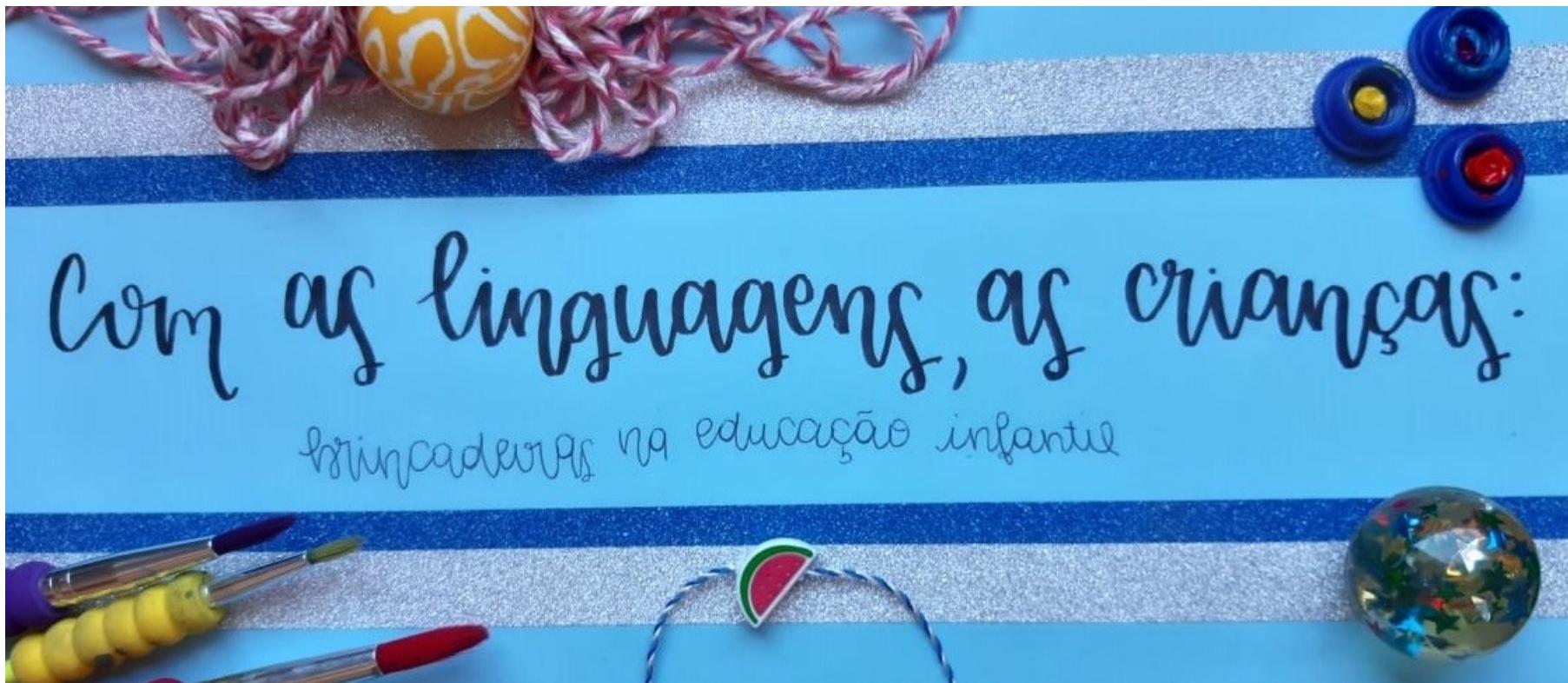


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Paula Amaral Faria



Uberlândia, 29 de maio de 2020

Paula Amaral Faria

Relatório de atividades apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), para defesa de doutorado.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Myrtes Dias Cunha

**COM AS LINGUAGENS, AS CRIANÇAS:  
brincadeiras na educação infantil**

Uberlândia, 29 de maio de 2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F224 Faria, Paula Amaral, 1980-  
2020 Com as linguagens, as crianças [recurso eletrônico] :  
brincadeiras na educação infantil / Paula Amaral Faria. - 2020.  
  
Orientadora: Myrtes Dias Cunha.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-  
graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.462>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.  
  
1. Educação. I. Cunha, Myrtes Dias,1964-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.  
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 16, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.pged.faced.ufu.br - pged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 12/2020/255, PPGED				
Data:	Vinte e nove de maio de dois mil e vinte	Hora de início:	8:07	Hora de encerramento:	11:36
Matrícula do Discente:	11613EDU012				
Nome do Discente:	PAULA AMARAL FARIA				
Título do Trabalho:	"Com as linguagens, as crianças - brincadeiras na educação infantil."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Psicologia histórico-cultural, afetividade e cinema: crianças e infâncias na contemporaneidade."				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Altina Abadia da Silva - UFG; Tânia Maia Barcelos - UFG; Maria Irene Miranda - UFU; Paula Cristina Medeiros Rezende - UFU e Myrtes Dias da Cunha, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Myrtes Dias da Cunha, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado(a)].

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Myrtes Dias da Cunha, Membro de Comissão**, em 29/05/2020, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Irene Miranda Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/05/2020, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia da Silva, Usuário Externo**, em 29/05/2020, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Paula Cristina Medeiros Rezende, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/05/2020, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Maia Barcelos, Usuário Externo**, em 29/05/2020, às 12:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



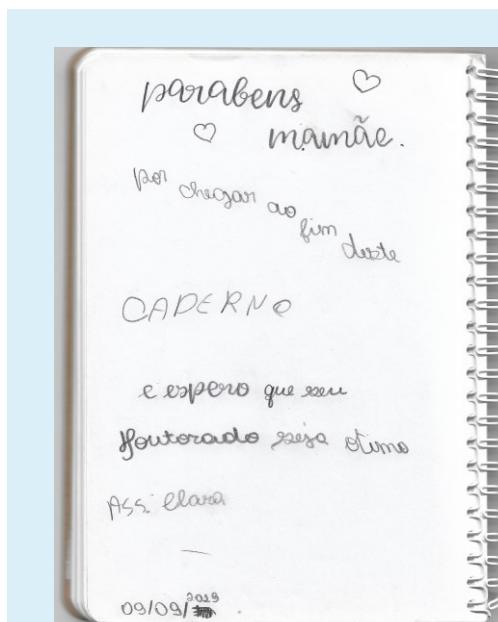
A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2061151** e o código CRC **B4CFA569**.

