado e participativo. Mas, mesmo com os dois um pouco dispersos foi possível conversar sobre a cena.

Nesse segundo encontro Bruno debochou de si mesmo e das perguntas que eu fazia. Como já apontado antes, ele parecia perceber a conversa como um dever cumprido, pois as perguntas introdutórias já haviam sido respondidas por ele. Mesmo com a apresentação de um vídeo diferente, ele permaneceu disperso e pouco envolvido com a atividade. A objetividade com que respondeu a primeira entrevista nos permite pensar que Bruno possa ter considerado a tarefa repetitiva e fácil, talvez até mesmo óbvia.

Se por um lado, a presença de Marcelo pode ter contribuído para distrai-lo, foi também a presença de Marcelo que modificou um pouco sua postura. Apesar de Bruno ter demonstrado conhecer bem os acordos sociais na primeira entrevista que realizamos, neste segundo momento ele não atentou para isso. Foi a fala de seu amigo que apareceu como um diferencial, pois ao perceber que Marcelo classificou sua atitude como uma *besteira* e *falta de respeito*, Bruno abaixou a cabeça e consentiu.

Marcelo, por sua vez, demonstrou grande habilidade de perceber o ponto de vista de sua professora, disse que a atitude de Bruno foi desrespeitosa e citou o respeito como um princípio que precisa estar presente na relação com o outro. Sua definição de *falta de respeito*: “*é uma coisa que pode atrapalhar as pessoas*”, parece corroborar a teoria da mente (FLAVELL; MILLER & MILLER, 1999), pois abrange necessariamente a compreensão do ponto de vista alheio.

Observamos nesta e na entrevista anterior, a formulação de dois conceitos pelas crianças: respeito e violência. Lembramos que os conceitos ajudam as crianças a entenderem o mundo e demonstram suas habilidades em agrupar em uma mesma categoria coisas que possuem semelhanças comuns (FLAVELL; MILLER & MILLER, 1999). A violência, por exemplo, foi definida pelas ações de luta e de muitas guerras.

Vale apontar que, apesar de o vídeo mostrar a professora chamando a atenção de Bruno pelo grito, Marcelo descreveu que ela sentiu algo errado na atitude de Bruno, mas nenhum deles fez alguma referência específica a intervenção da professora sobre o ocorrido. Ao dizer que a professora “sente alguma coisa que não pode fazer”, Marcelo identificou um estado psicológico interno, o que é uma habilidade avançada em termos relacionais (FLAVELL; MILLER & MILLER, 1999).

Mas os meninos também demonstraram ter clareza, por eles mesmos, do que é certo e errado. A professora não apareceu em suas falas como detentora da disciplina ou como aquela por quem eles devem respeito unilateral, pelo contrário, o respeito parece se estender a todas as relações.

3.7.2.5 Entrevista sobre o EPISÓDIO DO AMIGO (ANEXO 3)

Entrevistadora: *Ó. Vamos assistir essa cena agora. Vamos lá.*

Bruno: *Você não deixou lembra?*

Marcelo: *É.*

Bruno: *E aí eu bla, bla, bla, bla.*

Entrevistadora: *Como é que o Bruno se sentiu?*

Bruno: *Triste.*

Entrevistadora: *Triste. E por que ele se sentiu assim?*

Bruno: *Porque o Marcelo, o meu querido amigo, ele não deixou eu morar na casa dele.*

Marcelo: *É porque, aquela casa era muito “rala” ...e não tinha muito dinheiro. É por isso que eu não deixei.*

Entrevistadora: *E como é que as professoras se sentem?*

Marcelo: *Bravas.*

Entrevistadora: *E porque elas se sentem bravas?*

Marcelo: *É porque ...quando a gente não deixa o amigo brincar elas...ficam muito preocupadas..*

Bruno: *E também triste.*

Marcelo: *É*

Entrevistadora: *E por que elas se sentem assim?*

Bruno: *Porque elas querem que os amigos estão...todo mundo brincar.*

Entrevistadora: *Como é que vocês sabem disso?*

Marcelo: *Porque a gente, a gente....*

Bruno: *Porque a gente sabe tudo.*

Marcelo: *É. A gente tem que saber tudo.*

Bruno: *Se a gente não saber não aprendemos nada.*

Marcelo: *É.*

Entrevistadora: *Não aprendem nada.*

Marcelo: *Pra gente crescer a gente tem que...Sabe como a gente entende esta tudo ...Se a gente crescer a gente pode ficar mais.... ágil e mais “infestado”. Por que deixa, porque você deixa as pessoas brincarem.*

Entrevistadora: *Entendi. Muito obrigada tá, meninos, por terem participado.*

3.7.2.6 Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DO AMIGO

Objetivos Específicos Identificados:

- O que a criança entende ser tarefa do professor
- Como a criança percebe o professor durante uma resolução de conflito

Assim que a cena começou, Bruno se recordou do episódio em que Marcelo não lhe deixou brincar em sua casa e perguntou para o amigo se ele também se lembrava. Eles conversaram entre si sobre o acontecido sem aparentemente nenhum tipo de ressentimento. Falaram do episódio com naturalidade e clareza, não dissimulando o que fizeram e sentiram.

A professora apareceu durante todo o episódio intermediando essa relação entre eles. Ela foi percebida pelas crianças como alguém que deseja um clima de harmonia entre todos da sala e que se preocupa quando isso não ocorre. Os meninos perceberam dois estados emocionais básicos de acordo com a *Caixa de Emoções* utilizada na Educação Experiencial. Eles disseram que suas professoras ficam bravas e tristes quando as crianças não brincam juntas ou não são amigas umas das outras. Demonstraram, de modo geral, que sabem o que as professoras querem e esperam deles nas relações que estabelecem com os colegas de turma. É a partir do reconhecimento dessas primeiras emoções básicas que as crianças desenvolvem habilidades de empatia mais complexas, aprendendo a

compreender o ponto de vista dos outros com quem se relaciona (DEPONDY; KOG; MOONS, 2004).

Um último aspecto importante dessa conversa é o olhar das crianças sobre a escola como lugar de aprendizagem e a percepção de si mesmos no lugar de aprendizes. O “saber” apareceu valorizado por eles, o que demonstra uma percepção educativa e formativa sobre a escola de educação infantil e as atividades que nelas acontecem.

3.7.3 CARLOS

Idade: 4 anos

Características gerais da criança: Carlos é uma criança carinhosa e bastante desafiadora. Ele surpreende os adultos com suas observações, comentários e solicitações instigantes. É bastante atento a tudo o que acontece ao seu redor, percebendo mudanças no espaço físico e nas pessoas com detalhes. Quando desgosta de alguma coisa manifesta seu posicionamento com desenvoltura e clareza. Faz de tudo para que suas vontades sejam acatadas por todo o grupo e algumas vezes reage agressivamente quando contrariado. Pode demonstrar-se impaciente quando precisa esperar sua vez para realizar algo e costuma “fugir” da sala quando algo o incomoda ou simplesmente para contrariar um combinado da turma. Entretanto, demonstra grande conhecimento das regras de convivência que compartilha com os amigos.

3.7.3.1 A entrevista introdutória

Entrevistadora: *Então, o que eu estou fazendo Carlos, lembra que eu filmei a gente lá na sala? Eu estou fazendo uma pesquisa do mestrado para saber o que as crianças pensam dos adultos, dos professores, então eu vou te fazer algumas perguntas para você responder para minha pesquisa. Quem são seus professores?*

Carlos: *É, Luciana, Marta, Ana,....ah, eu não sei o nome daquela outra.*

Entrevistadora: *Não lembra?*

Carlos: *Não.*

Entrevistadora: *Tá,, não tem problema. Deixa eu te perguntar uma coisa, o que o professor faz na escola?*

Carlos: *Quando a gente faz besteira... eles..., eles botam a gente de castigo,.... não assim totalmente assim de castigo.*

Entrevistadora: *Como?*

Carlos: *Eles não fazem assim de castigo não. Eu não sei o que eles fazem... acho que eles botam a gente, mas quando a gente faz muita besteira, ai botam a gente de castigo, de castigo de verdade.*

Entrevistadora: *Como é castigo de verdade?*

Carlos: *É assim, quando a gente fica fazendo assim nos outros, fica chutando, sabe de uma coisa? Fica assim, sabe o que acontece?Sabe o que acontece? Aí a tia bota a gente de castigo. Sem brincar.*

Entrevistadora: *Hã?*

Entrevistadora: *Sem brincar. E porque elas fazem isso?*

Carlos: *Porque...sabe por que? Porque a gente faz besteira.*

Entrevistadora: *O que é besteira?*

Carlos: *Bater nos outros, dar soco, dar chute.*

Entrevistadora: *O que mais?*

Carlos: *Xingar! Arrotar na cara dos outros. Isso que é besteira.*

Entrevistadora: *O que mais você quer falar sobre o que os professores fazem na escola?*

Carlos: *Eu quero falar, que as vezes a gente vai no pátio de tarde e um dia sabe o que aconteceu? Todo mundo veio, sabe como? A gente se encontrou rapidinho porque a gente estava lá no pátio brincando, eu e Bernardo.*

Entrevistadora: *Vocês se encontraram com quem? Encontrou rapidinho com quem?*

Carlos: *Não, eu que encontrei com o Bernardo, ai depois nem todo mundo estava lá, ai depois as professoras chegaram.*

Entrevistadora: *E as outras professoras estavam aonde?*

Carlos: *Estavam lá.*

Entrevistadora: *E o que mais o professor faz na escola, você lembra de outras coisas?*

Carlos: *Lembro. Ele vai com a gente no refeitório, mas...mas também mais uma coisa, é que eles também...é que eles também... é que agora a gente está fazendo sabe o que? A gente está ajudando os bebês, porque as professoras estão doentes.*

Entrevistadora: *As professoras estão doentes, o que elas tem?*

Carlos: *Eu não sei ainda.*

Entrevistadora: *Não sabe. Como vocês ajudam os bebês?*

Carlos: *A gente não pode dar banho neles*

Entrevistadora: *Não podem. E o que vocês podem?*

Carlos: *A gente pode brincar, tomar muito cuidado com os bebês.*
[pausa]

Só mais uma perguntinha pra mim .Por...Que...vai ficar assim?

[Carlos perguntou se o vídeo que estava com a imagem congelada na cena ia ficar assim o tempo todo].

Entrevistadora: *Não. A gente vai assistir. Quer assistir agora?*

Carlos: *Quero.*

Entrevistadora: *Então vou fazer mais uma pergunta só, tá?Então agora o que você faz na escola?*

Carlos: *Eu brinco lá no pátio, aqui.*
[pausa]

Entrevistadora: *Mais alguma coisa?*

Carlos: *É tem mais uma coisa, eu também desenho para as pessoas e outro dia eu fiz uma carta pra Andréia.*

Entrevistadora: *Uma carta! O que tinha na carta?*

Carlos: *Tinha ela.*

Entrevistadora: *Tinha ela.*

Carlos: *E fiz uma flor.*

Entrevistadora: *Então agora nós vamos assistir esse vídeo, aí a gente vai ver esse vídeo e eu quero que você me fale o que você está vendo nesse vídeo.*

Carlos: Tá, tá. Tá.

[Carlos consentiu com muito interesse em assistir aos vídeos e em me contar sobre o episódio].

3.7.3.2 Análise da entrevista introdutória

Objetivos Específicos Identificados:

- O que a criança entende ser tarefa do professor na escola
- A imagem que a criança tem da autoridade do professor

Carlos parecia estar muito a vontade comigo na sala e demonstrou grande concentração e interesse pelas perguntas. Para explicar o que leva as professoras a brigar com as crianças e deixá-las de castigo, ele se levantou da cadeira e fez os movimentos de chutar e empurrar, imitando uma briga. A primeira tarefa do professor é para ele orientar quanto ao que não deve ser feito e conter os comportamentos indesejados, atribuindo assim uma autoridade importante ao professor nesse campo. Carlos tem conhecimento claro dos procedimentos tomados pelas professoras quando as regras não são seguidas, sabendo inclusive das sanções: ficar de castigo, sem brincar. Ao relatar isso, percebemos certa tristeza e pesar em sua expressão e voz.

Carlos também demonstrou domínio de sua rotina diária, falando da presença do professor no pátio e no refeitório e de acontecimentos importantes da escola. O conhecimento de Carlos sobre o adoecimento de um grupo de professoras, por exemplo, pareceu demonstrar que ele participou de sua realidade social estando inserido nesse meio e contribuindo com ele o transformando. Esse trecho da entrevista exemplifica o lugar de

sujeito social que a Sociologia da Infância confere a criança. Carlos mostrou que não recebeu os acontecimentos que o cercam de modo passivo ou distante.

Ele relatou com seriedade e em uma postura ativa de colaboração, as instruções recebidas de suas professoras sobre como ajudar e cuidar dos bebês. A relação com as professoras nesse caso é de ajuda e confiança. Carlos desenvolveu estratégias particulares para participar do mundo social (DELGADO & MULLER, 2005b). Ele falou que podiam brincar com os bebês, mas enfatizou que não podiam dar banho e que deveriam tomar muito cuidado com eles. Percebemos em sua entrevista que as instruções de suas professoras sobre o que não pode ser feito são mais presentes do que as orientações sobre o que fazer.

3.7.3.3 Entrevista sobre o EPISÓDIO DO ESCORREGA (ANEXO 3)

A cena assistida por Carlos é um episódio em que a professora chama sua atenção por estar sem sandália brincando no pátio. Inicialmente ele resiste, contraindo o corpo, correndo e negando-se a colocar as sandálias. A professora insiste e consegue que ele as coloque. Em seguida os dois brincam juntos no escorrega.

Entrevistadora: *Então agora nós vamos assistir esse vídeo, aí a gente vai ver esse vídeo e eu quero que você me fale o que você está vendo nesse vídeo.*

Carlos: *Tá. Tô vendo a Ana.*

Entrevistadora: *O que a Ana está fazendo?*

Carlos: *Está falando comigo.*

Entrevistadora: *O está acontecendo?*

Carlos: *Eu tô fazendo pirraça.*

Entrevistadora: *E o que ela está fazendo com você?*

Carlos: *Ana tá conversando comigo. Ela está falando para eu poder, pra eu poder se comportar.*

Entrevistadora: *Como é que a Ana está se sentindo?*

Carlos: *Ela tá falando comigo só que eu não quero.*

Entrevistadora: *Como é que você se sente?*

Carlos: *Eu quero brincar logo, eu quero brincar, eu to agitado!*

Entrevistadora: *Ah, você está agitado. E porque você se sente assim agitado?*

Carlos: *É porque eu quero ir brincar, agora já deixou brincar...*

Entrevistadora: *Ah, e como é que a Ana estava se sentindo?*

Carlos: *É, estava se sentindo braba, antes, só que agora ela está se sentindo feliz.*

Entrevistadora: *E como é que você sabe disso?*

Carlos: *É porque eu me lembro.*

Entrevistadora: *E aí o que aconteceu agora?*

Carlos: *Agora eu levantei e vou brincar. Alá, eu tava brincando. Aí a Ana podia subir lá em cima, ela está subindo.*

Entrevistadora: *O que a Ana está sentindo?*

Carlos: *Ela está brincando com a gente. Ela vai escorregar com a gente um atrás do outro.*

Entrevistadora: *Ah, é.*

Carlos: *Eu queria ir na frente.*

Entrevistadora: *E o que você está sentindo?*

Carlos: *Eu estou feliz, e a gente foi devagar.*

[pausa]

Eu estou subindo errado, to subindo pelo escorrega e não pela escada, tem que correr assim para subir lá, depois segura assim e depois solta.

[Carlos se levantou e correu pela sala me mostrando como se fazia para subir no escorrega. Ele contou isso bem acelerado, acompanhando o ritmo da filmagem. Durante todo o episódio Carlos pareceu reviver a cena com a mesma intensidade].

Entrevistadora: *E agora o que está acontecendo ali?*

Carlos: *Eu queria ir na frente ainda. E eu escorreguei primeiro. E eu não dei a mão. Ali a Gisele.*

[Pausa]

Ela pisou na minha mão.

Entrevistadora: *E agora o que ela está fazendo?*

Carlos: *Ela tá, ela tá conversando.*

Entrevistadora: *E agora o que aconteceu?*

Carlos: *É que agora eu vou subir [pausa]. Fabinha estava lá, Lia, Helena, eu. Eu disse que era escorregadio. Quase que eu bati de cara ali.*

Carlos: *Olha lá o Bruno.*

Entrevistadora: *Vamos ver um outro vídeo seu agora?*

3.7.3.4 Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DO ESCORREGA

Objetivos Específicos Identificados:

- A imagem que a criança tem da autoridade do professor
- Como a criança percebe o adulto brincando com ela
- Como a criança percebe o professor durante uma resolução de conflito

Carlos identificou com clareza quais emoções podem ser desencadeadas em sua professora nas diferentes interações que estabelecem. Ele descreveu que ela estava se sentindo brava quando conversa com ele para se comportar e feliz quando brincou com ele no escorrega. A autoridade da professora pareceu caminhar com fluidez e flexibilidade entre a relação de coerção, quando Carlos apontou que sua professora estava corrigindo seus atos; e a relação de cooperação, quando descreveu com alegria e companheirismo o momento em que brincavam juntos. Ele demonstrou confiança e respeito por ela.

Carlos teve boa compreensão de seu estado interno e comportamentos, como podemos perceber nos comentários que fez sobre si mesmo: *estou fazendo pirraça, estou agitado, estou subindo errado, eu quero brincar*. Ele reconheceu com exatidão quais atitudes suas provocaram reações de reprovação em sua professora e compreendeu as orientações desta sobre o que deveria fazer.

3.7.3.5 Entrevista sobre o EPISÓDIO DOS DADOS DE BORRACHA (ANEXO 3)

Entrevistadora: *Me fala o que você está vendo nessa cena. O que você está vendo aí?*

Carlos: *Eu estava tentando fazer um estouro.*

Entrevistadora: *Você estava tentando fazer um estouro?*

Carlos: *Assim ó. Rapidinho, eu vou lá pegar pra te mostrar.*

[Carlos saiu da sala onde estávamos e foi até sua sala buscar os dados de borracha]

Carlos: *Eu tava com isso daqui. [BUUUUM!!!!]*

Entrevistadora: *E para que você estava fazendo isso?*

Carlos: *É porque eu gostava de fazer isso, é porque parecia estourar assim, ó:*

[BUUUUM!]

Buuuuuuuuuum!

Entrevistadora: *E o que estava acontecendo na sala ali?*

Carlos: *Ela estava fazendo a rodinha e eu não.*

Entrevistadora: *O que as professoras estavam falando?*

[Carlos não respondeu a essa pergunta. Ele permaneceu batendo os dados].