# AGRADECIMENTOS

Palavras somente não seriam suficientes para agradecer a todas as pessoas que foram para mim importantes neste estudo e ao longo de toda a minha vida. A vocês, dedico a música "Como é grande meu amor por você".

Ao ser e aos seres espirituais que sempre me acompanham;  
Aos meus pais, Alda e Wellington;  
Aos meus tios, segundos pais, Dulce e Pérsio;  
À esposa do meu pai e muito querida, Nilza;  
Aos meus Avós Olivier (que do céu olha por nós), Maria Luiza e Irene;  
Aos meus irmãos e primos/irmãos descritos por ordem de idade para não brigarem comigo: Leonardo, Bruno, Pâmela, Innis, Ina, Junin, Amanda, Olivier, Leozinho, Andressa e Carol;  
Aos meus sobrinhos fofos Thiaguinho, Enzo e Lucas;  
Ao Marcelo;  
Às orientadoras Myrtes e Maria Irene, doutorado e mestrado;  
Aos colegas e amigas da Eseba;  
Aos estagiários e bolsistas da UFU;  
Aos meus antigos e novos amigos;

E, por fim, de maneira especial, à minha filha Clara, com quem tenho descoberto muito sobre a vida e sobre amor. Ela que com gesto lindo deixou um recadinho na última página do meu caderninho de anotações da pesquisa. Filha, foi ótimo!



Como é Grande o Meu Amor Por Você

Roberto Carlos

Eu tenho tanto pra lhe falar  
Mas com palavras não sei dizer  
Como é grande o meu amor por você  
E não há nada pra comparar  
Para poder lhe explicar  
Como é grande o meu amor por você  
Nem mesmo o céu nem as estrelas  
Nem mesmo o mar e o infinito  
Nada é maior que o meu amor  
Nem mais bonito  
Me desespero a procurar  
Alguma forma de lhe falar  
Como é grande o meu amor por você  
Nunca se esqueça, nem um segundo  
Que eu tenho o amor maior do mundo  
Como é grande o meu amor por você  
Nunca se esqueça, nem um segundo  
Que eu tenho o amor maior do mundo  
Como é grande o meu amor por você  
Mas como é grande o meu amor por você

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS: protagonistas da pesquisa

Este espaço reservei para agradecer e homenagear as crianças e as profissionais participantes desta pesquisa, numa tentativa de apresentação afetiva e comprometida com o que representaram para este trabalho de doutoramento. Foram tão valiosas com as suas gentilezas, seu carinho, sua atenção e seu envolvimento comigo, o que consequentemente permitiu a produção deste relatório de pesquisa. Por isso, com esse agradecimento, busquei uma outra forma de apresentar as protagonistas deste trabalho; sujeitos potencialmente diversos e ricos em histórias, ideias, saberes, sentimentos, dúvidas, conflitos e tensões.

Apresento, a seguir, descrições afetivas e fotografias das crianças e profissionais da escola que foram participantes deste estudo, em situações diversas no cotidiano escolar na intenção de que possam ser melhor identificadas ao longo da investigação. Apresento as profissionais da escola com seus nomes e cargos ocupados na instituição. As crianças estão identificadas com seus nomes e idades (consideradas em dezembro de 2017), mediante autorizações dos pais e responsáveis para participação. Procurei estabelecer uma ética fundamentada no respeito às crianças e aos profissionais. Respeitei suas vozes como sujeitos da pesquisa que são. As crianças e profissionais participantes compunham o grupo chamado Turma do Peixe no ano de 2017, na escola de Educação Infantil municipal EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosangela Borges Cunha, em Uberlândia.

### **ANNA VITÓRIA, 2 anos e 9 meses**

Menina doce, de sorriso meigo e amiga. Gostava de experimentar as brincadeiras intensamente. Em uma delas, subiu uma janela com ajuda de um dos colegas; depois, ela o ajudou nesse desafio.



Fotografia 1: Anna Vitória, 2 anos e 9 meses

### **CALEBE, 3 anos e 2 meses**

Postura investigadora, como um cientista que observa e verifica as tentativas. Nas brincadeiras, tinha preferência por representar personagens de história, como um lobo.



Fotografia 2: Calebe, 3 anos e 2 meses

### **DAVI, 2 anos e 10 meses**

Tinha prazer em apresentar a escola para as pessoas, descrevendo-a em detalhes, nada passava despercebido ao seu olhar. Nas brincadeiras, cuidava de bebês como um pai cuida do filho.



Fotografia 3: Davi, 2 anos e 10 meses



Fotografia 4: Enzzo Gabriel, 3 anos e 3 meses

**ESTHER SILVA, 3 anos**  
Estava sempre com um sorriso meigo no rosto.  
Gostava de pintar nos azulejos e participar dos  
momentos de contação de histórias.



Fotografia 5: Esther Silva, 3 anos

**ESTHER VITÓRIA, 3 anos e 3 meses**  
Afetuosa, sempre procurava um colo adulto  
para sentar-se. Gostava de cuidar das bonecas  
como uma mãe cuida de seu bebê.



Fotografia 6: Esther Vitória, 3 anos e 3 meses

**ISABELLY VITÓRIA, 3 anos e 7 meses**

Sempre falante, apresentava sínteses das experiências vividas pela turma para os adultos. Gostava de brincar de esconde-esconde.



Fotografia 7: Isabelli Vitória, 3 anos e 7 meses

**JOÃO EMANUEL, 3 anos e 1 mês**

Ficava animado e feliz com as produções da turma, mostrando aos visitantes o que tinham feito. Nas suas brincadeiras, reinventava os usos de objetos, transformando-os.



Fotografia 8: João Emanuel, 3 anos e 1 mês

**KAMILLY VITÓRIA, 3 anos e 5 meses**

Carinhosa com os colegas e professores. Inspirada pela forma com que os adultos narram histórias, criava suas próprias formas de contá-las.



Fotografia 9: Kamilly Vitória, 3 anos e 5 meses

**LÍVIA HELENA**, 3 anos e 3 meses  
Gostava de pinturas. Em suas brincadeiras, se envolvia em situações domésticas, como preparar bolos.



Fotografia 10: Lívia Helena, 3 anos e 3 meses

**LOANE**, 2 anos e 11 meses  
Parceira para transformar tartarugas em casas, esconderijos e rampas. Observadora atenta de gestos. Em uma brincadeira, foi fotógrafa.



Fotografia 11: Loane, 2 anos e 11 meses

**MARY JANE**, 3 anos e 5 meses  
Alegre e sorridente. Nas brincadeiras, gostava de brincar com os brinquedos da sala de aula.



Fotografia 12: Mary Jane, 3 anos e 5 meses

**MATHEUS, 3 anos e 7 meses**

Muito observador, nada passava despercebido ao seu olhar. Nas brincadeiras, expressou seu sentimento de medo de insetos.



Fotografia 13: Matheus, 3 anos e 7 meses

**MIGUEL, 2 anos e 9 meses**

Gentileza e afeto eram as formas como ele se aproximava, oferecendo algo para compartilhar com o outro. Interessava-se por livros.



Fotografia 14: Miguel, 2 anos e 9 meses

**NICOLLY, 3 anos e 7 meses**

Gostava de músicas, especialmente de amor. Apresentou posicionamento crítico sobre as propostas da escola pelas quais não se interessava.



Fotografia 15: Nicolly, 3 anos e 7 meses

**NYCOLLAS**, 2 anos e 9 meses  
Nas brincadeiras de super-heróis, foi o Hulk.  
Trocou de sapatos comigo e dialogou comigo  
sobre seus sentimentos.



Fotografia 16: Nycollas, 2 anos e 9 meses

**SOPHIA GABRIELLY**, 2 anos e 9 meses  
Gostava de dançar. Nas brincadeiras, preparou  
alimentos gostosos. Fazia poses para seus colegas  
a fotografarem no faz de conta.



Fotografia 17: Sophia Gabrielly, 2 anos e 9 meses

**PEDRO**, 3 anos e 6 meses  
Sempre interessado pelos brinquedos da sala de  
aula, produzia desenhos relacionados a eles.  
Nas ações cotidianas na escola, se mostrava  
protetor de insetos diante de situações que os  
colocavam em risco.



Fotografia 18: Pedro, 3 anos e 6 meses

### **VITÓRIA GABRIELLE, 3 anos**

Cuidava de bebês como uma mãe cuida de sua filha. Gostava de preparar comidinha para brincar com os adultos e colegas de turma.



Fotografia 19: Vitória Gabrielle, 3 anos

### **YAN, 3 anos**

Mostrava-se interessado em participar das atividades propostas pelos professores, especialmente quando envolvia as letras. Gostava de mostrar seu tênis.



Fotografia 21: Yan, 3 anos

### **VITÓRIA, 3 anos e 5 meses**

Observadora atenta, reservada com palavras e expressiva nos desenhos e pinturas. Nas brincadeiras, sua preferência era a dança.



Fotografia 20: Vitória, 3 anos e 5 meses

**ELIANA**, professora

Aberta e disponível para aprender novas ações pedagógicas. Sensível às perguntas e aos interesses das crianças. Gostava de brincar com elas.



Fotografia 22: Eliana, professora

**EMILIANA**, educadora

Contadora de histórias, encantava as crianças com suas performances. Gostava de colaborar em todas as ações cotidianas.



Fotografia 23: Emiliana, educadora

**LEIDIANE**, educadora.

Carinhosa e afetuosa com as crianças, atenta e prestativa diante dos interesses delas. Adorava dançar com as crianças.



Fotografia 24: Leidiane, educadora

**RENATA**, educadora.

Aberta e flexível para aprender com outras propostas pedagógicas. Gostava muito de cantar para as crianças e tinha vasto repertório musical.



Fotografia 25: Renata, educadora

## RESUMO

A presente pesquisa constituiu-se atravessada por experiências da minha vida, algumas relacionadas com as artes, o que permitiu a constituição dos seguintes questionamentos: por que (re)conhecer linguagens? Quais linguagens as crianças (re)produzem no cotidiano escolar? Como os diálogos com as crianças são construídos e se expressam no cotidiano escolar? Quais são os significados e os sentidos que as crianças expressam no cotidiano escolar? A partir dessas questões, os objetivos foram: construir diálogos com as crianças na escola de educação infantil e compreender como elas praticam linguagens no cotidiano escolar. Simultaneamente às experiências com as artes, tive contato com estudos relacionados ao cotidiano escolar que possibilitaram conhecer outras maneiras de fazer pesquisa, especialmente uma metodologia tecida no próprio processo de pesquisar a partir das relações com os sujeitos da investigação. Esse estudo foi orientado por uma perspectiva qualitativa e inspirado nos princípios da etnografia; também se fundamentou na psicologia histórico-cultural e na sociologia da infância para discutir temas como criança, infâncias, linguagens e cotidiano escolar. A investigação foi desenvolvida, de agosto até dezembro de 2017, na Escola Municipal de educação infantil (EMEI) Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha, especialmente com as crianças, as educadoras e a professora da Turma do Peixe. Registrei o dia a dia vivenciado na escola em notas de campo, analisei-as e selecionei encontros com crianças a fim de responder as questões apresentadas. As análises que realizei estão organizadas em três partes. Na primeira parte, (re)conheci as linguagens praticadas pelas crianças, por exemplo, a fala, os gestos, a dança, a música, a escrita e o desenho, evidenciando os usos e as reinvenções que elas produziram, especialmente nas brincadeiras, indicando similaridade com a arte. A potencialidade das brincadeiras no processo de ensino-aprendizado infantil foi uma grande descoberta. A segunda parte da análise está subdividida em duas: primeiramente, constatei que pensamento e linguagem constituem-se e se expressam na brincadeira através de uma interconexão da imaginação, emoção e gestos aprendidos nas culturas. Em segundo lugar, discuti sobre como a arte também compõe o processo de aprendizado infantil, constituindo um complexo sistema de linguagem. Na terceira parte, discuti como a brincadeira mostrou-se um caminho importante para dialogar com as crianças na escola de educação infantil e compreender suas necessidades, seus interesses, significados e sentidos articulados no cotidiano escolar na relação professor-aluno. Compreendi que professores são fundamentais nesse processo, e, por isso, sinalizo a relevância de formação voltada para o diálogo, para a brincadeira e a arte na relação com crianças. Reconhecer, valorizar e promover práticas infantis de linguagem no cotidiano escolar consiste num ato político de promover uma efetiva participação das crianças na escola e convida os professores a realizarem ações educativas sensíveis e respeitosas às descobertas das crianças e às diversas manifestações culturais.