Carlos: *Tem que juntar os dois assim, entendeu?*

Entrevistadora: *Entendi. Pra fazer um barulho bem forte.*

[Carlos continuou batendo os dados. Bateu muito e disse]:

Carlos: *Não tá mais com força.*

Entrevistadora: *Posso parar esse?*

[Senti Carlos pouco envolvido com o vídeo e mais envolvido em me mostrar o barulho que fazia com os dados. Por isso perguntei se podíamos parar].

Carlos: *Pode. Acho que eu estou ali agora, ah é, eu estou ali. Vamos pra outro. Agora só o do meio né, que falta?*

[Esse outro que Carlos se referiu é o episódio que aparecia na tela pronto para ser exibido].

Entrevistadora: *Esse aqui. Senta aqui pra você se ouvir falando Carlos.*

Carlos: *Fica com ele [os dados de borracha], aperta o pause, eu vou fazer uma coisa com você.*

[Carlos se levantou da cadeira ao meu lado. Parecia menos envolvido e concentrado. Ele pediu para fazer uma brincadeira comigo. A brincadeira consistia em eu estender as duas palmas das mãos para cima enquanto ele deveria tentar bater em minhas mãos com as suas. Eu tinha que tirar as mãos e não deixar. Entrei na brincadeira e como percebi que nosso encontro havia tomado outro rumo, decidi encerrar a entrevista para exibir o segundo vídeo em um outro dia].

3.7.3.6 Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DOS DADOS DE BORRACHA

Objetivos Específicos Identificados:

- A imagem que a criança tem da autoridade do professor
- Como a criança percebe o professor durante uma resolução de conflito

Assim que o episódio começou, Carlos foi até sua sala e retornou com os dois dados de borracha para me mostrar o que estava fazendo no vídeo. Na cena ele apareceu mais envolvido com o estouro que fazia ao bater os dados do que em participar da roda. Durante nosso encontro, ao reproduzir essa mesma ação, ele também pareceu mais atento e concentrado nessa ação do que em responder as perguntas da entrevista. Carlos prestava atenção na intensidade do estouro e na forma como batia os dados para que o barulho

fosse cada vez mais alto. Ele me perguntava se eu havia entendido como fazer o barulho e continuou batendo os dados por várias vezes durante a entrevista.

Ao perguntar sobre o que acontecia na sala, seu comentário não só citou a hora da roda como também incluiu o reconhecimento de que não participava da roda que a professora estava fazendo. Reconheceu a professora como uma autoridade e em sua ação, uma transgressão. Carlos, entretanto, não comentou diretamente sobre o fato da professora chamar sua atenção pelo barulho que fazia e mesmo demonstrando bom conhecimento das regras de convivência da escola, ele prosseguiu batendo os dados, expressando de modo congruente, apesar de não verbal, que estava mais interessado no barulho que produzia com os dados do que na roda.

3.7.3.7 Entrevista sobre o EPISÓDIO DA MASSINHA (ANEXO 3)

Entrevistadora: *Então, vamos lá. Eu vou te mostrar uma cena e depois você me ajuda respondendo algumas perguntas da entrevista?*

Carlos: *Ajudou.*

Carlos: *3, 2, 1 AÇÃO!*

Entrevistadora: *É, eu fiz play quando você falou.*

Carlos: *Câmera, ação!*

[pausa]

Não tá dando pra ouvir nada.

Entrevistadora: *Não tá dando pra ouvir nada,, então o que você está vendo?*

Carlos: *Que eu tô tirando a massinha.*

Entrevistadora: *E como é que você se sente nessa cena?*

Carlos: *Eu me sinto feliz.*

Entrevistadora: *Se sente feliz, por que você se sente assim?*

Carlos: *É...é....é porque,é porque, porque meus amigos estavam lá. Por que você ta botando isso na frente da minha boca?*

Entrevistadora: *Porque ele é um gravador.*

O que a Luciana foi falar com você?

Carlos: *É...que não pode Carlos.*

Entrevistadora: *Que não pode. E o que você queria fazer?*

Carlos: *É... Eu queria jogar a massinha pra cima pra poder, limpa, limpa, limpa, limpa.*

Entrevistadora: *E por que você não conversa com a Luciana?*

Carlos: *Eu não sabia.*

Entrevistadora: *Olha.*

Carlos: *Ai, eu fiquei triste.*

Entrevistadora: *Por que você ficou triste?*

Carlos: *É porque eu não podia jogar a massinha pra cima, e a Luciana agora estava catando a massinha, [pausa] e o Rodrigo estava com o DVD.*

Entrevistadora: *Ah...*

Carlos: *Eu tô muito triste que o Rodrigo ainda não veio. Ele vai vir de tarde na escola.*

Entrevistadora: *Vai?*

Carlos: *Ele saiu da escola.*

Entrevistadora: *E pra onde que ele foi?*

Carlos: *Foi pra outra escola.*

[Gravação interrompida]

[Carlos estava mais disperso nessa conversa e tive mais dificuldade de manter sua atenção focada no vídeo. Ele falou muito de seus amigos e continuamos conversando sobre isso sem gravação de áudio até que ele decidiu voltar para sua sala].

3.7.3.8 Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DA MASSINHA

Objetivos Específicos Identificados:

- A imagem que a criança tem da autoridade do professor
- Como a criança percebe o professor durante uma resolução de conflito
- Como a criança interpreta as instruções/orientações do professor em sala

Depois de dois encontros Carlos se mostrou familiarizado com o formato da entrevista e antes mesmo que eu lhe perguntasse sobre o que via na cena ele disse que estava jogando a massinha e que não conseguia ouvir nada. O áudio da cena era realmente muito baixo devido ao grande barulho que havia na sala, mas a imagem mostrava com clareza a professora tentando argumentar com ele que parasse de jogar a massinha para o alto.

A professora insistiu para tentar estabelecer um diálogo com ele, mas Carlos não a olhou, não fez contato e continuou jogando a massinha para o alto como se a professora não estivesse presente. A ausência de alguma informação parece ter dificultado a interação entre eles, pois quando lhe perguntei por que não conversou com a professora, Carlos respondeu que não sabia.

Por outro lado, ele reproduziu com a voz mais forte e enérgica a orientação da professora de que parasse de jogar massinha para o alto, reconhecendo nela uma autoridade e entendendo com clareza sua solicitação. Demonstrou ainda habilidade de identificar em si mesmo duas emoções diferentes na cena assistida: sentiu-se feliz por estar com seus amigos e triste quando não pode continuar jogando a massinha para o alto. Aqui, tal como na entrevista com Bruno, Carlos apontou dois estados emocionais básicos: feliz e triste. Ser capaz de identificar emoções em si mesmo é um processo importante na aquisição de habilidades interpessoais mais complexas, como a percepção do ponto de vista dos outros (DEPONDY; KOG; MOONS, 2004).

A tristeza também apareceu ao falar que seu amigo Rodrigo foi para outra escola. Essa fala de Carlos nos mostra como a criança possui suas próprias questões e preocupações e que nem sempre podem estar dispostas a fazer ou falar sobre o assunto que nós queremos que elas falem. Seu interesse em conversar comigo sobre isso e sua proposta de brincadeira ao final da entrevista corroboram a perspectiva da Sociologia da Infância, que vê a criança como integrante de uma cultura própria, com seus próprios códigos, assuntos e interesses.

Por último, vale ressaltar a descrição que ele fez dessa cena. No episódio gravado ao jogar a massinha para o alto repetindo “*Chuva! Chuva! Chuva!*” ele aparentemente não demonstrou nenhuma intenção específica com isso, mas ao assistir a gravação disse que sua intenção era limpar a mesa. Esse exemplo nos permite pensar que conhecer o olhar das crianças sobre aquilo que fazem pode ajudar professores, pais e adultos a re-significar de modo positivo comportamentos e atitudes aparentemente contraditórias. Assim, ao vermos Carlos jogando a massinha para o alto podemos agradecê-lo por estar ajudando a limpar a mesa e dar-lhe um potinho para guardar a “água da chuva”.

3.7.4 GABRIELA

Idade: 5 anos

Características gerais da criança: Gabriela é uma menina bastante observadora, que surpreende a todos da escola com suas colocações, conclusões, abertura e desenvoltura no diálogo com os adultos. Formula perguntas bem estruturadas e manifesta opiniões pessoais sobre diversos acontecimentos da escola. Mas estava um pouco tímida e bastante formal durante a entrevista, o que não é comum dela no dia a dia da escola.

5.7.4.1 A entrevista Introdutória

Entrevistadora: *Então a pesquisa é sobre como as crianças vêem os professores. O olhar das crianças sobre os seus professores na escola. Eu queria saber primeiro quem são seus professores...*

Gabriela: *É Maria Clara,.....e.... Camila e a Iara.*

Entrevistadora: *Tá. E o que o professor faz na escola?*

Gabriela: *Bom, eles fazem muitas atividades.*

Entrevistadora: *Quais são? O que são as atividades?*

Gabriela: *São várias atividades, eles deixam desenhar, as vezes eles fazem atividade com tinta.*

Entrevistadora: *E o que mais?*

Gabriela: *Eles fazem atividade assim, pra aprender a escrever, eles fazem um monte de coisa.*

Entrevistadora: *E quais são as coisas que você mais gosta?*

Gabriela: *Eu gosto quando eles ensinam muito a escrever.*

Entrevistadora: *A escrever. E o que você faz na escola?*

Gabriela: *Eu? Ah eu brinco, eu escrevo às vezes o que eu sei, eu desenho.*

Entrevistadora: *Então, agora eu vou passar para a gente um vídeo. É esse vídeo aqui. Ai você vai me falar o que está vendo nesse filme.*

3.7.4.2 Análise da entrevista introdutória

Objetivos Específicos Identificados:

- O que a criança entende ser tarefa do professor na escola
- A imagem que a criança tem da autoridade do professor

Ao chamar Gabriela para a entrevista sua amiga Helena quis vir junto e expliquei que poderiam vir uma de cada vez. Elas aceitaram e Gabriela veio primeiro. A menina, entretanto, não pareceu ter ficado muito à vontade comigo e me olhou durante a entrevista um pouco desconfiada e receosa, respondendo as perguntas com formalismo. Gabriela respondeu pontualmente as perguntas sem se estender ou fazer comentários mais específicos. Na sua perspectiva as professoras fazem atividades e ensinam. Eles deixam desenhar, fazem atividades com tintas e atividades para aprender a escrever, que é uma de suas preferidas na escola.

Vale ressaltar o respeito e até a admiração com que Gabriela fala de suas professoras, que parece ir exatamente ao encontro das percepções das crianças na fase heterônoma do período pré-operatório. A professora é aquela que ensina e possui o controle sobre o que deve ser feito. Ela *deixa* desenhar, às vezes faz atividades com tinta e ensina a aprender e a escrever.

Outro fator que também pode ter desencadeado certa inibição em Gabriela foi o modo como inicie a entrevista, que transmitiu mais formalismo do que ludicidade. Ao convidá-la e ao iniciar a conversa disse que estava realizando uma pesquisa e que gostaria de sua ajuda para responder algumas perguntas. Meu objetivo era valorizar sua presença e

minimizar tensões assimétricas socialmente já existentes na relação adulto-criança, tentando estabelecer uma relação de colaboração entre nós. Gabriela, contudo, parece ter respondido no mesmo tom formal que iniciei a conversa, preocupando-se em demasia com o lugar de respondente e com a expectativa que eu poderia ter ao seu respeito.

3.7.4.3 A entrevista sobre o EPISÓDIO DA MARIONETE (ANEXO 3)

Entrevistadora: *O que aconteceu aí?*

Gabriela: *Ai ela estava lá, falando com o fantoche, estava lá mostrando pra gente fantoche, é... a gente deu o nome de Marquinho, a gente ficou brincando com os fantoches.*

Entrevistadora: *E o que a professora está fazendo?*

Gabriela: *Ela está ensinando o nome do fantoche.*

Entrevistadora: *E o que você estava fazendo?*

Gabriela: *Eu estava ouvindo a professora.*

Entrevistadora: *E o que a professora estava sentindo?*

Gabriela: *Que?*

Entrevistadora: *O que a professora estava sentindo?*

Gabriela: *Não sei.*

Entrevistadora: *E você? O que estava sentindo?*

Gabriela: *Ah, nada.*

Entrevistadora: *Nada? O que você estava pensando?*

Gabriela: *Em nada, eu não estava pensando nada, só estava com um pouco de sono.*

Entrevistadora: *O que você está pensando?*

Gabriela: *Nada.*

Entrevistadora: *Nada? Agora?*

Gabriela: *Agora? Eu to pensando no dia.*

[pausa]

Vamos chamar a Helena primeiro.

Entrevistadora: *Quer parar?*

Gabriela: *Você tem mais vídeo, né?*

Entrevistadora: *Seu?*

Gabriela: *É.*

Entrevistadora: *Tem mais um.*

Gabriela: *E da Helena?*

Entrevistadora: *Da Helena tem também, que eu vou mostrar pra ela.*

Gabriela: *E outro?*

Entrevistadora: *Outro não.*

Gabriela: *Por que? O outro é só meu?*

Entrevistadora: *Não. O outro tem a Helena também.*

Gabriela: *Vou chamar a Helena por enquanto.*

Entrevistadora: *Você quer chamar a Helena, então? Obrigada tá, Gabi?*

[Gabriela solicitou que interrompêssemos nossa conversa para que Helena fosse entrevistada também].

3.7.4.4 Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DA MARIONETE

Objetivos Específicos Identificados:

- Como a criança interpreta as instruções/orientações do professor em sala

Gabriela pareceu perceber a escola como um espaço pedagógico. Na cena exibida, ela está visivelmente distraída e pouco envolvida na atividade apresentada pela professora,

e só depois de eu insistir um pouco em entender como ela se sentia, respondeu que estava com um pouco de sono. De modo geral, contudo, segundo seu ponto de vista sua postura é de quem está ouvindo o que a professora está ensinando. Suas respostas reafirmaram seu lugar de criança que ouve e aprende e o professor como aquele que ensina e instrui. Ela também não comentou sobre suas tentativas de interromper a professora para falar ou comentar algo, que apareceram no vídeo com destaque.

Foi difícil extrair mais elementos da conversa com Gabriela. Ela estava bastante retraída e desconfiada e as tentativas de insistir que ela me falasse sobre como se sentia parecem ter lhe deixado ainda mais insegura. Gabriela perguntou se eu tinha mais vídeos sobre ela e sobre sua amiga e mostrou-se curiosa com o fato de eu ter mais vídeos sobre ela do que sobre Helena. Diante do desconforto que parecia sentir, sua amiga parece ter desempenhado um papel de segurança importante e foi chamá-la para ser entrevistada.

Para darmos continuidade ao formato de análise apresentado, a entrevista realizada com Helena será descrita após a finalização das análises dos dados de Gabriela.

3.7.4.5 Entrevista sobre o EPISÓDIO DO CALENDÁRIO (ANEXO 3)

Entrevistadora: *O que você está vendo nessa cena?*

Gabriela: *Ai eu estou vendo a gente na rodinha, vendo o calendário.*

Entrevistadora: *O que a professora está fazendo?*

Gabriela: *Ela está botando, os papéis no calendário.*

Entrevistadora: *E para que vocês fazem o calendário?*

Gabriela: *A gente faz para saber o dia. Porque geralmente a gente não sabe muito bem o dia que é as coisas.*

Entrevistadora: *Não sabem. E como vocês ficam sabendo?*

Gabriela: *Assim, ela ensina muito com o calendário.*

Entrevistadora: *E o que está acontecendo aí agora?*

Gabriela: *Ai ela está ensinando a gente o calendário, ela está mostrando onde que é, ela está escrevendo o número do dia no calendário.*

Entrevistadora: *E o que a professora está sentindo?*

Gabriela: *Hum... não sei.*

Entrevistadora: *E o que você está sentindo?*

Gabriela: *Nada. Não estou sentindo nada.*

Entrevistadora: *E no que você estava pensando?*

Gabriela: *Bom, eu não estava pensando em nada, estava olhando o calendário.*

Entrevistadora: *Você sabe o que você foi fazer?*

Gabriela: *Sei. Fui pegar uma caneta que ela pediu.*

Entrevistadora: *O que aconteceu aí nessa parte?*

Gabriela: *Nessa parte? Eu li alguma coisa que estava escrito no quadro para saber, eu falei que era um quatro e era um quatro, a professora disse que era um quatro.*

Entrevistadora: *E o que a professora queria, você lembra?*

Gabriela: *Não me lembro muito bem, mas acho que a professora queria que a gente fizesse, né... escrevesse.*

Entrevistadora: *E agora o que está acontecendo?*

Gabriela: *Ela está dizendo que o tempo está acabando, porque... ela bota tempo em tudo para a gente fazer as coisas.*

Entrevistadora: *Ah, ela bota tempo em tudo, como é colocar tempo em tudo?*

Gabriela: *Assim, a gente está fazendo alguma coisa, aí ela bota uma hora pra terminar.*

Entrevistadora: *E como ela faz isso?*

Gabriela: *Bom ela fala assim, “essa hora vai terminar e vocês não vão poder mais fazer”.*

Entrevistadora: *E aí?*

Gabriela: *E ai ela botou o tempo, olha já está quase acabando.*

Entrevistadora: *O que a Camila estava fazendo?*

[Camila é a outra professora que estava sentada ao lado da roda apenas observando o grupo]

Gabriela: *Ela estava conversando com a Maria Clara.*

Entrevistadora: *Conversando sobre o quê?*

Criança: *Sobre o calendário, não sei.*

Entrevistadora: *O que aconteceu?*

Gabriela: *Minha mãe chegou.*

[Gabriela estava pouco envolvida e parecia desmotivada em nossa conversa. Perguntei a ela se queria continuar assistindo ao vídeo.]

Entrevistadora: *Você quer ver a história da Camila?*

Gabriela: *Queria um pouco.*

Entrevistadora: *Quando você não quiser ver mais você me fala, tá?*

Gabriela: *Tá, mas você filmou a história da Camila toda, né? Eu não vi toda a história da Camila não, eu vi pouco a história da Camila.*

Entrevistadora: *Por quê?*

Gabriela: *Porque eu não vi a história da Camila, eu vi só um pouco, porque tive que ir embora.*

Entrevistadora: *E pra que ela contou essa história?*

Gabriela: *Ela contou porque ela estava dizendo que era saudável assim, ai ela contou uma história das frutas.*

Entrevistadora: *Você gostou?*

Gabriela: *Gostei, gostei muito!*

Entrevistadora: *Então você me fala quando não quiser mais ver, tá?*

Gabriela: *Tá.*

[Interrompi a gravação e continuamos assistindo ao vídeo, Gabriela não fez nenhum comentário, apenas viu até o final e disse que queria voltar para sua sala].

3.7.4.6. Análise dos dados sobre o EPISÓDIO DO CALENDÁRIO

Objetivos Específicos Identificados:

- A imagem que a criança tem da autoridade do professor
- Como a criança interpreta as instruções/orientações do professor

Neste episódio as crianças ajudam a professora a organizar o calendário, escrevendo os dias da semana em papéis que serão afixados no quadro. Gabriela aparece escrevendo seu número e colaborando com pequenas tarefas que a professora lhe solicita, interagindo mais próxima a ela.