Palavras-chave: Educação infantil. Crianças. Linguagens. Cotidiano escolar. Brincadeiras.

## ABSTRACT

The present research is traversed by experiences of my life, some related to the arts, which allowed the constitution of the following queries: Why ac(know)ledge languages? Which types of language do children (re)produce in the school daily life? How are dialogs with children built and how are they expressed in the school daily life? What are the meanings and senses that children express in the daily life at school? From these questions, the objectives were: construct dialogs with the children at the child education school and understand how they practice types of language in the school daily life. Simultaneously with the experiences with the arts, I had contact with studies related to the school daily life which allowed me to learn about other ways of conducting research, especially a methodology woven in the own process of research from the relationships with the subjects of the investigation. This study was oriented by a qualitative perspective and inspired by ethnography principles; it was also based on cultural-historical psychology and on the sociology of childhood in order to discuss themes such as child, childhoods, types of language and the school daily life. The investigation was developed, from August to December 2017, at the child education municipal school (EMEI) Teacher Rosangela Borges Cunha, especially with the children, the educators and the teacher of the Class of Fish. I registered the daily life experienced at the school on field notes, analyzed them and selected meetings with the children so as to respond the questions presented. The analyses that I carried out are organized in three parts. In the first part, I (re)acknowledged the types of language practiced by the children, for example, speaking, gestures, dance, music, writing and drawing, highlighting the uses and reinventions that the children produced, especially when at play, indicating similarity to art. The potentiality of play in the child teaching-learning process was a big discovery. The second part of the analysis is subdivided in two: firstly, I found that thinking and language are constituted and expressed when at play through an interconnection of imagination, emotion and gestures learned in cultures. Secondly, I discussed how art also composes the child learning process, constituting a complex language system. In the third part, I discussed how play proved to be an important way of communicating with the children at the child education school and understanding their needs, interests, meanings and senses articulated in the school daily life in the relationship teacher-student. I understood that teachers are fundamental in this process, and, for this reason, I signal to the relevance of qualification aimed at dialog, play and art in the relationship with children. Recognizing, valuing and promoting child practices of types of language in the school daily life consists of a political action of promoting an effective participation of children in the educational work and invites teachers to carry out sensitive and respectful educational actions to the discoveries of children and the several cultural manifestations.

Keywords: Child education. Children. Types of language. School daily life. Play.

## **LISTA DE IMAGENS**

IMAGEM 1: Convite defesa memorial de Myrtes Dias Cunha, de junho de 2017.....	30
IMAGEM 2: Fôlder de divulgação do projeto YOGA NO MUSEU, realizado no MUmA em Uberlândia de outubro a dezembro de 2016.....	41
IMAGEM 3: Fôlder da Oficina Escrita Poética, ministrada por Anderson Valfré em Uberlândia nos dias 28 e 29 de março de 2017 .....	42
IMAGEM 4: Fôlder das Oficinas de Teatro COMUFU, de agosto a dezembro de 2017.....	46
IMAGEM 5: Mapa da cidade de Uberlândia com destaque para a localização da EMEI Prof. <sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha.....	87
IMAGEM 6: Poesia que escrevi enquanto registrava sobre a conversa com a cozinheira da escola .....	103

## **LISTA DE GRÁFICO**

GRÁFICO 1: Levantamento das publicações por palavra e expressões-chave: cotidiano, criança/infância, e linguagens das crianças, entre os anos de 2006/2016, nas bases de dados: Scielo; Capes, Anped, Plataforma Sucupira e outros sites, relacionados às participações das crianças nas pesquisas.....	74
---	----

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1: Publicações selecionadas no levantamento bibliográfico com a participação de crianças de 0 a 5 anos de idade .....	75
QUADRO 2: Abordagens metodológicas nas publicações selecionadas para leitura na consulta do levantamento bibliográfico, entre 2006 a 2016 .....	77
QUADRO 3: Estrutura e organização da sede principal e do anexo da EMEI Prof. <sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha, em 2017: salas de aula, turmas, turnos, número de crianças e grupos etários.....	85
QUADRO 4: Datas, turmas e encontros 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 10.....	119

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1: Anna Vitória, 2 anos e 9 meses

FOTOGRAFIA 2: Calebe, 3 anos e 2 meses

FOTOGRAFIA 4: Enzzo Gabriel, 3 anos e 3 meses

FOTOGRAFIA 5: Esther Silva, 3 anos

FOTOGRAFIA 6: Esther Vitória, 3 anos e 3 meses

FOTOGRAFIA 7: Isabelly Vitória, 3 anos e 7 meses

FOTOGRAFIA 8: João Emanuel, 3 anos e 1 mês

FOTOGRAFIA 9: Kamily Vitória, 3 anos e 5 meses

FOTOGRAFIA 10: Lívia Helena, 3 anos e 3 meses

FOTOGRAFIA 11: Loane, 2anos e 11 meses

FOTOGRAFIA 12: Mary Jane, 3 anos e 5 meses

FOTOGRAFIA 13: Matheus, 3 anos e 7 meses

FOTOGRAFIA 14: Miguel, 2 anos e 9 meses

FOTOGRAFIA 15: Nicolly, 3 anos e 7 meses

FOTOGRAFIA 16: Nycollas, 2 anos e 9 meses

FOTOGRAFIA 17: Sophia Gabrielly, 2 anos e 9 meses

FOTOGRAFIA 18: Pedro, 3 anos e 6 meses

FOTOGRAFIA 19: Vitória Gabrielle, 3 anos

FOTOGRAFIA 20: Vitória, 3 anos e 5 meses

FOTOGRAFIA 21: Yan, 3 anos

FOTOGRAFIA 22: Eliana, professora

FOTOGRAFIA 23: Emiliana, educadora

FOTOGRAFIA 24: Leidiane, educadora

FOTOGRAFIA 25: Renata, educadora

FOTOGRAFIA 26: Luciana Muniz, Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Eseba/ UFU.....

31

FOTOGRAFIA 27: Parte da equipe de professores Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental da Eseba .....

34

FOTOGRAFIA 28: Abraço com Maria Irene no dia da apresentação da dissertação de mestrado, em julho de 2014.....