Mais uma vez nessa entrevista Gabriela nos deixou claro que percebe a escola como um espaço para aprendizagem. Além disso, ela viu sua interação com a professora também como uma intervenção pedagógica, por meio da qual a professora ensina o que as crianças não sabem. Gabriela falou da professora sempre com muito carinho e respeito, demonstrando reconhecer nela uma autoridade marcada, sobretudo, pela posição de educadora que ela ocupa. A palavra ensinar aparece com frequência em sua fala, o que destaca sua compreensão educativa do espaço escolar.

Gabriela demonstrou entender muito bem os objetivos dos acordos e atividades que as professoras desenvolvem com a turma. Entre outros, ela explicou como funciona a marcação do tempo para a finalização das tarefas, concebe a confecção do calendário como uma atividade para aprendizagem numérica dos dias da semana e assumiu o lugar de aprendiz com desenvoltura, quando, por exemplo, disse que acertou o que estava escrito no quadro:

“Nessa parte? Eu li alguma coisa que estava escrito no quadro para saber, eu falei que era um quatro e era um quatro, a professora disse que era um quatro.”

Um aspecto que chamou atenção no episódio foi sua postura pouco motivada e envolvida durante toda confecção do calendário, comparada principalmente com o entusiasmo que demonstrou quando sua mãe chegou. Ela, contudo, não teve isso como foco de seu olhar e apesar de parecer visualmente bastante distante do que acontecia ao seu redor, demonstrou que estava acompanhando a atividade e que sabia de seus objetivos. Isso pode nos sugerir que apesar de não estarem inteiramente interessadas nas atividades, ainda prestam atenção e estão conectadas ao que acontece a sua volta.

3.7.5 HELENA

Idade: 5 anos

Características gerais da criança: Helena é muito carinhosa, dengosa e chora com facilidade quando chateada. Algumas vezes é bastante encabulada, retraída e emotiva. Quando o grupo não segue suas vontades se isola e solicita ajuda das professoras para reintegrar-se aos amigos. É muito atenta e demonstra grande interesse em aprender coisas novas.

3.7.5.1 A entrevista introdutória

Entrevistadora: *Helena, quem são seus professores?*

Helena: *Maria Clara, Camila e Iara.*

Entrevistadora: *O que o professor faz na escola?*

Helena: *É...A Camila, ela faz atividades, ela faz coisas para a gente fazer, para a gente escrever, pra aprender a ler e... também a Maria Clara elas inventam umas atividades, e.. elas ajudam inventam a árvore genealógica, quando ela veio, e também, ela, ela. A Julia, a Valéria ensinou como se faz a árvore genealógica para ensinar... a todos, e... a Julia também explicou como é a árvore, a Valéria também ensinou como é a árvore genealógica da Julia, e tinha o avô, a avó, o tio e a tia, e também mostrou a árvore genealógica da Maria, a minha, a árvore da Maria Clara, a árvore do Marquinhos, e também a árvore...e também a Maria Clara ensinou a fazer também um boi, uma peça do boi também.... Quando o Gustavo aprendeu a ler, quando, quando a Julia aprendeu ler sozinha, quando todo mundo tá aprendendo a ler, a Gabriela.*

Entrevistadora: *E o que mais? Tem mais alguma coisa que o professor faz?*

Helena: *Tem. Também ... Iara fica explicando também como a gente faz o negócio.... e a Maria Clara também ensina como se fazer florzinha de feijão, Julia também inventou isso também.... E também Camila fazendo aqueles trabalhos aqui na sala de vídeo...e Iara fazendo um monte de atividades legais.*

Entrevistadora: *E o que você faz na escola?*

Helena: *Eu? Eu estudo, eu brinco, eu, eu, eu trabalho.*

[pausa]

3.7.5.2 Análise dos dados da entrevista Introdutória

Objetivos Específicos Identificados:

- O que a criança entende ser tarefa do professor na escola

Com a entrevista de Helena observamos que algumas palavras parecem definir para as crianças de sua turma as tarefas do professor: *fazer atividades, ensinar a escrever e aprender a ler*. A figura de cada professora apareceu individualmente com muita importância para ela, que diferentemente de todas as crianças entrevistadas citou uma por uma, especificando atividades realizadas por cada professora. Para Helena, as orientações das professoras possuem sempre uma finalidade pedagógica. Elas ensinam e explicam:

“Tem.Também ... Iara fica explicando também como a gente faz o negócio... e a Maria Clara também ensina como se fazer florzinha de feijão. [...] E também Camila fazendo aqueles trabalhinhos aqui na sala de vídeo...e Iara fazendo um monte de atividades legais.”

Helena por sua vez, apesar de dizer que brinca na escola, definiu para si afazeres escolares como o estudo e o trabalho, destacando o caráter pedagógico da escola.

3.7.5.3 A entrevista sobre o EPISÓDIO DA MARIONETE (ANEXO 3)

Entrevistadora: *Então, agora vou passar esse vídeo pra você, pra você me falar, o que você está vendo nesse vídeo. O que você está vendo nesse vídeo?*

Helena: *Que a gente está fazendo atividade.*

Entrevistadora: *O que está acontecendo?*

Helena: *Atividade do Dinossauro e do Marquinhos falando.*

[pausa]

Sobre apelidos.

Entrevistadora: *O que a Maria Clara falou agora para a Gabriela?*

Helena: *“Só um minutinho”.*

[“Só um minutinho” foi a frase dita pela professora no vídeo e não uma solicitação da menina a mim].

Entrevistadora: *O que a Maria Clara está fazendo?*

Helena: *Ela está falando os apelidos das crianças.*

Entrevistadora: *E para que ela estava fazendo isso?*

Helena: *É porque ela queria saber o nome das crianças, ai ela vê nos papeis.*

Entrevistadora: *O que você estava fazendo?*

Helena: *Eu estava olhando os nomes.*

Entrevistadora: *O que você estava sentindo?*

Helena: *Lembrando dos amigos.*

[Helena continuou assistindo ao episódio até ele terminar, mas não acrescentou nenhum outro comentário. Quando a cena acabou pedi para ela chamar Gabriela novamente].

3.7.5.4 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DA MARIONETE

Objetivos Específicos Identificados:

- Como a criança interpreta as instruções/orientações do professor em sala.

A entrevista com Helena não estava planejada em nosso cronograma de pesquisa e foi inserida a pedido de sua amiga Gabriela, que solicitou que ela também fosse entrevistada. Desse modo, assim como Antônio na entrevista piloto, não possuíamos vídeos específicos em que ela aparecesse focada, tornando difícil nossa conversa sobre o vídeo.

Foi primeiramente um desafio entrevistá-la, pois apesar de ter respondido detalhadamente sobre as tarefas do professor, ela não emitiu muitos comentários sobre o

vídeo que exibimos, descrevendo apenas objetivamente o que via. Vale lembrar que a atividade desenvolvida pela professora foi bastante lúdica, pois envolvia a apresentação da roda por um boneco marionete controlado pela professora, que fazia seus movimentos e interpretava sua voz. Mesmo assim, Helena não viu isso como uma brincadeira ou diversão desprovida de uma finalidade pedagógica. O objetivo era saber o nome e os apelidos das crianças.

Um último aspecto que podemos comentar é que esse encontro denunciou a necessidade de um aprimoramento de nossa entrevista clínica. Helena, assim como outras crianças, parece não ter sido capaz de analisar a situação sob o ponto de vista que eu queria. Minha postura adultocêntrica esperava que seus comentários fossem para além das percepções visuais, mas suas respostas foram concretas, objetivas e descritivas acerca do que viu, em concordância com as características do período pré-operatório.

3.7.6 DOUGLAS

Idade: 3 anos

Características da criança: Douglas é um menino muito expressivo, observador, perspicaz, comunicativo e participativo. Possui boa integração com os adultos, compreendendo seus pedidos e acordos de grupo com maturidade. Algumas vezes lembra seus amigos das regras quando as mesmas não são cumpridas. Se expressa verbalmente com bastante clareza. Argumenta com suas professoras sobre seus desejos e solicita atividades específicas para serem realizadas.

3.7.6.1 A entrevista Introdutória

Entrevistadora: *Então, é uma pesquisa que eu estou fazendo para o meu mestrado e eu quero saber como que as crianças vêem os professores, e eu vou te fazer algumas perguntas. Tá bom? Quem são seus professores?*

Douglas: *Sandra...e Natália e Elisa.*

Entrevistadora: *O que o professor faz na escola?*

Douglas: *Ele...ele....ele nos dá as coisas para a gente brincar, quando está na hora do lanche a gente come, quando está na hora de escovar os dentes, escovar o dente, a gente escova os dentes. E quando, quando... está na hora de dormir a gente vai dormir, e quando está na hora do lanche a gente vai e come o lanche todinho.*

Entrevistadora: *E o que mais o professor faz?*

Douglas: *Ele, ele deixa a gente brincar um pouquinho e um pouquinho mais, para as mães chegarem e os pais chegarem junto com as mães.*

Entrevistadora: *E o que você faz na escola?*

Douglas: *Eu brinco, me divirto, eu brinco com massinha, é...e eu também desenho, faço um montão de coisas.*

3.7.6.2 Análise da entrevista introdutória

Objetivos Específicos Identificados:

- O que a criança entende ser tarefa do professor na escola

Apesar de ter se mostrado um pouco desconfiado e sério, Douglas aceitou o convite com prontidão e curiosidade para ir comigo até a sala assistir ao vídeo. Ele estava também bastante atento e formal durante a entrevista. Após ouvirmos a gravação percebemos que, assim como no encontro com Gabriela, o modo como iniciei nossa conversa (disse que era uma pesquisa de mestrado e iria lhe fazer algumas perguntas) pode ter contribuído para seu formalismo e preocupação, que apenas correspondeu a mesma postura formal que a minha.

O forte nas descrições da tarefa do professor na opinião de Douglas são as atividades rotineiras: comer, dormir, escovar os dentes. Ele demonstrou domínio da rotina escolar e o caminho percorrido pelas professoras nesse espaço. A professora, sob seu olhar, é aquela que acompanha e guia as crianças nesses momentos.

Diferentemente das crianças mais velhas, o *brincar* apareceu como uma função do professor, ainda que fornecendo materiais para a brincadeira ou como tempo para espera da chegada dos pais. Segundo Douglas, o professor deixa brincar, principalmente enquanto os pais e as mães não chegam. Até então, a brincadeira vinha apenas citada como uma atividade das crianças. Essa percepção pode revelar uma relação de maior parceria e proximidade com suas professoras, e uma percepção mais divertida e lúdica do espaço escolar e da relação com os adultos nesse ambiente.

Ao dizer o que faz, Douglas amplia ainda mais os afazeres da escola, sendo esse espaço na sua percepção um lugar onde se diverte e faz muitas coisas interessantes: brinca

com massinha e desenha. O professor parece ser para ele uma figura de respeito, carinho e dedicação, que acompanha as crianças ao longo do dia.

3.7.6.3 A entrevista sobre o EPISÓDIO DE QUEM É A VEZ? (ANEXO 3)

A entrevista sobre o episódio “De quem é a vez?” ocorreu em dois dias separados.

Essa corresponde ao primeiro dia.

Entrevistadora: *Tá. Então agora eu vou te mostrar um vídeo. Ta vendo essa cena que está ali congelada? Aí a gente vai ver aquela cena e você vai me falar o que você viu na cena, o que está acontecendo naquela cena.*

Douglas: *Mas se eu não adivinhar o que a gente está fazendo?! Porque eu não vou adivinhar.*

Entrevistadora: *Mas não é para adivinhar, é para dizer o que você está vendo. Não é pra adivinhar. O que você está vendo agora na cena?*

Douglas: *Tá..*

Entrevistadora: *Ta. É só pra você olhar...O que você está vendo agora na cena? O que você esta vendo ali?*

Douglas: *To vendo que...A gente está... enchendo balões?*

Entrevistadora: *Enchendo balão? Você está vendo algum balão ali, me mostra?*

Douglas: *É porque o Junior ta fazendo assim, parece balão.*

Entrevistadora: *Ah... parece balão. Tá bom, então é só isso que você vai me dizer, você vai me dizer o que você ta vendo, entendeu? Não tem que adivinhar, é só dizer o que você esta vendo, entendeu? Então eu vou passar mais um pouquinho e você me diz o que você está vendo.*

Entrevistadora: *Então, o que você esta vendo aí?*

Douglas: *Tô vendo que a gente ta falando sobre comidinha pra comer.*

Entrevistadora: *Hum, hum. O que está acontecendo nessa cena?*

Douglas: *A Sandra, a Sandra está falando sobre comida, sei lá.*

Entrevistadora: *Tá, então vamos continuar.*

E ai o que você está vendo?

Douglas: *Eu to vendo umas cores....*

[A entrevista foi interrompida por uma turma que apareceu na porta da sala fazendo muito barulho e solicitando assistir um vídeo. Como Douglas estava bastante retraído decidi interromper a entrevista para rever minha postura e aperfeiçoar a conversa com ele em uma segunda tentativa].

Segundo dia da entrevista sobre o episódio “De quem é a vez?”

Entrevistadora: *Vou contar a história desse vídeo, a história é a seguinte: Todos na roda estão falando do que mais gostam de comer na escola, na vez do Douglas falar, é a Sandra quem fala. Douglas diz que é a sua vez. Sandra responde que não, os dois conversam até chegarem a uma decisão. A decisão é Sandra falar primeiro. O que a Sandra fez?*

Douglas: *A Sandra falou primeiro e depois, olha, a Laura sentou do meu lado, ai ela fala primeiro, depois é eu, depois de mim é o Junior, depois... a roda toda fala.Iiiiiiiii, êêê....*

[Douglas gritou brincando pela sala]

Entrevistadora: *E como é que a Sandra se sente?*

Douglas: *Se sente... bonita.*

Entrevistadora: *E o que ela está fazendo?*

Douglas: *Hã... Ai, ai, ai...ahahahahahaaha! .*

[Douglas se distraiu bastante e começou a dar gritinhos na sala].

Entrevistadora: *Como o Douglas se sente?*

Douglas: *Eu me sinto melhor na roda, conversando sobre os meus problemas Ihhihhihhih.*

Entrevistadora: *Melhor na roda conversando sobre os seus problemas?*

Douglas: *Hahahaha!! Hihihih!*

[Douglas continuou dando muitos gritos pela sala, dando respostas desconexas e se dispersou cada vez mais. Por isso interrompemos a gravação].

3.7.6.4 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DE QUEM É A VEZ?

Objetivos Específicos Identificados:

- Como a criança interpreta as instruções/orientações do professor

Pouco antes de começarmos a assistir ao vídeo, Douglas manifestou se preocupar em acertar as perguntas que iria lhe fazer, alertando-me de que poderia não adivinhar o que eu fosse lhe perguntar. Explique para ele que esse não era meu objetivo, uma vez que o importante era a construção particular de sua resposta e lhe mostrei a cena congelada pedindo que me falasse o que via. Com isso, tentei mostrar para ele que só queria que me dissesse o que estava percebendo e que não estava avaliando se o que via era certo ou errado.

“Mas se eu não adivinhar o que a gente está fazendo?!” Porque eu não vou adivinhar.”

Ent.: *“Mas não é para adivinhar, é para dizer o que você está vendo. Não é pra adivinhar. O que você está vendo agora na cena?”*

“To vendo que...A gente está... enchendo balões?”

Apesar de não haver nenhum balão na cena isso não interferiria em nossa conversa. De acordo com o método clínico, o entrevistador deve acompanhar o raciocínio do sujeito, buscando entender a sua perspectiva. Logo, se em sua percepção a cena fosse sobre encher balões, eu conversaria com ele a partir dessa percepção.

O episódio mostra Douglas argumentando de quem é a vez de falar na roda sobre o que mais gosta de comer na escola. Douglas estava bastante ansioso, mas acontecem alguns contratempos que vão lhe fazendo esperar cada vez mais por sua vez. Na cena ocorreu um diálogo entre ele e sua professora, onde cada um defendeu seu ponto de vista

sobre de quem era vez de falar. Ele, contudo, durante a entrevista não comentou sobre o diálogo nem sobre ter sido impedido por duas vezes de falar.

Considerei difícil conversar com Douglas sobre sua percepção do diálogo. Ele descreveu factualmente o que viu e parecia levemente desinteressado, dizendo “sei lá” quando perguntava o que estava acontecendo na cena. Na tentativa de me aprofundar nesse vídeo decidi ler em um segundo momento a história do episódio.

Estive mais atenta nesse segundo encontro ao caráter lúdico de nossa conversa, o que pode ser notado em Douglas, que também estava mais a vontade. Douglas demonstrou que entende muito bem o modo de funcionamento da roda, em que cada um deveria esperar sua vez de falar, e não comentou sobre o diálogo que teve com sua professora. Além disso, expressou de modo bastante engraçado que a roda também é um espaço que pode ser utilizado para conversarem sobre seus problemas, mostrando que compreende muito bem as orientações das professoras sobre utilizar esse momento para conversas, discussões e resolução de problemas em grupo.

Douglas tem uma linguagem verbal rica e é bastante criativo e imaginativo, características suas que estavam bastante presente nessa entrevista. Douglas estava cômico nesse dia, fazendo expressões faciais engraçadas ao falar da hora da roda e de como se sentia nessa atividade.

Nossa conversa foi finalizada porque ele começou a se distrair muito, impossibilitando a continuidade da entrevista.

3.7.6.5 Entrevista sobre o EPISÓDIO DO JACARÉ (ANEXO 3)

Douglas: *Na minha escola é assim, olha eu não fazi isso, eu brinquei, só que não fazi isso.*

Entrevistadora: *O que você não fez?*

Douglas: *Olha você botou aquele dali na...*

Entrevistadora: *Posso colocar uma cena para a gente assistir?*

Douglas: *Aham.*

Entrevistadora: *Então vou colocar uma cena pra gente assistir, ai você me diz o que o que você está vendo, tá?*

Douglas: *Aquilo. Ih era eu. Eu me lembro desses velhos tempos.*

Entrevistadora: *Você se lembra desses tempos?*

Douglas: *Aham, me lembro.*

Entrevistadora: *O que você lembra?*

Douglas: *Ahahaha. Eu estou falando que nem boi.*

[Ele riu de si mesmo enquanto assistia a cena]

Entrevistadora: *Falando que nem boi. Como é que boi fala?*

Douglas: *O boi fala, muuuuh!*

Entrevistadora: *E porque você estava falando que nem boi ali?*

Douglas: *É porque eu não sabia como a Sandra era.*

Entrevistadora: *Como a Sandra era?*

Douglas: *Ahã. Olha muuuuh!*

Douglas: *Ah, Petrópolis, AhahahahahahaAAAAAAAAA!*

Entrevistadora: *Como o Douglas se sente?*

Douglas: *Me sinto bem, me sinto muito bem.*

Entrevistadora: *Muito bem.*

Douglas: *Depois a gente vai, e não vai ser igual, o Vitor estava lá, João também. Olha isso não,assim.*

Entrevistadora: *O que vocês dois estão fazendo?*

Douglas: *Olha, eu pedi para ir até Patrópolis. Rio do Jacaré pra Ponto Frio....*

Entrevistadora: *E o que mais?*

Douglas: *E o que mais? É....Ponto 7.*

Entrevistadora: *E o que está acontecendo nessa cena?*

Douglas: *Nessa cena eu estou brincando. É que eu estou colocando para girar, ahã!*

Entrevistadora: *Pode segurar.*

Douglas: *Posso segurar, mas não apertar....?*

Entrevistadora: *É. Só não pode apertar aqui. Pode segurar.*

Douglas: *Eu vou ver aqui. Olha, isso tá ficando legal. Olha, eu vou fazer uma coisa.*

[Douglas se referiu a uma coisa que fez no filme exibido]

Entrevistadora: *O que você foi buscar lá?*

[Perguntei isso ao aparecer a cena em que ele foi buscar o mapa para ajudar a professora a entender como se chega a rua do Jacaré].

Douglas: *Eu peguei, eu peguei, eu peguei um mapa, um mapa. Pra Sandra, A Sandra ia buscar meu caminhão na escola. Sabia que eu fui no trabalho da minha mãe?*

Entrevistadora: *Foi? O que você fez lá?*

Douglas: *Eu fiz muita coisa, tinha muito papel e....é a gráfica.*

Entrevistadora: *Ah.. é a Gráfica? E o que você fez na gráfica?*

Douglas: *Não. Fui e*

[Douglas não completou a frase. Ele pegou um colchonete do chão e o colocou de pé, colocando na frente da televisão, impossibilitando que a gente visse a cena].

Entrevistadora: *E agora como é que a gente vai ver o que está acontecendo?*

Douglas: *Agora eu vou levantar, quando você quer que eu faça. Agora.*

Entrevistadora: *E agora o que você está fazendo com a Sandra? O que vocês estão fazendo?*

Douglas: *Sei lá.*

Agora vai lá Sandra!

Entrevistadora: *O que a Sandra foi fazer?*

Douglas: *Foi buscar meu caminhão. Cambio!*

Entrevistadora: *A Sandra voltou para a brincadeira?*

Douglas: *Não Capitão! Não ela não voltou, câmbio.*

[Ele falou isso colocando o gravador bem próximo a sua boca].

Entrevistadora: *E você precisava dela para brincar? Você precisava da Sandra para continuar brincando, Douglas?*

Douglas: *Yea! Porque eu tenho muito trabalho fazendo parte, agora eu tenho.*

Entrevistadora: *Você quer assistir outro?*

Douglas: *Não, deixa eu ver.*

3.7.6.6 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DO JACARÉ

Objetivos Específicos Identificados:

- Como a criança percebe o adulto brincando com ela

Quando fui chamá-lo para essa segunda entrevista seu amigo Vinícius pediu para vir também. Tentei primeiro explicar que precisava ser um de cada vez, mas como Douglas disse que só viria se ele viesse, aceitei que os dois viessem juntos. A presença de seu amigo o distraiu bastante, mas não impossibilitou nossa conversa.

Douglas se divertiu muito assistindo a si mesmo e ao diálogo que desenvolveu com sua professora no episódio. Ele se recordou praticamente de toda a filmagem, antecipando acontecimentos antes mesmo de aparecerem no filme. Ele lembrou-se do nome da rua do Jacaré, do Ponto, 7 que dá como referência para sua professora chegar até a oficina de seu caminhão, e lembrou-se também do mapa imaginário que deu a ela. Ele comentou sobre o que via rindo de si mesmo e das situações que estava envolvido, como a sua fala que parecia um boi e o modo como falava “Petrópolis”.

Ele relatou a interação com sua professora Sandra com muita naturalidade, mostrando ver o adulto como alguém com quem pode se relacionar de um modo diferente e lúdico, como alguém que entra em sua brincadeira como um parceiro. Durante a entrevista ele pareceu ter estabelecido uma relação desse tipo comigo ao pegar o gravador e brincar como se fosse um rádio transmissor, falando com ele bem perto da boca e interpretando um personagem: “*Foi buscar meu caminhão. Cambio!*”, “*Não, Capitão! Não, ela não voltou. Câmbio!*”. Douglas já é no dia a dia da escola uma criança muito artística, principalmente quanto à dramatização. Ele interpreta personagens, imita vozes, trejeitos e movimentos. A naturalidade com que repetiu isso em nosso encontro, nos sugere que estava à vontade durante a entrevista.

Isso mostra ainda uma percepção interessante de Douglas acerca das ferramentas do mundo adulto, mostrando domínio de como usá-las e conhecimento de sua utilidade. Ao falar que foi à Gráfica, lugar onde sua mãe trabalha, ele também apontou esse conhecimento da realidade adulta.

Douglas ficou mais agitado quando ouviu barulho de crianças no pátio e correu até a janela para vê-los, dizendo que precisa descer com sua turma. Ele pareceu muito preocupado por estar “perdendo” o tempo de estar lá embaixo e pediu para descer. Vale assinalar aqui que Oliveira (2005 In: CRUZ, 2008) observou em sua pesquisa que sempre que as crianças estão em sala elas aguardam ansiosas pelo momento de brincarem no pátio.

3.7.7 IGOR

Idade: 3 anos

Características da criança: Igor é bastante observador, argumentador, investigativo e desafiador. Se recusa muitas vezes a participar das atividades coletivas, defendendo com firmeza aquilo que quer. No ano passado, quando tinha dois anos, a escola chegou inclusive a pensar na possibilidade de passá-lo para o grupo de crianças de três anos, identificando freqüente desinteresse pelas atividades propostas, o que poderia ser o desejo por desafios mais complexos. Parecia, muitas vezes, entediado com as propostas de atividades de seu grupo. Expressa seus sentimentos e percepções com facilidade, dizendo o que gosta e o que não gosta.

3.7.7.1 A entrevista introdutória

Entrevistadora: *Então Igor vou começar a entrevista, posso começar? Quem são seus professores?*

Igor: *Aaaa.....Elisa,, Natália e Sandra.*

Entrevistadora: *E o que os professores fazem na escola?*

Igor: *Brinca.*

Entrevistadora: *Brinca! E o que mais?*

Igor: *Briga.*

Entrevistadora: *Briga? Como é brigar?*

Igor: *Falar muitas coisas que não é pra falar e não pode bater nas regrinhas.*

Entrevistadora: *Ah, fazem as regrinhas, e o que são as regrinhas?*

Igor: *São as coisas que não pode.*

Entrevistadora: *E o que não pode?*

Igor: *Tudo.*

Entrevistadora: *Tudo não pode?*

Igor: *Não bater, não empurrar, não cuspir, não chutar, não morder.*

Entrevistadora: *E o que mais?*

Igor: *Na minha casa também tem regra.*

Entrevistadora: *Também tem regras na sua casa!? Quais são?*

Igor: *Igual a da escola.*

Entrevistadora: *Iguais as da escola? E o que pode?*

Igor: *Não lembro.*

Entrevistadora: *Não lembra...E o que mais os professores fazem na escola?*

Igor: *Fazem tudo!*

Entrevistadora: *Tudo. E o que é que o Igor faz na escola, o que você faz?*

Igor: *Brinco.*

Entrevistadora: *Brinca e o que mais?*

Igor: *Com a Laura.*

Entrevistadora: *Com a Laura. De que você brinca com a Laura?*

Igor: *De tudo.*

Entrevistadora: *De tudo.*

Igor: *De pai e mãe.*

Entrevistadora: *Quem é o pai e quem é mãe?*

Igor: *Eu e a Laura.*

Entrevistadora: *Você é quem?*

Igor: *O Pai.*

Entrevistadora: *E a Laura é a mãe... E o que o pai e a mãe fazem na brincadeira?*

Igor: *Tudo.*

Entrevistadora: *Tudo. Vamos assistir os vídeos agora, o que você está vendo nesse vídeo?*

3.7.7.2 Análise da entrevista introdutória

Objetivos Específicos Identificados:

- O que a criança entende ser a tarefa do professor na escola
- A imagem que a criança tem da autoridade do professor

O primeiro aspecto peculiar da percepção de Igor é o *brincar* como uma atividade sua e também do professor na escola. Como vimos, entre as crianças mais velhas, o *brincar* apareceu apenas como uma atividade delas e não do professor.

Mas não é só o *brincar* que aparece; a autoridade do professor como aquele que censura o que não pode ser feito também é presente. O *brincar* caminha junto com o *brigar* e sua casa segue o exemplo da escola ao também estabelecer regras de convivência e comportamento. Família e escola compartilham do mesmo caminho para lidar com ele, onde o foco do processo educativo parece ser percebido por Igor pela negação das atividades. Igor cita as regras como a descrição das coisas que não podem ser feitas. Apesar de em sua escola as regras também estabelecerem o que se pode fazer ele não se recorda do que é permitido.

3.7.7.3 Entrevista sobre o EPISÓDIO DA DANÇA DAS CAVEIRAS (ANEXO 3)

Entrevistadora: *Vamos assistir aos vídeos agora?*

Igor: *Vamos.*

Entrevistadora: *O que você está vendo nesse vídeo?*

Igor: *Eu tô vendo o Bruno.*

Aí o Paulo.

Entrevistadora: *E agora?*

Igor: *Mariana e Paulo. Eu!*

Entrevistadora: *O que está acontecendo?*

Igor: *Tá dançando todo mundo. A Luciana, a Manoela, Juca e Isadora. O André.*

Entrevistadora: *E o que eles estão fazendo?*

Igor: *Olha a Elisa. [a professora]*

Entrevistadora: *O que a Elisa está fazendo com você?*

Igor: *Eu vou ficar no pé dela.*

Entrevistadora: *O que vocês estão fazendo?*

[Igor riu].

Igor: *Estávamos dançando. Já falei*

Entrevistadora: *E agora o que vocês estão fazendo?*

Igor: *Brincando. Aí é quando eu vou embora.*

Entrevistadora: *E agora?*

Igor: *Agora eu tô com aquela camisa.*

Entrevistadora: *O que a Elisa está fazendo?*

Igor: *Dançando. Igual a moleque. A Elisa está ajoelhada. Igual a moleque.*

Entrevistadora: *O que é um moleque? Como é?*

Igor: *É fazendo igual a Elisa.*

Entrevistadora: *E o que está acontecendo?*

Igor: *Aí é quando as professoras não estavam doentes, aí nessa parte. A Drika foi pra outra escola, foi ontem.*

Entrevistadora: *Foi?*

Igor: *Foi ontem. Depois desse dia.*

Entrevistadora: *Eu não sabia.*

E agora o que vocês estão fazendo aí?

Igor: *A gente tá lutando com a Natália [professora].*

Entrevistadora: *E você e a Elisa?*

Igor: *Eu tô no colo da Elisa.*

Entrevistadora: *E o que a Elisa está sentindo?*

Igor: *Não está sentindo nada.*

Entrevistadora: *Nada. E você?*

Igor: *Também nada. Ai a Talita está dormindo.*

Entrevistadora: *E porque ela está dormindo você sabe?*

Igor: *Porque ela está deitada na cama. Tadeu e Juca.*

[Ele continuou citando todas as crianças que apareciam].

Entrevistadora: *E aí o que está acontecendo?*

Igor: *A gente estava brincando, andando. O Juca está mordendo o elástico da máscara do Batman. Eu estava em cima da mesa.*

Entrevistadora: *E o que você estava fazendo?*

Igor: *Em cima da mesa.*

Entrevistadora: *E o que você estava fazendo em cima da mesa?*

Igor: *Deitando.*

Entrevistadora: *O que está acontecendo agora aí?*

Igor: *Eu estou brincando com a Aline. Catarina está falando com a Elisa.*

Entrevistadora: *E o que elas estão falando?*

Igor: *Elas estão fazendo um negócio. A Talita está lá deitada.*

[Fim do episódio. Igor assistiu ao episódio até o final e decidi passar outro episódio para ele].

Entrevistadora: *Vou passar outro agora.*

[Coloquei o outro episódio e Igor relatou o que viu antes mesmo de eu fazer alguma pergunta].

3.7.7.4 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DA DANÇA DAS CAVEIRAS

Objetivos Específicos Identificados:

- Como a criança percebe o adulto brincando com ela

Nesta cena Igor apareceu dançando e se divertindo com a professora Elisa. Ele disse que todos estavam dançando e citou os amigos, um por um, na medida em que iam aparecendo na cena. Ao ver Elisa dançando e pulando junto com todas as outras crianças ele a denominou de “moleca”. O comportamento extrovertido da professora parece ter contribuído para Igor classificá-la assim, nos mostrando que a criança é capaz de perceber diferenças significativas na relação que estabelece com os adultos a partir de seus comportamentos e atitudes.

Outro comentário importante que Igor fez sobre o episódio exibido foi sua lembrança de que aquele acontecimento se referia a um período anterior ao adoecimento das professoras. Na época em que realizei essa entrevista muitos adultos adoeceram e ficaram afastados, com a escola funcionando em medida de emergência e as crianças divididas em outras turmas que não as suas. Igor, ao ver a cena em que todas as professoras estavam com eles lembrou-se que essa filmagem deveria ter sido feita quando as professoras não estavam afastadas e o funcionamento era normal. Ele assumiu assim seu lugar de conhecedor e participante da história, corroborando com a Sociologia da Infância a figura de criança ativa e interativa com a realidade social de que faz parte.

3.7.7.5 Entrevista sobre o EPISÓDIO DA DESCULPA (ANEXO 3)

[Ao colocar o outro episódio Igor começou a relatar o que via antes mesmo de eu começar as perguntas].

Igor: *Eu joguei a bola..*

Aí a Luana caiu

Entrevistadora: *E o que a Elisa fez?*

Igor: *Chamou ela.*

[A gravação começou a dar defeito na televisão e a imagem ficou travada].

Igor: *Deu defeito.*

Entrevistadora: *Deixa eu passar pra frente.*

Iiii Igor, acho que não vai dar não.

Pronto agora deu.

[Consegui consertar o defeito do vídeo e continuamos assistindo].

Igor: *O Douglas falou com a Elisa.*

Entrevistadora: *O que?*

Igor: *Eu não sei.*

Entrevistadora: *O que ela está falando?*

Igor: *Que não pode fazer bagunça.*

Eu to abraçando o Hugo.

Entrevistadora: *Por quê?*

Igor: *Porque eu sou amigo dele.*

Entrevistadora: *E agora?*

Igor: *Ai eu falei pra ela, ela pegou a bola do João e ele não falou nada. Não vou mais falar nada.*

Entrevistadora: *Não? Posso parar a entrevista? Posso?*

Igor: *Ahã.*

Entrevistadora: *Posso encerrar?*

Igor: *Passa esse, eu só quero ver.*

Entrevistadora: *Então tá..*

[Igor continuou assistindo ao vídeo sem fazer comentários até o final do episódio. Quando acabou ele se levantou, agradeceu por ter participado e ele voltou para sua sala].

3.7.7.6 Análise da entrevista sobre o EPISÓDIO DA DESCULPA

Objetivos Específicos Identificados:

- Como a criança percebe o professor durante uma resolução de conflito

Neste episódio, a professora chama a atenção de Igor por ter machucado seu amigo e solicita que ele lhe peça desculpas. Igor, contudo, não percebe a fala da professora exclusivamente direcionada para ele e diz que a professora solicitou a todos que não fizessem bagunça. Ele não comentou sobre o pedido de sua professora para que se desculpassem junto ao amigo. Além disso, ele re-significou o abraço que deu em seu amigo. O abraço que na cena era um pedido de desculpas foi visto por ele como a manifestação espontânea de um carinho de amigo.

Igor estava impaciente nessa conversa, talvez um pouco cansado pelo vídeo anterior, que foi mais extenso que o segundo [ANEXO 3]. Ele mesmo solicitou que a entrevista fosse finalizada dizendo que queria apenas assistir e não mais responder.

3.8 ANÁLISE FINAL DOS DADOS

Para discussão final dos dados obtidos em nosso trabalho tomaremos como reflexão os aspectos comuns observados nas entrevistas realizadas buscando entender o raciocínio da criança e conhecer sua percepção sobre as interações que registramos. Vale ressaltar que a relação estabelecida entre a entrevistadora e as crianças também se configura uma relação adulto-criança. Logo, os elementos que constituíram e construíram essa relação ao longo dos encontros não podem ser desconsiderados para a compreensão da dinâmica interacional em estudo e também servirão para o aprofundamento das questões investigadas em nossa pesquisa. Para Demartini (2002 apud FLORES et al., 2006) toda situação da entrevista, tudo na pesquisa é parte da mesma e deve ser considerado na análise, especialmente quando se trata de crianças.

Assim, para iniciarmos nossas considerações é necessário lembrar primeiro que, na escola que nos serviu como campo as crianças não tinham o costume de serem chamadas para uma entrevista individual isoladas do restante do grupo. Essa situação não era uma experiência presente na rotina delas. Costa, Sólton e Rossetti-Ferreira (2008) reforçam que, na realidade, isso não reflete nossa prática social e em nossa cultura as crianças não possuem o hábito de se comunicar com adultos não familiares em situações individuais.

A situação da entrevista exigiu tanto das crianças, quanto da pesquisadora, uma revisão dos papéis ocupados por cada um. Criatividade, arte, imaginação e flexibilidade foram elementos necessários durante nosso percurso, que buscou contribuir, nesse sentido, com Delgado e Muller (2005b) na busca de novos caminhos metodológicos e novas formas de se fazer ciência, inspirada nas investigações das culturas infantis.

Na relação cotidiana, a criança é quem pergunta, enquanto o adulto, detentor do conhecimento, responde. Quando o adulto pergunta, na maioria das vezes a finalidade é

avaliativa. Desse modo, a situação ocorrida na pesquisa rompeu com o cotidiano escolar e causou estranhamento em algumas crianças entrevistadas, que precisaram aprender a lidar com situação da entrevista. Timidez e retraimento são esperados nessas situações e estiveram presentes em algumas crianças que entrevistamos, mas consideramos que alguns aspectos observados nos permitem outras reflexões sobre a percepção que a criança tem da interação com os adultos.

Gabriela (5 anos) e Douglas (3 anos) foram os que demonstraram explicitamente maior “desconfiança” frente a situação da entrevista e pareceram preocupados com a fidedignidade das informações que me forneciam. Douglas receou inclusive não “acertar” as respostas e Gabriela fez questão de me dizer que não sabia tudo sobre um acontecimento da sala que eu poderia exibir, justificando possíveis desconhecimentos sobre a cena.