35

FOTOGRAFIA 29: Criança pintando o braço no Espaço Cultural da Eseba em 2015.....

37

FOTOGRAFIA 30: Criança manifestando sua alegria ao visualizar seu corpo pintado no Espaço Cultural da Eseba em 2015.....

39

FOTOGRAFIA 31: Criança pintando a sola do pé, após ter pintado seu rosto no Espaço Cultural da Eseba em 2016.....	39	
FOTOGRAFIA 32: Registro de alguns dos materiais ofertados aos participantes no credenciamento do III Simpósio Internacional: formação de educadores em arte e pedagogia – Conversações: arte: pedagogia: mediação cultural, na Universidade Mackenzie em São Paulo, 12 a 14 junho de 2017....	43	
FOTOGRAFIA 33: Registro do meu bordado no encerramento do Simpósio Paulista, em 2017.....	45	
FOTOGRAFIA 34: Colaboração no ajuste da barraca de bambu que se danificou, em dezembro 2017.....	107	
FOTOGRAFIA 35: Crianças da Turma do Peixe, a educadora Renata e eu, ao final da atividade de pintura em azulejos em 23 outubro de 2017.....	113	
FOTOGRAFIA 36: Convite enviado às famílias das crianças da Turma do Peixe, em 06 de novembro de 2017, para encontro sobre as intenções da pesquisa.....	115	
FOTOGRAFIA 37: Troca de sapatos entre Nycollas e eu, em 21/11/2017.....	160	
FOTOGRAFIA 38: Nycollas usando tênis da pesquisadora, a caminho da sala de aula, em 21/11/2017.....	160	
FOTOGRAFIA 39: Lívia Helena, Nicolly, Pedro, Isabelli Vitória e Miguel realizando pinturas na parede de azulejos, em 23/10/2017 .....	166	
FOTOGRAFIA 40: Anna Vitória e Calebe experimentavam pintar com as mãos, em 23/10/2017.....	170	
FOTOGRAFIA 41: Esther Silva experimentava pintar com pincel, 23/10/2017 .....	170	
FOTOGRAFIA 42: Turma do Peixe e eu pintando a parede de azulejos com pincel, mãos e com pedrinhas sobre a tinta fresca, em 23/10/2017. ....	171	
FOTOGRAFIA 43: Calebe segura um recipiente com álcool e papel crepom, mistura-os e, junto com Enzzo Gabriel, descobre a mudança de cor do líquido, em 06/11/2017 .....	176	
FOTOGRAFIA 44: Vitória e Davi desenhando círculos com a tinta produzida por eles, em 06/11/2017.....	179	
FOTOGRAFIA 45: João Emanuel mostra o painel criado a partir de tintas e cores produzidas com álcool e papel crepom, em 06/11/2017.....	182	
FOTOGRAFIA 46: Turma do Peixe participando da atividade de identificação de seus nomes e das letras iniciais de seus nomes.		

Yan está ao centro pegando a ficha que contém a letra inicial de seu nome, em 09/11/2017.....	184	FOTOGRAFIA 54: Enzzo Gabriel tentando acertar o besouro com seu chinelo, enquanto seus colegas observavam e questionavam essa ação, em 09/11/2017.....	206
FOTOGRAFIA 47: Turma do Peixe participando da atividade de identificação das letras iniciais de seus nomes; Sophia Gabrielly estava com as mãos no chão, sorria e procurava a sua ficha, em 09/11/2017.....	186	FOTOGRAFIA 55: Enzzo Gabriel coloca o besouro no buraco da grama, afirmando ser a casa do inseto, em 09/11/2017.....	208
FOTOGRAFIA 48: Kamilly Vitória contando história para seus colegas com o apoio de Emiliana, em 14/11/2017.....	194	FOTOGRAFIA 56: Pedro com o besouro na mão observa-o; Enzzo Gabriel e Loane o acompanham, em 09/11/2017.....	211
FOTOGRAFIA 49: Miguel abre o livro de trás para frente e coloca o dedo em uma imagem, em 14/11/2017 .....	196	FOTOGRAFIA 57: Enzzo Gabriel, Loane e Pedro atentos ao besouro na expectativa de que ele possa andar, em 09/11/2017.....	211
FOTOGRAFIA 50: Miguel vira a página do livro de trás para frente e continua a contar a história do seu jeito, em 14/11/2017.....	196	FOTOGRAFIA 58: Pedro e seus colegas observavam o besouro na expectativa de ele se movimentar, em 09/11/2017.....	215
FOTOGRAFIA 51: Miguel, na primeira página do livro, continua a narrar a história, em 14/11/2017.....	196	FOTOGRAFIA 59: Pedro tentando virar o besouro para cima, enquanto Enzzo Gabriel dá uma chinelada no inseto, em 09/11/2017.....	217
FOTOGRAFIA 52: Miguel fecha o livro, finaliza a leitura e observa a capa, colocando o dedo nas imagens, em 14/11/2017.....	196	FOTOGRAFIA 60: Pedro e Enzzo Gabriel dialogam sobre o besouro ser pequeno e a ausência do pai e da mãe dele, momento acompanhado por Vitória Gabrielle, Anna Vitória e Matheus, em 09/11/2017.....	218
FOTOGRAFIA 53: Enzzo Gabriel e Calebe indicando o besouro na parede, enquanto as demais crianças se aproximam para observar, em 09/11/2017.....	204		