Essas e outras posturas das crianças nos sugerem antes de tudo que elas possuem uma boa noção das características que marcam a interação adulto-criança e os eventos ocorridos no espaço escolar. Nos casos supracitados, suas falas parecem nos mostrar uma percepção avaliativa dessa interação.

Uma percepção parecida e também interessante da interação professor-criança foi o caso de Marcelo e Bruno (4 anos) que sinalizaram o compromisso das crianças de aprenderem o que suas professoras ensinam, revelando que percebem a interação com uma finalidade pedagógica.

De modo geral as entrevistas introdutórias nos permitiram perceber exatamente isso. Na visão das crianças entrevistadas, a **função do professor** é definida principalmente pelo seu caráter pedagógico, que pode ser dividido em duas vertentes de ação: o ensino e a repressão. Enquanto a educação infantil ainda luta para afirmar-se prioritariamente como espaço educativo, as crianças que a frequentam parecem já ter uma visão clara de sua

função educacional. Elas fizeram referências ao ato de *ensinar* como tarefa do professor e *aprender* como tarefa delas.

Além disso, no dia a dia da escola, as professoras são percebidas pelas crianças como companheiras, principalmente no que diz respeito a rotina da turma. O calendário, o pátio, o refeitório e as atividades apareceram na fala de quase todas as crianças como tarefas típicas da escola e da sala. As professoras são referências nesses lugares e se misturam com as crianças nesses espaços compartilhando os afazeres e brincadeiras. A descrição precisa da rotina escolar nos indica a representação mental desses acontecimentos, que Flavell, Miller & Miller (1999) chamam de *scripts*, que são uma ferramenta cognitiva que organiza os eventos comuns proporcionando segurança a criança e que lhe ajuda a entender o mundo.

As crianças demonstraram ainda um claro conhecimento dos comportamentos desejáveis e não desejáveis pelos adultos com quem se relacionam, sabendo exatamente o que é permitido e o que é proibido fazer na escola. Manifestaram inclusive tristeza por não seguirem o combinado quando se percebiam contrariando uma regra do grupo. As professoras apareceram algumas vezes como figuras que repreendem, sendo essa ação também descrita como uma **função do professor** na escola. As professoras brigam, colocam de castigo ou conversam com as crianças sobre o que fizeram.

Desse modo, a **autoridade** das professoras também apareceu fortemente relacionada a tarefa pedagógica, especificamente ao ato de ensinar e a figura de respeito que ela transmite ao lembrá-los das regras do grupo. A **autoridade** da professora caminha com fluidez entre a cooperação e a coerção, entre a repressão e a instrução. Ela briga e brinca, repreende e ajuda.

Essa percepção das crianças vai ao encontro das características do período pré-operatório, onde a criança interage com o adulto em uma relação marcada, sobretudo pela

coerção, percebendo os mais velhos como alguém mais forte e poderoso que ela. Mas parece que dependendo do modo como o professor se coloca, ele pode contribuir para reforçar essa relação coercitiva ou construir uma relação cooperativa. O comportamento da professora Elisa, por exemplo, fez com que Igor (3 anos) a comparasse com uma moleca. A professora Sandra também apareceu como uma grande parceira de Douglas (3 anos) na brincadeira do Jacaré, nos mostrando que as crianças percebem diferenças de comportamentos e atitudes em seus **professores** nas situações em que os mesmos **brincam** juntos com desenvoltura e companheirismo. Corsaro (2005) verificou algo parecido em sua pesquisa. Em seu trabalho, ele focou sua atenção para não se comportar na relação com as crianças como a maioria dos adultos se comportava e isso levou as crianças a classificá-lo de modo diferente de como classificavam seus outros professores. As crianças não deixaram de lhe enxergar como um adulto, mas esse adulto não era um adulto típico.

As crianças entrevistadas demonstraram clareza da função educativa da escola e pareceram bastante envolvidas com suas responsabilidades nesse espaço. Apresentaram um grande domínio dos acontecimentos do mundo ao seu redor, da consequência de suas ações e das emoções que podem ser desencadeadas nos outros a partir de seus atos, tal como pressupõe a teoria da mente (FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999).

Talvez por terem demonstrado um conhecimento do funcionamento do mundo adulto, elas quase não tenham comentado diretamente sobre as intervenções de seus professores durante as **resoluções de conflitos**. As crianças pareciam por elas mesmas serem capazes de resolvê-los. Sabiam que o que faziam não era o mais adequado, sabiam o que suas professoras esperavam delas e sabiam o que suas professoras sentiam quando não seguiam o combinado, comentando sobre esses aspectos com propriedade. As crianças

entendiam inclusive as estratégias utilizadas por suas professoras para desviar focos de agressividade para outros afazeres.

A compreensão delas do universo adulto foi observada pela facilidade com que entendiam as **solicitações e orientações de suas professoras**, fossem as explicações sobre as atividades que deveriam realizar ou sobre o modo como deveriam se comportar. Mesmo quando apareciam no vídeo dispersas, desinteressadas ou desmotivadas, ao serem entrevistadas as crianças apresentaram total conhecimento do que acontecia ao seu redor.

Outro ponto interessante é que as crianças entrevistadas se mostraram capazes de expressar suas vontades, descontentamentos e desejos mesmo quando essas ações ultrapassavam o socialmente aceito. Isto é, elas parecem agir de modo congruente as suas emoções mesmo quando suas ações vão de encontro ao que elas sabem que não é permitido pelos adultos.

No que diz respeito ao conhecimento sobre as regras de convivência, gostaríamos de sinalizar dois aspectos observados em nossa pesquisa: 1) na perspectiva das crianças a negação das ações são as intervenções educativas que mais prevalecem; 2) os sujeitos entrevistados relataram com mais clareza verbal aquilo que os outros esperam que eles sejam do que o que eles mesmos desejam ser ou fazer.

Sobre o primeiro aspecto, pensamos que trabalhar em cima da positividade das atitudes poderia ser mais produtivo para a criança conhecer e lidar com suas emoções e para se relacionar com os outros de modo verdadeiro e respeitoso. O currículo *High-Scope* trabalha de acordo com essa premissa, pois entende que se as relações diárias das crianças forem positivas elas têm maior chance de formarem uma imagem do mundo como um lugar de apoio e possibilidades (HOHMANN; WEIKART, 2002). Ao invés de não poder chutar o amigo, não bater no amigo ou não xingar o amigo, as regras poderiam orientar o que fazer nos momentos em que sentimos vontade de fazer isso, por exemplo: *ao sentir-se*

triste, procure um espaço para chorar ou desenhar como se sente. Ao ficar com raiva fale para seu amigo que está zangado com ele.

Sobre o segundo ponto, observamos que as crianças entrevistadas falaram com muita desenvoltura sobre seus comportamentos e reconhecerem em si mesmas atitudes que desaprovavam. O que desejam, sentem e querem manifestou-se com mais clareza em seus comportamentos do que em suas falas. Suspeitamos que alguns acordos sociais possam ir de encontro com necessidades intrínsecas da infância na atualidade, como o desejo de brincar com liberdade e de escolher atividades desafiadoras a partir de um interesse pessoal. O que acharam da cena que presenciaram? A roda está enfadonha? Eles gostariam de fazer outra coisa?

É essa habilidade de auto-expressão, nos explica a educadora Bondavalli (2002), que as escolas de Reggio Emília procuram trabalhar com as crianças. Mas para isso, a autora considera necessário que antes de tudo aprendamos a ouvi-las, por meio de suas diversas linguagens. Por isso dizemos que apesar de não expressarem verbalmente seus desejos, acreditamos que suas atitudes expressam congruentemente suas vontades, e precisamos aprender a nos relacionar com as crianças se quisermos verdadeiramente conhecer o que pensam sobre o mundo que preparamos para elas. A proposta da educação experiencial também contribui nesse sentido, na medida em que ajuda as crianças a identificarem emoções em si mesmas e nos outros.

Muitas observações encontradas em nossa pesquisa estão em consonância com os estudos de Piaget (2004) acerca da percepção da criança pré-operatória sobre os adultos com quem se relaciona. Devido ao egocentrismo dessa faixa etária é esperado que elas sintam-se coagidas no relacionamento com os mais velhos e que considerem essa coerção até natural, dado o respeito e o afeto que nutrem pelos mesmos. O modo como reagem quando tem seus interesses contrariados também corrobora os estudos de Selman (1980

apud DE VRIES & ZAN, 1998) sobre níveis de interação entre as pessoas. Segundo o autor, é esperado que crianças nessa fase reajam fisicamente na tentativa de expressarem seu descontentamento. Isso não justifica a ação da criança, mas nos fornece elementos para compreender suas ações e para ajudar no relacionamento com elas, criando estratégias para direcionar a agressividade a favor da criança e das relações que ela estabelece.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção das crianças sobre a função do professor estar relacionada, sobretudo, ao seu caráter pedagógico é uma conquista importante e gratificante para a educação infantil. Desde a LDB (Lei n 9.394/96) a luta dos profissionais da infância é exatamente consolidar a ênfase educativa dessas instituições, historicamente marcadas pelos serviços de cuidado que prestavam quando vinculadas às secretarias de assistência social.

Por outro lado, em alguns momentos a fala das crianças parecia demarcar uma separação entre o conhecimento e o lúdico, entre o brincar e o aprender, entre o pátio e a sala, o que pode sugerir a ausência de uma percepção mais integral do conhecimento e uma relação pouco estreita entre escola e prazer, e atividade e brincar. Sendo essa separação mais acentuada nas crianças mais velhas do que nas menores. Rocha e Francisco (2008 In: CRUZ, 2008) consideram que o pátio é o lugar em que as crianças experimentam maior liberdade e autonomia, por isso ser tão presente, citado e esperado pelas crianças dentro da rotina escolar. É aqui que entra a necessidade de propostas pedagógicas que busquem articular, principalmente na educação infantil, o encanto pela atividade investigativa e pela construção do conhecimento.

Ouvir as crianças nos permite repensar a escola que organizamos, principalmente quando compartilhamos com Edwards, Gandini e Forman (1999) de que a estrutura educacional reflete nosso conceito sobre as potencialidades e direitos das crianças, além de explicitar o que a sociedade espera delas. E mais do que isso, nos abre um olhar crítico em direção a nossa própria produção cultural e modos de socialização, pois ao pesquisar a percepção infantil nos capacitamos para compreender melhor o processo pelo qual o sujeito se forma e se constitui.

A Sociologia da Infância nos mostrou que a criança é um ser social que participa da sua própria socialização, negociando com aqueles com quem interage sobre os significados e transformações do mundo a sua volta. Em nossa pesquisa, por sua vez, as crianças entrevistadas puderam nos mostrar como percebem e participam dessa realidade social. O adoecimento de professoras na escola foi relatado por algumas crianças com seriedade e compromisso, onde elas se colocaram colaboradoras dos adultos para enfrentar as dificuldades e dividir responsabilidades no espaço escolar.

Pesquisar com crianças nos permitiu também enxergar na prática elementos que configuram o processo social de construção do conhecimento, mas que nem sempre são claros. O mesmo sujeito comportava-se de modo oposto dependendo do dia em que era entrevistado e até quando assistia ao mesmo episódio vídeo-gravado, seus comentários variavam. Suas respostas podiam ser mais ou menos confusas, claras ou coerentes dependendo da disponibilidade que apresentava no momento da entrevista, dependendo do modo como eu me apresentava e ainda se estava acompanhado ou sozinho comigo na sala. Essas variáveis, que sinalizam o caráter temporário e restrito do conhecimento que produzimos, estão presentes em qualquer pesquisa, mas aparecem com mais nitidez quando investigamos crianças, dada a congruência emocional das mesmas. Recordemos que a congruência indica uma correspondência entre a experiência pessoal subjetiva e a possível expressão da emoção identificada (ROGERS, 2001). Quanto mais nova a criança, mas presente é a congruência. No início da vida, o medo, a irritação e a alegria são experimentados e comunicados pela criança em todos os aspectos, suas reações são sempre transparentes (Id. Ibid.). No caso das crianças entrevistadas, seus comportamentos expressaram o interesse e o envolvimento em participar ou não da conversa. Algumas delas, cansadas, desmotivadas ou pouco envolvidas com as entrevistas, disseram inclusive que não queriam mais continuar conversando comigo.

Elas descreveram com clareza os acontecimentos que vivenciaram e dominaram os códigos do universo adulto. Eu acreditava conhecer de perto as crianças, mas percebi que a situação de pesquisa difere fundamentalmente das relações diárias e informais que estabelecemos com elas. Um bom entrosamento com as crianças não é suficiente para o desenvolvimento de uma postura clínica realmente investigativa. Frente a isso, considero que inicialmente subestimei suas capacidades de entendimento da realidade e em alguns casos a objetividade das crianças em descrever o que viam me silenciava e as entrevistas acabaram sendo interrompidas porque eu não consegui acompanhar o raciocínio dos sujeitos entrevistados.

Suspeito que posso ter subestimado a clareza de compreensão que as crianças possuem dos acontecimentos em sua volta e não esperava isso delas. Talvez minha expectativa fosse que me fornecessem informações e opiniões sobre as relações que estabelecem para além dos fatos observáveis. Mas, as entrevistas não foram tão pertinentes e elucidativas quanto eu idealizei que seriam, e as crianças, correspondendo ao *realismo*⁷ do período pré-operatório, respondiam exatamente e objetivamente a pergunta que eu lhes fazia.

Durante o percurso metodológico, as primeiras análises das conversas que tive com as crianças se mostraram excessivamente influenciadas pela minha atuação como supervisora na escola que realizei a pesquisa, revelando, nos dizeres de Sarmiento (2005), uma desqualificação da voz infantil e de suas capacidades de leitura de mundo. Em um primeiro momento, tomei o discurso das crianças como uma reprodução do discurso adulto, considerando que seus conhecimentos sobre o mundo eram apenas repetições daquilo que suas professoras diziam. Percebi que estava falando delas a partir daquilo que

⁷ Característica do período pré-operatório que resulta em uma confusão entre o subjetivo e o objetivo. A criança nessa fase ainda não é capaz, por exemplo, de compreender as intenções anteriores às ações, emitindo julgamentos apenas a partir daquilo que observa.

eu achava da interação professor-criança e não do que verdadeiramente as crianças viam. Foi aos poucos que consegui treinar o olhar clínico sobre as respostas das crianças e chegar às análises que se encontram nesta dissertação, me distanciando do olhar adultocêntrico e enxergando empaticamente com os olhos das crianças entrevistadas, sem julgar ou opinar sobre o que viam.

A facilidade com que as crianças demonstraram entender as orientações e os discursos adultos aumenta nossa responsabilidade pelas informações que lhes fornecemos, direta e indiretamente. Por isso reforçamos que é preciso atentar para os gestos, para o diálogo, posturas, condutas e hábitos que reproduzimos e transmitimos na interação com as crianças. Nossa conduta fala da sociedade e da forma como nos relacionamos uns com os outros, enviando mensagens da imagem que temos das crianças e do que esperamos delas.

Sendo assim, pesquisar com crianças nos permite, em primeiro lugar, aprofundar conhecimentos acerca de nós mesmos e, além disso, desvendar concepções equivocadas que temos sobre a infância. Se a tomamos - a infância- como categoria social, conhecer os significados atribuídos pelas crianças àquilo que vivem é necessário para que construam e ocupem seu lugar de sujeitos na sociedade. Nesse cenário, a escola, instituição social supostamente especialista da infância, precisa ouvir as crianças acerca dos serviços que oferece e das relações que proporciona.

Nossa pesquisa nos mostrou, por exemplo, que os colegas de turma exercem uma influência nos julgamentos de valor que as crianças fazem, sendo figuras de confiança e referência para seus comportamentos e atitudes. A opinião e a presença dos amigos pareceu ser tão importante quanto a das professoras. Essa observação vai ao encontro dos estudos de Harris (1995, 1998; apud MONTANDO, 2005), que identificou grande importância ao papel que as crianças desempenham na socialização umas das outras,

sendo até maior que a figura dos pais, por exemplo. Nesse contexto, Piaget (1990) defende que as escolas sejam organizadas em espaços para trocas entre pares, onde as crianças possam ajudar umas as outras com liberdade, já que de acordo com suas pesquisas, essa prática facilita o desenvolvimento de relações cooperativas e autônomas.

Pesquisas nesse sentido visam capturar principalmente a cultura de pares, que Corsaro (1997, p.163, apud DELAGO & MULLER, 2005b) define como o conjunto de atividades, hábitos, práticas rotineiras, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham entre si, na interação com outras crianças. Entendendo a infância dessa forma, consideramos que as crianças possuem um outro olhar sobre as interações que estabelecemos com elas, e que esse olhar pode nos auxiliar a compreender as relações sociais que organizam a sociedade como um todo. Para Souza (2008 In: CRUZ, 2008) a opção por estudar a infância parte do pressuposto de que a criança revela e desvela o mundo e expressa a história dos homens. Essa também é a suposição que inspira Piaget (BRINGUIER, 1993), ao traçar um paralelo entre o desenvolvimento intelectual da criança e a história do progresso da humanidade.

Foi um grande desafio tentar entrar em contato com a experiência das crianças. Elas nos mostraram que vivem intensamente suas interações e que precisam, em alguns casos, reproduzir suas ações para falar sobre o que viveram. Muitas vezes subestimamos suas habilidades em compreender os acontecimentos que nos cercam, mas nossa pesquisa parece ter mostrado que elas são conhecedoras da história, estando inseridas no tempo e no espaço de modo participativo e crítico.

Para finalizar, gostaríamos de apontar que um ponto de destaque em nosso trabalho é o reconhecimento de nossas limitações quanto ao que sabemos da lógica da criança e das culturas infantis. Não por serem uma “população” distante de nós, em uma repetição etnocêntrica frente às culturas chamadas primitivas, mas exatamente por falarem tanto de

nós mesmos, de modo tão próximo e familiar. Assim, permitindo-nos romper com a assimetria histórica e socialmente existente entre nós, adultos e crianças, podemos assumir que elas parecem saber mais de nós adultos do que nós sabemos sobre elas.

5 REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

ALDERSON, P. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças**. Educação e Sociedade, n 91, Volume 26, Maio/Ago. 2005.

ALVES, M.; CARVALHO, A.; GOMES, P. **Brincar e educação: concepções e possibilidades**. Setembro-outubro, 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acessado em: fevereiro de 2008.

ANGELO, M; KAKEKASHI, T.; PINHEIRO, E. **O Uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. Revista Latino Americana de Enfermagem. Setembro-outubro, 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acessado em: fevereiro de 2008.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BERALDO, K., CARVALHO, A., COELHO, M., PEDROSA, I. **O uso de entrevistas com crianças**. 2004. Disponível em <www.scielo.br>. Acessado em: fevereiro de 2008.

BOGAERTS, M. LAEVERS, F. MOONS, J. **Experiential Education at Work: A setting with 5 years old-Manual**. Bélgica: Centre for Experiential Education, 1997.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRINGUIER, J. **Conversando com Jean Piaget**. 2 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.