FOTOGRAFIA 61: Pedro, Enzzo Gabriel, Matheus, Loane e Anna Vitória transformaram a tartaruga de plástico na casa deles, em 09/11/2017.....	220	FOTOGRAFIA 67: Enzzo Gabriel ajudando Anna Vitória a subir na janela da casinha, apoiando os pés da garota em suas mãos, em 09/11/2017.....	227
FOTOGRAFIA 62: Pedro, Enzzo Gabriel e Loane enfiaram-se dentro da tartaruga e colocaram a tampa por cima deles, dizendo ser um esconderijo, enquanto Matheus sentou-se na cabeça da tartaruga como se estivesse num cavalo, em 09/11/2017.....	221	FOTOGRAFIA 68: Anna Vitória escorregando pelo casco da tartaruga que estava dentro da casinha de plástico, em 09/11/2017 .....	228
FOTOGRAFIA 63: Pedro, Enzzo Gabriel e Anna Vitória utilizam a tampa/casco da tartaruga plástica para escorregar, em 09/11/2017.....	222	FOTOGRAFIA 69: Anna Vitória ajudando Enzzo Gabriel a subir na janela da casinha, em 09/11/2017.....	229
FOTOGRAFIA 64: Anna Vitória, Pedro, Matheus e Enzzo Gabriel propondo alternativas para colocar uma parte da tartaruga dentro da casinha de plástico, em 09/11/2017.....	224	FOTOGRAFIA 70: Loane fazia de conta que me fotografava com seu chinelo de dedo, em 09/11/2017.....	231
FOTOGRAFIA 65: Pedro, Anna Vitória, Matheus e Enzzo Gabriel colocaram o casco da tartaruga para dentro da casinha para servir-lhes de escorregador, enquanto Vitória, Loane e Vitória Gabriele os observavam, em 09/11/2017.....	225	FOTOGRAFIA 71: Esther Vitória aproxima-se de mim e me entrega uma boneca dizendo que era minha filha e que estava chorando, em 23/11/2017 .....	239
FOTOGRAFIA 66: Anna Vitória tentando subir na janela da casinha para escorregar pelo casco da tartaruga de plástico que está por dentro, em 09/11/2017.....	226	FOTOGRAFIA 72: Vitória Gabrielle brinca com a boneca, alimentando-a com uma mamadeira, em 23/11/2017.....	240
		FOTOGRAFIA 73: Vitória Gabrielle entrega a mamadeira a Davi, em 23/11/2017 .....	241
		FOTOGRAFIA 74: Davi alimenta a primeira boneca com a mamadeira, em 23/11/2017.....	243

FOTOGRAFIA 75: Davi observa a mamadeira e diz que “acabou”, em 23/11/2017.....	243	FOTOGRAFIA 84: Lívia Helena levou objeto plástico na boca, fazendo de conta que era um bolo, em 22/11/2017.....	253
FOTOGRAFIA 76: João Emanuel me mostra seu chinelo com a imagem de uma aranha, em 11/12/2017.....	246	FOTOGRAFIA 85: Sophia Gabrielly alimenta João Emanuel colocando a colher na sua boca, em 11/12/2017.....	257
FOTOGRAFIA 77: João Emanuel me fotografa com a câmera de brinquedo, em 11/12/2017.....	247	FOTOGRAFIA 86: Pedro me oferta comidinha feita com areia, em 12/12/2017.....	260
FOTOGRAFIA 78: João Emanuel observa sua imagem na tela do celular, em 11/12/2017 .....	248	FOTOGRAFIA 87: Kamilly Vitória me ofereceu gelatina feita com areia, em 12/12/2017.....	261
FOTOGRAFIA 79: João Emanuel se observando na tela do celular quando sorri, 11/12/2017.....	248	FOTOGRAFIA 88: Enzzo Gabriel, Pedro e Mary Jane brincam com banho de mangueira, em 18/12/2017.....	277
FOTOGRAFIA 80: João Emanuel afastava e aproximava da tela do celular um cone, em 11/12/2017 .....	249		
FOTOGRAFIA 81: João Emanuel subia e descia um cone diante da tela do celular, 11/12/2017.....	249		
FOTOGRAFIA 82: Lívia Helena despejou peças de encaixe entre as minhas pernas e as transformou em comida, em 22/11/2017.....	252		
FOTOGRAFIA 83: Anna Vitória colocou objeto plástico na boca, fazendo de conta que era um bolo, em 22/11/2017.....	253		

## LISTA DE NOTAS DE CAMPO E ENCONTROS

NOTA DE CAMPO - 11 de setembro de 2017 Encontro 1 - Turma da Onça (GIII) .....	120	NOTA DE CAMPO - 23 de outubro de 2017 Encontro 9 - Turma do Peixe (GII) Sala de aula -16h30 às 17h .....	172
NOTA DE CAMPO - 12 de setembro de 2017 Encontro 2 - Turma das Borboletas (GIII) .....	106/ 124	NOTA DE CAMPO - 31 de outubro de 2017 Encontro 10 - Turma do Peixe (GII) e Turma das Borboletas (GIII) Refeitório -07h30 às 08h e Sala de aula - 08h às 08h30 .....	134
NOTA DE CAMPO - 12 de setembro de 2017 Encontro 3 - Turma do Tucano (GIII) Arena - 16h30 às 17h .....	127	NOTA DE CAMPO - 06 de novembro de 2017 Encontro 11 - Turma do Peixe (GII) .....	174
NOTA DE CAMPO - 14 de setembro de 2017 Encontro 4 - Turma do Sapo (GI) Área externa da sala de aula - 13h às 14h30min.....	138	NOTA DE CAMPO - 09 de novembro de 2017 Encontro 12 - Turma do Peixe (GII) .....	183
NOTA DE CAMPO - 18 de setembro de 2017 Encontro 5 - Turma do Tucano (GIII) Refeitório -13h30 às 14h45min.....	130	NOTA DE CAMPO - 09 de novembro de 2017 Encontro 13 - Turma do Peixe (GII) .....	203
NOTA DE CAMPO - 25 de setembro de 2017 Encontro 6 - Turma do Peixe (GII) Sala de aula -13h às 17h .....	150	NOTA DE CAMPO - 09 de novembro de 2017 Encontro 14 - Turma do Peixe (GII) .....	210
NOTA DE CAMPO - 18 de outubro de 2017 Encontro 7 - Turma do Sapo (GI) Solarium -13h às 14h30min .....	141	NOTA DE CAMPO - 09 de novembro de 2017 Encontro 15 - Turma do Peixe (GII) .....	214
NOTA DE CAMPO - 23 de outubro de 2017 Encontro 8 - Turma do Peixe (GII) Sala de aula e solarium -13h às 14h30min.....	163	NOTA DE CAMPO - 09 de novembro de 2017 Encontro 16 - Turma do Peixe (GII) .....	219
		NOTA DE CAMPO - 09 de novembro de 2017 Encontro 17 - Turma do Peixe (GII) .....	230