CAHHAHER, T. **O Método Clínico: usando os exames de Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica, 2005. In: CRUZ, S. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CAMPOS, H.; FRANCISCHINI, R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CARRARO, L.; JOU, G.; NUNES, D.; SPERB, T. **As crianças e o conceito de morte**. Disponível em: <www.scielo.br>. Acessado em: maio de 2008.

CARVALHO, A.; PEDROSA, M. **Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso**, 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acessado em: fevereiro de 2008.

CASTRO, L.; SOUZA, S. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CORSARO, W. Entrada no campo: aceitação e natureza de participação nos estudos etnográficos com crianças. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças**. Educação e Sociedade, 91, Volume 26, Maio/Jun. 2005.

CORSINO, P. & SANTOS, N. **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, 2007. In: 30ª Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu. 30ª Reunião Anual da Anped, 2007.

COSTA, S. **A interação adulto criança: contribuições para a auto-avaliação docente**. Dissertação de Mestrado, Itajaí, Santa Catarina: Universidade do Vale do Itajaí, UniVali, 2002.

COSTA, N.; SOLON, L.; ROSSETTI-FERREIRA, M. Conversando com crianças. In: CRUZ, S (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

DELGADO, A. & MULLER, F. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças**. Educação e Sociedade, n 91, volume 26, Maio/Ago, 2005a.

_____. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, n 125, volume 35, Maio/Ago, 2005b.

DEPONDY, L.; KOG, M.; MOONS, J. **Uma Caixa Cheia de Emoções- Manual**. Lisboa: Estúdio Didático- Produtos Educativos e Científicos Ltd, 2004.

DE VRIES, R. & ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIAS, J. **Um estudo sobre a interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil**. Dissertação de Mestrado, Itajaí, Santa Catarina: Universidade do Vale do Itajaí - Univali, 2003.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**, 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acessado em: fevereiro de 2008.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor do crescimento e guia – Os Papéis dos professores de Reggio em ação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C.; FORMAN, G. **As cem Linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 edição, 12 impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira SA, 1986.

FLAVELL, J; MILLER, P; MILLER, S. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KATZ, L. O que Podemos Aprender com Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. **As cem Linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOHMANN, M., & WEIKART, D. **Educar a Criança**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

FLORES, Célia; HONORATO, Aurélia Regina de Souza; LEITE, Maria Isabel; SALVARO, G. I. J. **.A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando estratégias metodológicas na pesquisa com crianças.** In: 29ª Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu. 29ª Reunião Anual da Anped, 2006.

JAVEAU, C. **Criança, Infância (s), crianças: Que objetivo dar uma ciência social da infância?** Educação e Sociedade, Campinas, n. 91, volume 26, p. 379-389, Maio/Ago. 2005.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais.** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LEITE, M. Espaço de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MALAGUZZI, L. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C; FORMAN, G; GANDINI, L. **As cem Linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOLLO- BOUVIER, S. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica.** Educação e Sociedade, Campinas, n. 91, volume 26, p. 391-403, Maio/Ago. 2005.

MONTANDON, C. **As práticas educativas parentais e as experiências das crianças.** Educação e Sociedade, Campinas, n. 91, volume 26, p. 485-507, Maio/Ago, 2005.\

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1994.

_____. **Para onde vai a Educação?** Lisboa: Livros Horizonte Ltd, 1990.

_____. **Seis estudos em psicologia.** 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. IN: EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L.; **As cem Linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed. 1999.

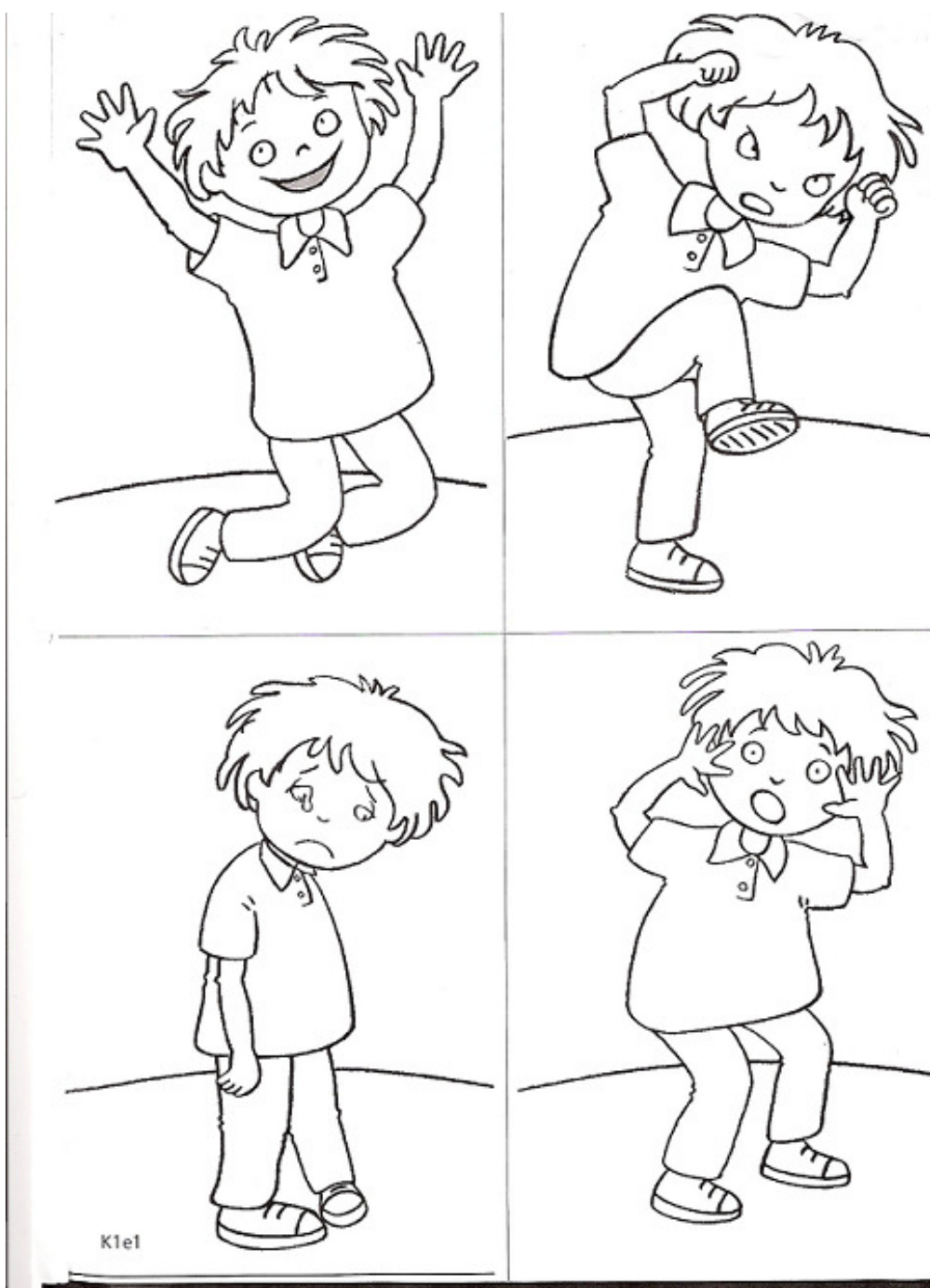
SARMENTO, M. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância.** Educação e Sociedade, Campinas, n. 91, volume 26, p. 361-378, Maio/Ago, 2005.

SIROTA, R. **Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 112, p. 7-30, mar., 2001.

ANEXOS

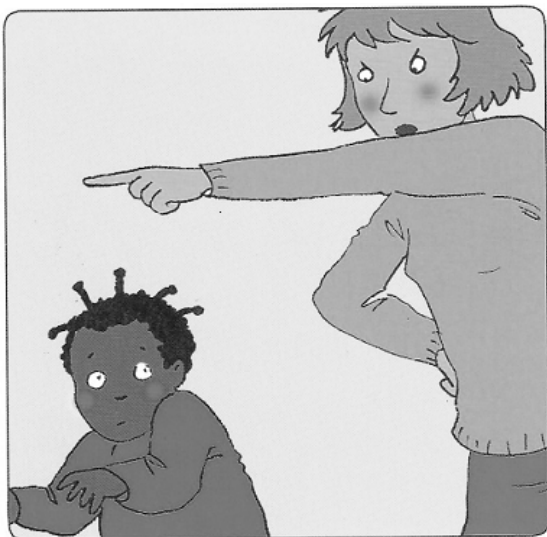
ANEXO 1

GRAVURAS DAS QUATRO EMOÇÕES BÁSICAS:
FELIZ, ZANGADO, TRISTE, MEDO.
(DEPONDY; KOG; MOONS, 2004)



ANEXO 2

MODELO DE CARTÕES SITUAÇÕES DA CAIXA DE EMOÇÕES
(DEPONDY; KOG; MOONS, 2004)



2.09

A Eva está a brincar na área das construções.
A professora diz: "São horas de arrumar, meninos!"
Todas as crianças param de brincar.
Mas a Eva não.
Ela não ouviu a professora.
Continuou a brincar na mesma.
A professora vai junto da Eva e aponta para os blocos.
Ela diz: "Eva, já são horas de arrumar!"
A voz dela parece forte e aborrecida.

- Como é que a Eva se sente?
- Como é que tu sabes isso?
- Por que é que a Eva se sente assim?
- O que é que ela podia fazer agora?



1.04

O Martinho e o Jorge estão sentados juntos, no sofá.
De repente, o Martinho estica a mão.
Faz cócegas na barriga do Jorge.
E o que faz o Jorge?
Faz cócegas nas costas do Martinho.
Fazer cócegas e fazer comichão.
Fazer comichão e fazer cócegas.
Juntos no sofá.

- Como é que o Martinho e o Jorge se sentem?
- Como é que tu sabes isso?
- Por que é que eles se sentem assim?

ANEXO 3

EPISÓDIOS TRANSCRITOS

I. EPISÓDIO DO CALENDÁRIO

0'' **Professora:** Acabou?

03'' **Helena:** Não!

04'' **Professora:** Acabou Maria?

09'' **Professora:** Gente, ó. O tempo ta acabando, hein. Ó, só mais uns segundinhos.

26'' **Professora:** Gabriela, vamos embora Gabriela. Ó, o tempo ta acabando.

33'' **Gabriela** guarda algumas canetas. Esta envolvida na escrita de seu número.

37'' **Professora:** Ó...o tempo ta acabando, hein, Helê.

39'' **Professora:** Maria, o tempo, ó....

44'' **Professora:** Está esgotado!

48'' Gabriela esta envolvida com seu papel.

51'' **Professora:** O Gabriela, termina o seu, só falta você.

1'05'' **Gabriela:** É o "q", e o "q" mesmo?

1'09'' **Professora:** O quê?

1'11'' **Professora:** o "q" ?

1'12'' **Gabriela:** É o "q" e o "q" mesmo?

1'14'' **Professora:** É o dia 14. Gabriela vira os olhinhos para o lado, parece não ter entendido muito bem.

1'17'' **Professora:** Vem Matias. Vem Marcelo.

1'17'' **Gabriela:** É o 1 e o 4?

1'18'' **Professora:** É o 1 e o 4.

1'21'' **Helena:** Tava chovendo. [Entrega o seu numero para ser colocado no calendário]

1'22'' **Professora:** Tava chovendo. Tava chovendo mesmo? Tava chovendo sexta-feira passada? Tava, né? [Perguntando para Helena e para Camila].

1'27'' **Professora:** Ó. A Helena ó. A Helena botou até como estava o tempo. Ela botou o dia 12, que foi ó, sexta-feira passada, e ela lembrou ó, que choveu um pouquinho. Choveu? [As crianças confirmam que estava chovendo].

1'50'' **Professora:** Aí ela botou aqui ó, até o tempo como estava.

1'55'' **Professora:** Botou até o tempo como é que tava, ó. Chovendo e fazendo também Sol. É, realmente tava fazendo Sol e Chuva, casamento de viúva.

2'13'' Aparece a professora Camila sentada ao lado de Gabriela.

2'22'' **Professora:** Acabou Gabriela? Agora só falta você.

2'27'' **Professora:** Então acaba que o seu tempo já acabou. E a gente vai ó. Quer que a gente vá pra lá?

2'32'' **Professora:** A gente vai ó. Galerinha...

2'34'' **Professora:** Gabriela ,time is over, acabou o tempo. Nos vamos sentar agora ó, no lado de lá que a Camila vai contar uma historia.

2'49'' Gabriela entrega para professora o papel com o número que ela fez e se levanta.

2'51'' **Professora:** Ficou legal, ó. Gabriela, como você foi a última você podia por favor guardar as canetinhas?

2'58'' Gabriela se abaixa e pega as canetinhas.

3'05'' Gabriela percebe que sua mãe chegou. Ela larga tudo e sai correndo gritando: Mamiiiiiiii!

II. EPISÓDIO DO CAPITÃO CAVERNA

0'' A professora Ana está no canto das fantasias ajudando as crianças a arrumarem o canto e a se vestirem. Há burburinho na sala. Ela conversa com as crianças imitando um personagem caipira que ela havia criado na festa junina da escola:

3'' **Professora:** Quer ser meu par? Lembra como eu falava? E eu era um menino?

20'' Bruno pega a fantasia do homem das cavernas.

Bruno: Eu, eu quero colocar essa fantasia! É de menina?

27'' **Professora:** Essa fantasia é do homem das cavernas.

Capitãooooo!! Você já viu esse desenho do Capitão Caverna?

32'' Ela tira a fantasia do cabide e ajuda Bruno a se vestir.

35'' **Crianças:** Eu já.

35'' **Professora:** Como é que ele fala?

Capitãooooo!! Cavernaaaa!!!

44'' As crianças continuam conversando entre si.

48'' **Professora:** Vamos fazer atividade fantasiados?

52'' A professora ajuda outra criança a se vestir.

57'' Bruno se olha no espelho com a fantasia do Capitão Caverna.

1'05'' Bruno sai do canto da fantasia.

1'10'' **Professora:** Olha só! Vocês não estão me ajudando.

1'14'' A professora continua vestindo as crianças com as fantasias.
Bruno não esta em cena.

1'20'' **Professora:** Daniela, Tatiane, por que vocês estão correndo?

[Há outros diálogos entre as crianças no canto da fantasia. Elas vão se arrumando e saindo desse espaço. A professora permanece].

1'43'' Bruno está ao lado do canto da fantasia, ele imita o Capitão Caverna levantando o braço para o alto e gritando:

Capitão Cavernaaaa!!!

1'48'' **Bruno:** Capitão Caverna!!!

1'52'' **Bruno:** Capitão Caverna!!!

2'15'' A professora se levanta do canto da fantasia. Falta apenas uma criança terminar de se vestir. As crianças se direcionam para o centro da sala. Há muito barulho.

2'31'' Bruno corre de um lado para o outro da sala. Ele corre batendo com os dois pés na parede. A professora o guia até uma mesa, puxa uma cadeira e diz:

Professora: Senta aqui Bruno!

2'42'' **Professora:** Vamos sentar na cadeira. Sentou.

2'45'' As crianças correm para sentar nas cadeiras. Cada uma escolhe o seu lugar. A professora ainda termina de amarrar fantasias em algumas crianças.

3'10'' Bruno não está mais sentado. Ele está em pé se mexendo e brincando.

3'17'' **Professora:** Olha só! Essa mesa aí já esta completa (apontando para uma mesa cheia de crianças).

[Bruno corre pela sala dando saltos].

3'20'' A professora chama algumas crianças para sentar na outra mesa.

3'33'' Bruno corre em direção a cadeira que estava sentado, mas já havia outra criança em seu lugar. Ele tenta tirar o amigo a força, mas a professora intervém.

3'40'' **Professora:** Você está sentado? Eu falei pra você sentar aqui. Você sentou?

3'44'' **Bruno:** Não.

3'46'' **Professora:** Então, agora o amigo sentou. Vamos sentar aqui.

[Bruno resmunga um pouco e começa a brincar com blocos de plástico que estavam no chão].

4'12'' Há muito barulho na sala. A professora tenta organizá-los. Distribui sapatos, coloca as crianças sentadas, chama a atenção de algumas crianças e pede silêncio várias vezes. Bruno já está sentado em outra mesa.

5'18'' **Professora:** Pessoal, pra iniciarmos a nossa atividade. A gente vai escrever primeiro o quê?

Crianças: O nome!

5'26'' **Professora:** O nome. [E começa a distribuir a folha].

5'31'' **Professora:** Agora olha só! A gente vai escrever nosso nome na folha ó ..deitada, não é na folha em pé não. Deitada, aqui em cima, ó. Vamos tentar escrever pequeno, porque depois a gente vai fazer um desenho com palito de picolés. Então eu preciso disso

tudo aqui na folha. Vamos escrever nosso nome aqui em cima. O menor que a gente conseguir fazer.

5'58'' **Criança:** palito de picolé?

6'00'' **Professora:** palito de picolé. Será que a gente vai conseguir?

6'19'' Bruno brinca com o amigo na sua frente da mesa.

6'23'' **Professora:** Olha! A nossa brincadeira do desafio de quem fala baixo continua. Tem amigos aí que não vão fechar o quadradinho. Ta falando muito alto.

[A professora fala isso olhando para Bruno com a mão na cintura, insinuando que ele não está se comportando como combinado. Bruno pára de brincar com seu amigo e olha para ela retraído].

III. EPISÓDIO DO GRITO

0'' A professora Luciana está sentado no chão pedindo para as crianças se sentarem em roda junto com ela para iniciarem a atividade. Há muita conversa e muitas crianças ainda em pé. Ela solicita individualmente a cada uma das crianças que interrompam o que estão fazendo para se concentrarem na roda.

44'' Bruno dá um grito muito alto na sala, como se fosse um grande bocejo...

Bruno: UÃÃÃ.....!!!!!!

52'' **Professora:** Bruno, você quer participar da nossa rodinha? Você quer? Se você quer você vai ter que ajudar. Assim não ta legal. Assim não ta legal, Bruno. Você esta atrapalhando.

IV. EPISÓDIO DO AMIGO

0'' As crianças estão na roda conversando com a professora Luciana (1) sobre os brinquedos que trouxeram para a escola. Algumas estão dispersas. Bruno chega até a professora e diz.

04'' **Bruno:** O Marcelo não deixa ter Botafogo lá na casa dele.

10'' **Professora 1:** Você conversa com ele, você fala “olha só Marcelo, a gente não ta brincando de time agora.”

16'' **Bruno:** A gente não ta brincando de time agora, Marcelo.

19'' A professora Luciana continua a conversa com o grupo.

23'' Bruno volta e interrompe a conversa.

25'' **Bruno:** Só pode entrar Flamengo e Vasco.

26'' **Professora 1:** Ah.... Mas olha só...Por que o Botafogo não pode entrar aí? Todo time é legal.

28'' **Professora 2:** Não é campeonato brasileiro isso, Marcelo?

29'' **Marcelo:** Não.

30'' **Professora 2:** É sim.

58'' **Bruno:** Não vou mais ser seu amigo, Marcelo.

31'' Há muito barulho na sala. As crianças falam ao mesmo tempo e mais uma vez não é possível focalizar um dialogo específico, dado a simultaneidade das conversas. A professora 1- Luciana - olha os brinquedos enquanto a professora 2 - Marta - tenta argumentar com Marcelo sobre os times, dizendo que é um campeonato brasileiro.

1'13'' A professora Marta se levanta e vai até eles tentar resolver o conflito. A outra professora permanece na roda conversando sobre os brinquedos.

Professora 1: Qual o nome que a gente pode colocar? Olha só galerinha, vocês podem me ajudar a por um nome no pônei que a Aline trouxe?

1'20'' A professora Luciana permanece na roda. Bruno vai até ela de novo.

1'24'' **Professora 1:** A Marta esta conversando com ele, ta? Ó, a Aline já ta colocando o nome. Pedro, você está ouvindo a Aline? Liana, a Aline está falando. Pedro. Pode? Fala Aline.

Professora 1: Hã? Pônei Vil? É? Ó, o nome do pônei da Aline é pônei Vil.

1'32'' **Professora 2:** Isso não é justo, Marcelo.

1'38'' **Professora 2:** Eu vou chamar ele, tá?

Marta ainda tenta conversar com Marcelo.

1'56'' Bruno senta em uma cadeira e fica observando Marcelo brincando com Carlos. A professora Luciana dá prosseguimento a roda.

2'10'' A professora Luciana observa Marta terminar a conversa com Marcelo.

Bruno se aproxima da caixa de blocos de madeira onde Marcelo está. Marcelo não olha para a professora, mas ela continua tentando conversar com ele.

V. EPISÓDIO DO ESCORREGA

0'' Carlos está parado no meio do escorrega, apenas com as meias nos pés, sem sandália.

4'' **Professora:** Você esta encharcando sua meia. Entendeu? Vai botar a sandália, vem.

7'' Ele resiste, mas logo depois escorrega com a professora o acompanhando. Aaaaa.....

10'' Quando desce, ele tenta fazer algo que não foi o combinado e grita. Não!

14'' A **professora** o segura e diz:

Olha só, olha aqui! Nós descemos, nós combinamos regras. Eu não to gostando. Você sabe que eu tenho combinado com sua mãe, não tenho? Você esta cumprindo? Coloca a sandália que eu quero ir no escorrega com você. Bora! Vamos! Não vou esperar não!

20'' Ele tenta escapar, se agarrando na professora fazendo força. Empurra a perna contra ela. Ela segura sem dar muita importância.

39'' Ele se levanta, corre para colocar as sandálias.

44'' **Professora:** Vem Carlos, vai bota ou não vai?

48'' **Professora:** Bora, bora que eu to esperando.

49'' Ele corre para calçá-las.

52'' **Professora:** To indo, hein. To no primeiro degrau.

58'' **Professora:** Tô no segundo.

59'' Ele olha para ela sorrindo enquanto calça.

1'02'' **Professora:** Tô no terceiro!

1'06'' **Professora:** Vamos subir! [Carlos corre em sua direção na escada do escorrega. A professora sobe na frente e ele corre atrás].

1'17'' **Professora:** A gente da a mão.

1'20'' **Carlos:** Eu vou na frente!

1'22'' **Professora:** Ué! Você não quer me dar a mão, não?

Carlos: Ah, eu queria ir na frente!

1'25'' **Professora:** Aqui?

1'27'' Carlos ri e confirma. A professora o coloca em seu colo.

1'31'' **Professora:** Preparar! Apontar! Olaaa! Descendo!

1'42'' **Professora:** Viu? Vamos devagarinho. É bom ir no outro.

1'54'' Carlos se levanta do colo da professora e tenta subir pelo escorrega ao contrario. A professora vai em direção a escada do escorrega novamente. Outras crianças pedem para descer com ela.

2'15'' Carlos senta sozinho em um escorrega e estende a mão para a professora.

2'19'' **Professora:** Não, eu vou te dar a mão ali ó. (apontando para o escorrega do lado, Carlos se mexe rapidamente para ir para o escorrega do lado).

2'20'' **Professora:** Não. Fica aqui que eu vou te dar a mão aqui do lado, ó. Peraí.

2'23'' Carlos escorrega sozinho sem falar nada.

2'25'' **Professora:** Ô Carlos. Ô Carlos, é pra você me dar mão aqui Carlos.

2'29'' Ele faz cara de choro.

2'32'' **Professora:** O que foi Carlos?

2'32'' **Carlos:** Você pisou na minha mão. (chorando)

2'38'' **Professora:** Carlos, como é que eu pisei na sua mão se eu estou sentada aqui?

2'47'' **Carlos:** Sabe por que? Quando eu fui ali do lado você pisou.

2'54'' **Professora:** Ahhh... Eu não vi. Você me desculpa, mas eu não vi.

3' 05'' Ele chora e caminha sozinho pela frente do escorrega.

3' 09'' Outra professora da turma vem ver o que houve.

3'11'' A professora que estava brincando com ele chega também e diz:

Amor, olha só. Eu falei "eu vou sentar ali do lado você senta ali". Eu não vi sua mão". Nem vi a hora em que pisei.

3'26'' **Carlos:** Mas você escorregou sem mim.

3'27'' **Professora:** Ah...então eu acho que você esta chorando porque eu escorreguei sem você. Eu acho que é por isso. Eu não acho que é porque...eu não senti.

3'36'' Eles saem de mãos dadas em direção ao escorrega novamente.

VI. EPISÓDIO DOS DADOS DE BORRACHA

0'' Carlos bate com dois dominós de almofada fazendo um barulho durante a roda que duas professoras estão conduzindo.

02'' **Professora 1:** Carlos, por favor.

06'' **Professora 2:** Carlos, a gente já pediu por favor.

12'' Carlos segura os dados bem perto do seu corpo.

15'' A professora da prosseguimento a roda, fazendo uma **brincadeira** de adivinhar o nome do amigo que ela tem na mão, pelo significado do nome que foi descoberto em uma pesquisa realizada pelo grupo nas últimas semanas.

24'' **Professora 1:** Porque esse amigo, ele faltou. Ele não veio na segunda. Então, olha só, esse amigo não esta aqui. Então depois a gente vai fazer.

48'' Carlos bate os dados novamente.

51'' **Professora 1:** Vamos deixar esse aqui pro final.

52'' Carlos bate os dados de novo.

56'' Carlos bate os dados mais uma vez.

58'' A professora 1 se vira para Carlos que estava ao seu lado, apenas separados por uma caixa grande de brinquedos e fala com ele

1'13'' As professoras continuam sorteando os nomes para que as crianças tentem adivinhar pelo significado

1'26'' Carlos se levanta de onde estava sentado e vai sentar em frente a professora 2.

1'32'' **Professora 1 :** Carlos, Carlos. Senta aí do lado da Luciana (professora 2).

1'' 44'' Ele senta, ainda com os dados de borracha na mão.

1'54'' Carlos pega um livro na cesta de livros que esta ao seu lado. Enquanto isso, a roda continua com as professoras falando o significado dos nomes para as crianças adivinharem.

VII. EPISÓDIO DA MASSINHA

19' A sala estava confusa, com as crianças falando ao mesmo tempo. Carlos está a maior parte do tempo brincando com seu amigo Marcelo de blocos de construção fora da roda. Por ocasião do aniversário de Carlos e Bruno, as professoras cantam parabéns para ele. Carlos fica no meio da roda, um pouco tímido. Ao término do “Parabéns” eles se dirigem para a mesa que fica atrás da roda, onde já havia Marcelo. Bruno fala para professora Luciana que vai se casar com Úrsula (por conta da música do “Com quem será”). Depois disso, ele corre para a mesa. Carlos vai para a mesa também assim que termina a música “com quem será”, e ele diz que quer se casar com Babi. Marcelo sai da mesa assim que os dois chegam.

20 '17'' Segue-se uma bagunça na sala. A professora Luciana tenta continuar a roda. Marta levanta de onde estava e vai até a mesa em que Carlos e Bruno estavam brincando para chamá-los para roda. Não é possível ouvir o diálogo entre eles. Carlos pega pequenas sujeiras da mesa e joga para o alto.

20'20'' **Carlos:** Vai ter chuva!!

20'21'' A professora Marta se aproxima da mesa e fala com ele.

20'31'' **Carlos:** Chuva! Bruno observa. Marta chega por trás de Bruno e o fecha pelas costas com seu corpo, ao mesmo tempo em que fala com Carlos.

20'40'' Carlos não olha para ela em momento algum e não a ouve. Ele continua rodando a mesa, catando as sujeiras e jogando para o alto como se ela não estivesse falando nada. Bruno sai por debaixo de seus braços para a roda. Marta permanece falando com Carlos, que não responde nada a ela. Marta está de pé, apoiada com as duas mãos na mesa (a mesa é da altura das crianças). Ela permanece a maior parte do tempo na mesma posição.

20'42'' Marta tenta se aproximar pegando/encostando na mão de Carlos, mas ele tira a mão, se afastando.

20'47'' Ele não responde nada.

20'55'' Carlos desvia o corpo e sai contornando a mesa como se ela não estivesse ali.

20'54'' Marta sai da mesa também e não fala mais nada. Carlos continua catando pecinhas que estavam em cima da mesa e jogando para o alto. Bruno sai. Carlos permanece. Ele não olha para a professora em momento algum da cena. É como se ela não estivesse ali. Ela tenta pegá-lo pela mão, fala olhando em seus olhos, até que Carlos lhe olha pela primeira vez. Após isso, ele contorna a mesa sem olhar para ela e sai como se ela não tivesse lhe dito nada.

VIII. EPISÓDIO DA MARIONETE

7'09'' **Professora:** É o seguinte. O nome de vocês, ó ...Qual o nome todo da Helena?

a7'13'' **Antônia:** Deixa eu responder a pergunta. Helena Igino.

Professora: Ma

Antônia: Magalhães.

7'18'' **Professora:** Igino.

Antônia: Igino Pedrosa de Almeida.

7'24'' **Professora:** O nome dela, foi a junção do nome do papai dela com o nome da mamãe dela.

7'31'' **Helena:** Mas minha mãe não é assim.

7'32'' **Professora:** Mas o nome da sua mãe não é...

7'36'' **Professora:** Então, o Igino Pedrosa é da sua mãe. E o De Almeida do seu pai. Que formou o seu nome. A gente vai descobrir...

7'45'' **Helena:** Meu pai que escreveu meu nome de Heloísa.

7'47'' **Gabriela:** Marquinhos!! (interrompendo a professora).

7'48'' **Professora:** Um momentinho Gabriela, agora quem tá falando sou eu.

7'56'' **Helena:** Parecido o nome do Bernardo, né?

[Helena e Antônia começam a procurar na mesa o nome do Bernardo escrito no papel. As duas parecem envolvidas com a roda, menos Gabriela que está de cabeça baixa demonstrando pouco interesse e motivação].

8'41'' **Gabriela:** Ah, não, Maria Clara, faz pra mim? (pegando a folha de papel em que há seu nome).

8'46'' **Professora:** Depois eu faço.

8'49'' **Professora:** Vou continuar agora. Olha só, então, o nome de vocês é um nome que veio um pedacinho da mamãe, Igino Pedrosa no caso da Helena, e o De Almeida que veio do pai da Helena.

8'58'' **Helena:** Qual o seu nome todo Marquinhos?

9'02'' **Professora:** O meu nome? Eu sou filho da Maria Clara, então o meu nome é Marquinhos Souza Drummond.

9'07'' **Antônia:** E o seu pai?

9'09'' **Professora:** Não sei. Eu tenho pai?

9'10'' **Professora:** Não, não tem pai.

9'13'' **Antônia:** Então como o Marquinhos nasceu?

9'15'' **Professora:** Aí é outra história, que eu vou contar depooooois...

9'19'' **Gabriela:** Marquinhos! Marquinhos! Faz assim, faz assim (imitando o movimento do corpo do boneco)

9'24'' **Antônia:** Ah, já sei como ele nasceu! Você tava namorando com o Felipe, aí você ficou grávida e o Marquinhos nasceu.

9'31'' **Professora:** Eu não sei se foi assim, não, Antônia, mas....

9'35'' **Professora:** Então, ó, eu vou continuar com a rodinha. Marquinhos, ó, agora você vai descansar um pouquinho que o meu braço ta doendo, tá? Agora a gente vai deixar o Juninho descansar pra gente terminar a rodinha depois de terminar de falar.

9'47'' **Gabriela:** Agora eu posso ir embora?

9'48'' **Professora:** Ainda não. Então é o seguinte, a gente amanhã vai descobrir como é que surgiu o nome e o sobrenome do papai e da mamãe. Pro nome, a gente vai ter que fazer uma outra pesquisa.

9'59'' **Helena:** Eu quero saber...

10'02'' **Professora:** Mas o sobrenome a gente vai descobrir amanhã. E amanhã a mãe da Julia vai vir mostrar pra gente (a professora faz um sinal com a mão para Helena esperar ela terminar de falar, pois a menina tenta novamente lhe dizer o que ela quer saber....) como é que é uma árvore genealógica. Uma árvore genealógica maior do que a nossa. Porque tem árvores genealógicas, ó, que são gigantescas. Ta bom?

10'17'' **Professora:** Pode ir lá Gabriela. (Gabriela nem olhava para a professora, olhava para um outro canto da sala) Vai lá Gabriela, tchau!

10'18'' **Gabriela:** Ebaaa! (Gabriela passa por trás da professora e vai se despedir de Marquinhos).

10'25'' **Professora:** Dá tchau pro Marquinhos!

10'30'' Gabriela dá um beijo e um abraço no boneco e sai.

IX. EPISÓDIO DE QUEM É A VEZ?

0'' Sandra vai começar a roda e as crianças vão falando o que mais gostam de comer na escola. Ana fala sua preferência, e pela ordem da roda, o próximo seria Douglas.

28'' Ao terminar, a próxima criança seria Douglas, mas Sandra argumenta que Ana está sentada em seu colo, e por isso a vez de falar agora é dela (da professora), antes de Douglas.

30'' **Professora** :Ah, eu! Eu às vezes, trago a minha comidinha de casa.

31'' **Douglas**: Ei Sandra! Primeiro a Ana ia falar a comida dela depois era a minha vez. Você ia falar na minha vez.

44'' **Professora**: Não, e eu eu? Eu conto. Não conto? Depois da Ana sou eu. Eu também vou falar o que eu gosto, o que eu mais gosto de comer aqui na escola.

51'' **Douglas**: Não. Depois da Ana sou eu.

53'' **Professora**: Mas e eu?

56'' **Douglas**: Depois de mim é você.

58'' **Professora**: Mas olha só, eu tô. É porque ela tá no meu colo. Mas se ela sentar no chão eu vou ficar do lado dela. Quem vem depois da Ana? (Olhando para ele durante um silêncio).

1'06'' **Douglas**: Você.

1'07'' **Professora**: Eu.

1'08'' **Douglas**: Ahaa...

1'09'' **Professora**: Entendeu?

1'09'' **Douglas**: Ah....

1'10'' **Professora**: Eu estou entre a Ana e o Douglas. Se eu tirar a Ana do meu colo... [ela tira para lhe mostrar].

1'16'' **Douglas**: Mas é três. Três contra três.

1'19'' **Professora**: Não olha só Douglas, olha como é a minha vez, olha! Ana senta aqui e eu sento aqui. Ó! Agora é minha vez? É? A Ana falou, não falou Ana, o que você mais gosta de comer na escola? Agora é a vez de quem?

1'32'' **Douglas**: De você.

1'34'' **Professora:** Isso. Era porque a Ana tava no meu colo. É que ela pediu colinho. Posso falar então a minha preferência?

1'39'' **Douglas:** Mas porque ela não ficou no colo da Elisa?
[Elisa é outra professora].

1'43'' **Professora:** Mas a Elisa não tá aqui.

1'46'' **Douglas:** Se você pensasse nisso Sandra, eu nem pensasse nisso em você.

1'52'' **Professora:** Tá bom, posso falar agora?

1'56'' **Professora:** Laura senta aqui vem. Escolhe um lugar.
[E ela sente ao lado de Sandra].

Olha, eu às vezes trago comidinha de casa. Mas a comida que eu mais gosto aqui na escola é a salada. As saladas daqui são bem gostosas. Salada de beterraba, salada de alface, saladinha de batata, de couve-flor. É o que eu mais gosto.

2'19'' **Professora** E agora é a vez de quem?

2'21'' Sandra percebe que Laura sentou do seu lado.

2'21'' **Douglas:** Minha!

2'21'' **Professora:** Iiiii...temos um problema. A Laura sentou do meu lado. E agora, Douglas?

2'31'' **Douglas:** O que que a gente vai fazer?

2'33'' **Professora:** O que a gente vai fazer? A Laura sentou do meu lado, agora é a vez de quem?

2'39'' **Douglas:** Que tal chamar a polícia?

2'40'' **Professora:** Ahhh... mas a gente precisa chamar a policia pra resolver esse problema aqui?

2'44'' **Douglas:** Aha!

2'46'' **Vinícius:** Policiaaaaaa!!!!

2'46'' **Professora:** Ah não! Vamos resolver entre a gente. Olha só....eu acho que... Douglas você quer muito falar, né?

2'53'' Douglas: Ahã...[Balançando a cabeça em tom de deboche].

2'56'' **Professora:** Você cede a vez pra ele falar depois é você? [perguntando para Laura].

3'00'' Laura faz "não" com a cabeça

Professora: E agora?

3'03'' **Douglas:** Áaaa....Ta legal, fala Laura.

3'51'' Depois da Laura ele diz:

Agora é a minha vez.

Professora: Agora é a sua vez. Vamos lá Douglas. Qual a sua comida preferida aqui na escola?

X. EPISÓDIO DO JACARÉ

0'' Douglas está brincando na areia e Sandra chega para falar com ele.

4'' **Professora:** A gente não tem pá. Finge que é.

5'' **Douglas:** Ah, é assim.

8'' **Professora:** Não da pra fingir que é a pá?

9'' **Douglas:** Dá. [Mexendo em um brinquedo que parece uma pá].

10'' **Professora:** Então, finge que é.

12'' **Douglas:** O cozinheiro está fazendo um....

14'' **Professora:** Ah..o cozinheiro...Sabe quem eu acabei de convidar agora? A Luzia pra ir lá na nossa sala. Conseguiu? Conseguiu? Iiii... mas aí ta sem areia, né, Douglas?

26'' Ele mexe em uma parte do tanque em que não há quase areia.

32'' **Douglas:** É. Tem que pegar mais. Pega no meu caminhão?

36'' **Professora:** Cadê seu caminhão?