NOTA DE CAMPO - 09 de novembro de 2017	
Encontro 18 - Turma do Peixe (GII) .....	234
NOTA DE CAMPO - 14 de novembro de 2017	
Encontro 19 - Turma do Peixe (GII) .....	192
NOTA DE CAMPO - 21 de novembro de 2017	
Encontro 20 - Turma do Peixe (GII).....	156
NOTA DE CAMPO - 22 de novembro de 2017	
Encontro 21 - Turma do Peixe (GII) .....	251
NOTA DE CAMPO - 23 de novembro de 2017	
Encontro 22 - Turma do Peixe (GII) .....	238
NOTA DE CAMPO - 07 de dezembro de 2017	
Encontro 23 - Turma do Peixe (GII).....	254
NOTA DE CAMPO - 11 de dezembro de 2017	
Encontro 24 - Turma do Peixe (GII) .....	256
NOTA DE CAMPO - 11 de dezembro de 2017	
Encontro 25 - Turma do Peixe (GII) .....	245
NOTA DE CAMPO - 12 de dezembro de 2017	
Encontro 26 - Turma do Peixe (GII) .....	259
NOTA DE CAMPO - 12 de dezembro de 2017	
Encontro 27 - Turma do Peixe (GII) .....	198

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>Eseba</b>	Escola de Educação Básica
<b>GI</b>	Grupo de crianças com 1 ano de idade até 2 anos e 11 meses
<b>GII</b>	Grupo de crianças com 2 anos de idade até 3 anos e 11 meses
<b>GIII</b>	Grupo de crianças com 3 anos de idade até 4 anos e 11 meses
<b>IARTE</b>	Instituto de Arte
<b>MU<small>n</small>A</b>	Museu Universitário de Arte
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

1 EXPERIÊNCIAS DA VIDA QUE ATRAVESSARAM A PESQUISA.....	26
2 COTIDIANO ESCOLAR E AS CRIANÇAS.....	52
3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E A CONSTITUIÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA.....	70
3.1 Constituição da pesquisa nas relações cotidianas na Educação Infantil da EMEI.....	79
3.1.1 Contextualização da EMEI Prof <sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha.....	82
3.1.2 Cotidiano escolar e a pesquisa.....	89
3.1.3 Composição dos encontros.....	103
3.1.4 A Turma do Peixe.....	111
4 (RE)CONHECENDO LINGUAGENS PRATICADAS NAS BRINCADEIRAS.....	119
5 APRENENDENDO SOBRE INTERCONEXÕES NAS LINGUAGENS.....	149
5.1 Pensamento, linguagem se constituem e se expressam em gestos, imaginação e emoções .....	150
5.1.1 Expressam-se também no desenho, na arte, na leitura, na escrita e na literatura.....	162
6 RIQUEZAS PRODUZIDAS NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS.....	201
6.1 Brincadeira espaço-tempo para aprender, ensinar e se expressar.....	202
6.2 Brincadeiras e gestos: alguns significados.....	219
6.3 Imaginação e realidade combinam-se nas ações para (re)conhecer o vivido.....	251
AZUL DA COR DO MAR.....	265
REFERÊNCIAS.....	278
Seleção das publicações do levantamento bibliográfico.....	286
ANEXO.....	291

## 1 EXPERIÊNCIAS DE VIDA QUE ATRAVESSARAM A PESQUISA

*Estamos, evidentemente, usando a fantasia para estabelecer uma relação afetiva com a realidade.*

*Pode-se observar o mundo da altura do olhar humano, ou do alto de uma nuvem (com os aviões é fácil).*

*Pode-se pisar a realidade entrando-se pela porta principal ou - é mais divertido - pulando-se uma janela.*

*Gianni Rodari  
(1982, p. 29)*

Fotografia 66: Anna Vitória tentando subir na janela da casinha para escorregar pelo casco da tartaruga de plástico que está por dentro, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

A fotografia 66, acima apresentada, registrada na EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges, e a citação de Gianni Rodari (1982) fazem parte das descobertas que obtive ao longo da presente pesquisa de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Optei por narrar essas descobertas como uma forma sensível de abrir os relatos que possibilitaram a constituição desta pesquisa, com aquilo que se tornou importante na investigação – as crianças, as linguagens e o cotidiano escolar. A leitura da citação me levou ao encontro com aquilo que é genuíno nas crianças, a surpresa, a brincadeira e o encantamento pelas coisas simples da vida. As crianças chegam às nuvens num piscar de olhos e observam de vários ângulos ao mesmo tempo, sem a pretensão de serem superiores aos adultos; elas observam, sentem, experienciam a realidade, o mundo, imaginando-o de várias formas. Elas não se prendem a um único jeito de olhar o mundo, experimentam sem pestanejar o que está em sua volta. Oferecem ao adulto outro ângulo de compreender o mundo, a vida.

Anna Vitória (2 anos e 9 meses), a menina que sobe pela janela da fotografia 66 acima apresentada, dialogava naquele momento com seus colegas. Olhavam-se, gesticulavam e apoiavam-se um nos outros para atingirem seus interesses e objetivos, por isso produziram novas formas de entrar na casinha, de ali brincar. Surpreendiam-se com suas ações e descobertas, encantavam-se com as coisas simples que a brincadeira desencadeava.

Nesta investigação propus-me a dialogar com as crianças e descobri que brincar com elas foi um dos modos de encontrá-las. Surpreendi-me com cada um dos nossos encontros. “Pular janelas”, de fato, é muito mais divertido do que entrar pela porta principal, tal como diz Rodari (1982) acima.

Seguindo com a descrição do trabalho, apresentarei experiências pessoais que atravessaram e colaboraram para a constituição da presente investigação. Os objetivos<sup>1</sup> e os questionamentos<sup>2</sup> da pesquisa se constituíram atravessados por experiências com pessoas e situações que me tocaram e me transformaram.

A produção do presente relatório de pesquisa foi marcado por dúvidas diante das formas em que poderia registrá-lo para partilhá-lo. Poderia optar por apresentar aqui, nesta introdução, os objetivos, os problemas, as justificativas e, posteriormente, a metodologia utilizada e os resultados encontrados no processo de investigação numa ordem linear, talvez a mais comum na academia. Ou, então, fazer tudo isso e ainda mesclar com a descrição dos processos de constituição e transformação desta pesquisa e da pesquisadora, as idas e vindas, os saltos, as quedas, os encontros com sujeitos e atravessamentos com experiências repletas de surpresas e emoções no movimento da constituição humana e do conhecimento, sem deixar de lado a sistematicidade nas formulações, a clareza das explicações e o respeito às pessoas envolvidas em todas as etapas da investigação. Essa foi a minha opção. De acordo com as experiências das quais participei, relatarei dinâmicas do cotidiano escolar que permitam compreender como as crianças praticam linguagens no cotidiano escolar da educação infantil.