37'' **Douglas:** Ta la, la, la, la na oficina. Quer pegar lá? [Apontando para um lado].

42'' **Professora:** Mas eu não sei onde é. Eu acabei de descer. Eu não sei onde fica a oficina?

46'' **Douglas:** A minha oficina é lá no meu trabalho.

50'' **Professora:** E onde é que fica o seu trabalho?

53' **Douglas:** Na rua do Jacaré.

55'' **Professora:** Na rua do Jacaré? [A professora ri]. Moço, onde fica essa rua?

59'' **Douglas:** É, é...é lá em goropópole.

1'04'' **Professora:** Como, aonde?

1'05'' **Douglas:** Em Goropópole.

1'07'' **Professora:** Você esta querendo dizer Petrópolis?

1'09'' **Douglas:** Hã, hã. Lá. Você tem que ir bem lá. Mas cuidado com o Jacaré, hein...

1'12'' **Professora:** Então vamos lá, me ensina. Me ensina onde é esse lugar, então.

1'18'' **Douglas:** Ele fica lá no ponto do ônibus. Onde fica um monte de ônibus.
[apontando para outro lado]

1'24'' **Professora:** Mas onde é que fica o ponto do ônibus?

1'29'' **Douglas:** Na rua do Jacaré [Fala um pouco impaciente].

1'30'' **Professora:** Então me leva lá na rua do Jacaré [estendendo a mão para Douglas] que eu não sei onde é.

1'34'' **Douglas:** Oooo...você vai com meu carro, deixei ele, ele...deixei ele bem aqui, ó.
[Apontando para um lugar ao seu lado].

1'37'' Sandra que estava esse tempo todo apenas agachada falando com ele, resolve sentar e chama Carla para sentar em seu colo, uma criança que estava apenas observando a conversa.

1'44'' **Professora:** Ah! O carro ta ali, então a gente vai no carro, então?

1'48'' **Carla:** É invisível.

1'49'' **Professora:** É invisível, vamos no carro.

1'50'' Douglas fala algo que não entendo.

1'55'' **Professora:** Você dirige?

1'58'' Douglas fala algo que não entendo de novo.

2'01'' **Professora:** Ah...então eu vou sozinha?

2'03'' Douglas fala algo que não entendo mais uma vez.

2'08'' **Professora:** mas nós não sabemos o caminho. Como é que eu posso chegar nessa rua do Jacaré?

2'16'' **Douglas:** Hãaaaa...é pra lá naquela casinha [apontando] e depois pra lá...Bem ali é o sinal que atravessa a rua.

2'29'' **Professora:** Então lá que é a sua oficina?

2'30'' **Douglas:** Ahã.

2'32'' **Professora:** E eu vou lá fazer o que? Pegar o seu carro?

2'35'' **Douglas:** [Ele responde bastante impaciente] NÃO! O meu carro está ali, ele é invisível.

2'40'' **Professora:** Tá bom, eu vou no seu carro e vou fazer o que?

2'43'' **Douglas:** É claro, pegar o meu caminhão! [Ele fala isso irritado].

2'46'' **Professora:** Por que você tá bravo? Eu tô te perguntando porque eu não estou entendendo. Você não precisa ficar bravo, eu não estou entendendo. Eu estava no banheiro, acabei de descer, você está me falando um monte de coisas, eu não sei.

2'59'' **Douglas:** Você vai [fala não entendível]. O sinal é ali, você vai no sinal, você tem que ir até o caminho do mapa.

3'12'' **Professora:** Um mapa...

3'14'' **Douglas:** O mapa, é isso.

3'15'' **Professora:** Mas olha só, eu não tenho mapa aqui. Como é que a gente vai fazer o mapa?

3'17'' **Douglas:** Eu vou pegar lá em cima do meu armário. [Ele vai até um brinquedo pegar o mapa].

3'20'' **Professora:** Então vai lá pegar pra fazer o mapa. Só assim que eu vou saber chegar, Douglas.

3'20'' Douglas vai até um brinquedo que tem atrás dele e pega o mapa.

3'28'' **Douglas:** O mapa está aqui. [Entrega para Sandra].

3'30'' **Professora:** Deixa eu abrir o mapa. Bota ele aqui no chão [Fingindo abrir e estender um mapa grande em sua frente no chão].

3'36'' **Professora:** Ahhh....peraí....a rua do Jacaré....tá aqui? [Apontando um lugar no mapa].

3'39'' **Douglas:** Não, ela está aqui. [Apontando outro lugar no mapa imaginário perto do dedo de Cássia].

3'43'' **Professora:** Rua do Jacaré é perto da casinha.

3'46'' **Douglas:** Daqui.

3'51'' **Professora:** E eu vou fazer o que lá na rua do Jacaré? Que eu já sei que o mapa está aqui. O que eu vou fazer lá?

3'57'' **Douglas:** Você vai até aqui na curva a direita.

3'59'' **Professora:** A curva a direita.

4'01'' **Douglas:** Encontra o Jacaré de fala.

4'03'' **Professora:** Encontro o Jacaré de fala.

4'05'' **Douglas:** São longuinho e

4'07'' Uma criança que estava prestando atenção silenciosa resolve passar entre eles, onde estava o mapa imaginário.

4'08'' **Professora:** Aiii, não pisa no mapa, não! Aqui tem um mapa. Não pisa no mapa não que tem um mapa aqui.

4'20'' **Douglas:** Não! Aqui tem um mapa.

4'22'' **Professora:** A gente ta tentando chegar na rua do Jacaré.

4'24'' É interrompida por outra criança que diz que elas não podem subir

4'36'' Vamos contar pra ela, que ela não ta sabendo. Aqui tem um mapa que ta explicando onde é que fica a rua do Jacaré.

4'42'' Há falas não entendíveis entre as crianças.

4'51'' **Douglas:** você vai atravessar o rio palange....

4'53'' **Professora:** iiii. Eu vou atravessar rio, né?

4'56'' **Douglas:** Pra eu mostrar pra você...passar por favor, aí você vai pedir isso..

5'04'' **Professora:** Você vai comigo?

4'06'' **Douglas:** Não posso, tenho muitas tarefas a fazer.

5'09'' **Professora:** Ah....Será que eu posso enrolar o mapa?

5'10'' **Douglas:** Pode.

5'11'' **Professora:** Você não vai ver mais nada aqui não?

5'12'' **Douglas:** Não.

5'14'' **Professora:** Mas eu vou sozinha lá na rua do Jacaré?

5'17'' **Douglas:** Ó, você pode ir com ele, [apontando para os amigos] ou com ela, ou....

5'20'' **Professora:** Ta bom. E você vai ficar no trabalho?

5'24'' **Douglas:** Vou. Vou ficar no trabalho.

5'28'' **Professora:** Ta, deixa eu enrolar o mapa então. Toma. Ta enrolado. Guarda o mapa.

5'34'' **Douglas:** Mas você vai perder as linhas...?

5'38'' **Professora:** Muito bem! Se eu der o mapa pra você eu vou ficar sem saber, né? Então deixa eu enrolar o mapa de novo. Então eu vou lá na rua do Jacaré, tá?

5'47'' **Douglas:** Tá.

5'47'' **Professora:** Vou encontrar com o Jacaré e depois eu te falo.

5'50'' **Douglas:** Não, vocêna casa.

5'55'' **Professora:** Casa o que?

5'57'' **Douglas:** A casa que eu disse pra você...

6'02'' **Professora:** Deixa eu ir lá, então, tá?

6'04'' **Douglas:** É, você vai estar muito ocupada com você com ela [aponta pra mim] enquanto eu faço o jantar.

6'10'' **Professora:** Tá, então eu vou lá na rua do Jacaré e volto pra jantar. Tá bom?

6'14'' **Professora:** Vamos lá, Guto comigo? Estou precisando de alguém pra ir comigo.

6'17'' **Douglas:** Ei, Sandra! Você sabia que quando eu vim pra cá eu vi...

6'21'' Carla interrompe e distrai Douglas.

Carla: Eu também vou ir contigo Sandra. E Douglas não completa a frase.

6'22'' **Professora:** Vai? A gente tem que achar a rua do Jacaré.

6'27'' **Douglas:** ...Quando eu vim pra creche eu vi um fusca.

6'30'' **Professora:** Viu? Eu vou lá, tá, Douglas?

6'38'' **Professora:** Vamos lá comigo, Carla? Ele tá fazendo o jantar pra quando a gente voltar. [Carla está mexendo em umas panelinhas].

6'44'' **Douglas:** Mas isso não é jantar. Isso é trabalho que eu tenho que fazer com....

6'48'' **Professora:** Mas você não falou que ia fazer um jantar pra mim?

6'51'' **Douglas:** Eu ia...

6'53'' **Professora:** Ó estamos indo na rua do Jacaré. Tchau!

6'56'' **Douglas:** Tchau! [Olha pra mim e pergunta] Você saber onde fica a rua do Jacaré?

7'02'' **Fernanda:** Não.

7'10'' **Douglas:** Tem que seguir o mapa.

XI. EPISÓDIO DA DANÇA DAS CAVEIRAS

0'' Há uma música muito alta tocando no grupo: Musica das Caveiras. A música está muito alta, dificultando entender a fala das crianças e das professoras.

9'' A professora Elisa esta dançando convidando as crianças a dançarem também olhando para elas.

14'' Igor surge na cena e vai até o espelho.

20'' A professora Elisa o observa e vai até o espelho onde ele está dançando. Ela observa que Igor esta olhando o espelho e conversando com Vinícius.

28'' **Professora:** Ó! Quer fazer o pé num....

31'' Igor faz que sim com a cabeça

33'' Igor sobre em cima dos pés da professora com a ajuda dela.

57'' Os dois começam a dançar juntos pela sala.

1'00'' Ela segue imitando a caveira e interpretando a musica com Igor preso em suas pernas.

1'12'' Ela convida Igor a imitar a caveira, colocando-o de frente para as pessoas, ainda sobre seus pés:

1'19'' **Professora:** Ó ! Olha a caveira. Como é a caveira fica?

1'29'' **Professora:** Pose! Pose Caveira!

1'33'' **Professora:** Olha a pose da caveira!

[Mexendo nos braços de Igor, imitando uma caveira em pose. Igor fica com o corpo mole deixando-se levar pela professora].

2'00'' A professora Natália brinca de correr atrás das outras crianças, as assustando.

2'09'' No final da musica, Elisa e Igor se atiram no chão.

2'18'' Igor se levanta quando a musica termina e dá um abraço em Elisa. No começo da musica seguinte, Elisa imita um gigante.

2'45'' Igor exclama olhando para os amigos da sala e os chamando para ver Elisa imitando um gigante.

2'31'' **Igor:** O giganteee. O giganteee!!!

2'33'' Igor chama outros amigos, virando-os e apontando para a professora Elisa:
Um gigante! O gigante!

2'39'' Igor vai até um amigo e o vira em direção a Elisa para lhe mostrar o Gigante! Nenhum amigo parece tão envolvido e interessado na professora imitando o gigante do que ele. Ele dança, se agarra em suas pernas e ri muito.

3'00'' **Igor:** Elisa, eu sou o gigante junto com você.

3'08'' Ela se abaixa e o coloca em sua garupa. Eles ficam dançando o resto da música juntos com Elisa pulando com Igor nas costas. Ao mudar a música, Elisa continua dançando, mas Igor não quer que ela continue. Ele pede que ela pare, mas ela diz: Eu quero dançar!

XII. EPISÓDIO DA DESCULPA

0'' Há uma música tocando na sala. A professora Elisa está agachada conversando com um grupo de crianças.

2'' Igor pula em seu pescoço dando-lhe um abraço pelas costas. Elisa diz: Ai! Ó!

4'' **Igor:** Au... [Levando a mão a sua boca].

5'' A professora pergunta pra ele: Bateu a cabeça? [Igor sai e vai até seu amigo].

8'' Igor dá um abraço forte nesse amigo também pelas costas e machuca a cabeça do amigo.

17'' **Professora:** Olha só! Eu to de olho, hein?! Não gostei do que você fez, hein?!

19'' Igor vai para debaixo da mesa.

25'' Elisa vai até ele se apóia na mesa e diz: Ó! Eu acho que você deve desculpas ao Hugo.

28'' Igor grita saindo debaixo da mesa: "Desculpa!" e vai procurar seu amigo.

36'' Ao ver seu amigo lhe pede desculpas e lhe dá um forte abraço pedindo desculpas novamente.

43'' **Professora:** Muito bem!

45'' A professora vê os dois abraços e vai até eles dizer: Muito bem! Muito bom!

46'' A professora os abraça, levantando os dois com um abraço.

ANEXO 4

HISTÓRIAS DOS EPISÓDIOS INSPIRADAS NOS CARTÕES SITUAÇÕES
(DEPONDY; KOG; MOONS, 2004)**I. EPISÓDIO DO CALENDÁRIO**

Todas as crianças estão na roda com a professora Maria Clara escrevendo os números para o calendário. A professora fala para Gabriela que o tempo está acabando e só falta ela para terminar. No final, a professora pede para Gabriela guardar as canetinhas, pois foi a última a usar.

- 1) O que a professora fez?
- 2) Como ela se sente?
- 3) Como você sabe disso?
- 4) Como você se sente?
- 5) O que você estava pensando?

II. EPISÓDIO DO CAPITÃO CAVERNA

Há muito barulho e bagunça na sala. A professora pede para Bruno se sentar, pois vai começar uma atividade. Bruno não senta e outro amigo ocupa o seu lugar. Ele tenta tirar o amigo a força, mas a professora não deixa. Ela pede para ele se sentar em outra cadeira. Ele senta e brinca com um amigo enquanto a professora explica a atividade.

- 1) O que a professora está fazendo?
- 2) O que você estava sentindo?
- 3) O que a professora estava sentindo?

III. EPISÓDIO DO GRITO

A professora está sentada no chão para começa a roda. Ela fala, mas as crianças não prestam atenção. De repente, Bruno dá um grito na sala. A professora diz:
“Bruno, assim não tá legal. Assim não tá legal. Bruno. Você está atrapalhando”.

- 1) Como é que Bruno se sente?
- 2) O que você fez?
- 3) Como é que a professora se sente?
- 4) Por que ela se sente assim?

IV. EPISÓDIO DO AMIGO

Bruno diz para a professora Luciana que seu amigo Marcelo não deixa seu time participar da brincadeira. A professora diz para Bruno: “*Você conversa com ele, você fala ‘olha só Marcelo, a gente não ta brincando de time agora’.*” Bruno faz o que a professora pediu, mas seu amigo não aceita. Outra professora vai conversar com Marcelo sobre isso. Bruno observa a conversa sentado em uma cadeira ao lado.

- 1) Como é que Bruno se sente?
- 2) Por que ele se sente assim?
- 3) Como é que as professoras se sentem?
- 4) Por que elas se sentem assim?
- 5) Como é que você sabe disso?

V. EPISÓDIO DO ESCORREGA

Carlos está brincando no escorrega. A professora Ana pede para ele colocar as sandálias. Carlos não quer colocar e sai correndo. A professora o segura e diz que não está gostando do que ele está fazendo.

- 1) Como é que a professora está se sentindo?
- 2) Como você sabe disso?
- 3) Como é que o Carlos se sente?
- 4) Por que ele se sente assim?

VI. EPISÓDIO DOS DADOS DE BORRACHA

As professoras estão fazendo a rodinha com a turma. Carlos bate com dois dominós de borracha fazendo um barulho alto na sala. As professoras olham para ele e pedem para ele parar. Carlos espera um pouco e bate os dados novamente. As professoras pedem mais uma vez que ele pare. Carlos se levanta e vai sentar do outro lado da sala.

- 1) O que o Carlos estava fazendo?
- 2) Para que ele estava fazendo isso?
- 3) O que as professoras estavam fazendo?

VII. EPISÓDIO DA MASSINHA

Carlos está fora da roda. Ele está na mesa jogando a massinha para o alto. A professora vai até ele, mas Carlos continua brincando sem olhar para ela. A professora tenta falar com ele de novo, mas ele não responde. Até que sai sem dizer nada à professora.

- 1) Como é que Carlos se sente?
- 2) Por que ele se sente assim?
- 3) O que você queria fazer?

- 4) Por que você não conversa com ela?

VIII. EPISÓDIO DA MARIONETE

A professora Maria Clara está apresentando a roda com o boneco marionete *Marquinhos*. Gabriela tenta falar duas vezes e a professora para ela esperar a sua vez.

Gabriela espera e depois de um tempo pergunta se pode ir embora:

A professora responde que não.

- 1) O que a professora está fazendo?
- 2) Como a professora se sente?
- 3) Como você sabe disso?
- 4) Por que ela se sente assim?
- 5) Como a Gabriela se sente?

IX. EPISÓDIO DE QUEM É A VEZ?

Todos na roda estão falando do que mais gostam de comer na escola. Na vez de Douglas falar é Sandra quem fala. Douglas diz que é a sua vez. Sandra responde que não. Os dois conversam até chegarem a uma decisão. A decisão é Sandra falar primeiro.

- 1) O que a Sandra fez?
- 2) Como é que a Sandra se sente?
- 3) O que ela estava fazendo?
- 4) Como o Douglas se sente?
- 5) Por que você se sente assim?

X. EPISÓDIO DO JACARÉ

Douglas e a professora Sandra estão brincando juntos no pátio com outras crianças. Douglas pede que Sandra vá até a rua do Jacaré com seu carro invisível. Sandra diz que não sabe como chegar lá. Douglas lhe mostra o caminho em um mapa. Sandra vai fazer o que Douglas pediu. Douglas continua brincando sozinho.

- 1) Como o Douglas se sente?
- 2) O que a professora Sandra foi fazer?
- 3) A Sandra voltou para a brincadeira?
- 4) Você precisava dela para brincar?

XI. EPISÓDIO DA DANÇA DAS CAVEIRAS

Está tocando uma música sobre na sala. As crianças estão todas dançando. Elisa está dançando com Igor. Elisa imita um gigante e Igor fala para os amigos: O gigante! O Gigante! Elisa, eu sou o Gigante junto com você.

Elisa se abaixa e coloca Igor em suas costas. Os dois dançam juntos.

- 1) O que vocês estão fazendo?
- 2) Como é que a professora se sente?
- 3) Como é que você sabe disso?
- 4) Como é que o Igor se sente?
- 5) Por que eles se sentem assim?

XII. EPISÓDIO DA DESCULPA

A professora Elisa vê Igor machucando seu amigo e diz:

- *Ó, eu ô de olho, hein? Eu acho que você deve desculpas ao Hugo.*

Igor grita de longe: *Desculpa!* E vai dar um abraço em seu amigo.

Elisa ao ver os dois juntos os abraça e diz: *Muito Bem! Muito Bom !*

- 1) O que a professor fez?
- 2) O que a professora disse?
- 3) Como o Igor se sente?
- 4) Como a professora se sentiu quando Igor pediu desculpas?
- 5) Como você sabe disso?