Ao longo do texto, utilizo-me das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), exigidas para a escrita de textos acadêmicos. Considerando tais normas, também proponho um jeito pessoal de apresentação nesta investigação, envolvendo uma formatação

#### <sup>1</sup>Objetivos:

- Construir diálogos com as crianças na escola de educação infantil;
- Compreender como as crianças praticam linguagens no cotidiano escolar da educação infantil.

#### <sup>2</sup>Questionamentos:

- Por que (re)conhecer linguagens?
- Quais linguagens as crianças (re)produzem no cotidiano escolar?
- Como os diálogos com as crianças são construídos e se expressam no cotidiano escolar?
- Quais são os significados e os sentidos que as linguagens infantis expressam no cotidiano escolar?

diferente para o texto. Esse formato<sup>3</sup> colaborou para a expressão de sentimentos, pensamentos desenvolvidos e ações constituídas ao longo desta pesquisa

A produção do relatório representou o desafio de narrar a minha experiência com a pesquisa evidenciando-a como uma história a ser compartilhada. Benjamin (1985, p. 198) diz que a arte de narrar está em vias de extinção – como diz esse autor, *as experiências estão em baixa*. Em diálogo com Benjamin, Larrosa (2002) aponta que as experiências são escassas, por exemplo, pelo excesso de informações veiculadas entre as pessoas. Também considera que a atual circulação de informação constitui-se quase como uma *antiexperiência*, cancelando possibilidades de experiência, ou seja, de transformação.

Para Larrosa (2002, 2011) experiência é *isso que me passa*, toca-me, é o que acontece com a gente, alcança a gente, apodera-se e transforma. Compreendi que o acontecimento é algo que ainda não sou. A experiência está fora de mim. É ex-terior. Não há experiência sem algo que seja absolutamente estranho e externo a mim. A experiência supõe um acontecimento que está fora de mim, mas que me passa, envolve sentimentos, representações, ideias, projetos, intenções, saber, poder e vontade onde se dá a experiência em mim e comigo. A experiência fundamenta a subjetividade, reflexividade ou transformação. O que se *passa* em mim, comigo e com os outros envolve passos, passagens e percursos. O que passa por mim, em mim nunca se perde, sempre deixa algo: uma marca, um rastro ou uma ferida. Assim sendo, o sujeito da experiência é sensível, aberto e flexível a se transformar.

<sup>3</sup>Estilo de apresentação da pesquisa:

- A posição da folha em paisagem, como uma nova experiência do texto;
- Apresento texto com quadros centrais e laterais. A função dos quadros é fornecer e destacar informações. Por exemplo: explicação de termos abordados; narrativas complementares (poesias, imagens, fotografias e músicas); notas de campo da investigação. Enfim, apresento nesses espaços complementos ao texto, registros importantes para apresentar a constituição e resultados da pesquisa;
- Incorporei nesta pesquisa imagens e fotografias relacionadas às pessoas e às situações que enriquecem as descrições escritas. As imagens oriundas das redes sociais que apresento são públicas. As fotografias relacionadas ao contexto escolar em que a pesquisa foi desenvolvida possuem as devidas autorizações;
- Utilizo diversas fontes, tamanhos e cores de letras para destacar situações e proporcionar outra experiência visual ao leitor e à leitora desta pesquisa.

Benjamin (1985) considera aquele que narra a experiência como sábio e mestre, alguém que oferece bons conselhos. Eu não me percebo desse modo. Pelo contrário, sou aprendente, uma iniciante na arte de narrar a vida, de descrever pequenas mas importantes experiências que me transformaram. O meu propósito em narrar este texto é analisar, refletir, reunir e incorporar muitas experiências vividas.

Começo utilizando-me do questionamento da querida Myrtes<sup>4</sup> no dia em que apresentava seu memorial (Imagem 1):

\_\_\_\_ Como traduzir emoções vividas em um texto escrito com características acadêmicas?

Ao mesmo tempo, utilizo de um diálogo com minha filha Clara, que me perguntou sobre esta pesquisa quando eu estava ensaiando a escrita deste texto em 2017, ano que ela estava com 10 anos de idade:

\_\_\_\_ Mãe, a história [tese] que você está escrevendo tem imagens e outras coisas legais?

Disse a ela que sim, que haveria imagens. Então, Clara me respondeu:

\_\_\_\_ Então quero ler, deve ser maneira!

Um outro modo de questionar é feito por Ramos (2015): “Como comunicar as experiências com os outros, os praticantes da pesquisa, homens ordinários, sem promover seu apagamento? Como superar as formas acadêmicas nada literaturizadas de escrita? Como produzir uma dissertação fugindo ao discurso científico reducionista e reprodutivista?” (RAMOS, 2015, p. 15).

Todos os questionamentos anteriores convidam para uma escrita em que palavras são usadas para apresentar o que vivi junto com outras pessoas da escola juntamente com outros

Imagen 1: Convite defesa memorial de Myrtes Dias Cunha.



Fonte: imagem pública da rede social da Professora Myrtes Dias Cunha.

<sup>4</sup>Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) e minha orientadora na presente pesquisa.

registros: imagens, desenhos, fotografias, pinturas, recortes, poesias, músicas, filmes, recursos gráficos e formas que encontrei no caminho da pesquisa atravessada pela vida.

Ao começar a narrar as experiências e encontros em minha trajetória como professora, lembro-me de que, antes mesmo de formar-me em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003), em 2001 trabalhei como professora de bebês. Nessa ocasião, tive a oportunidade de conhecer Luciana Muniz (fotografia 26), com quem compartilhava ações com os pequeninos, de um e dois anos de idade. Nesse meu primeiro trabalho, fui tocada pela forma com que “Lu” (forma como carinhosamente a chamo, até hoje) olhava e interagia com as crianças. Seu jeito doce de dialogar com os pequenos diferenciava-se dos demais professores. Ainda que, naquele momento, não soubesse muito bem o que ela fazia, percebia que concebia as crianças como sujeitos presentes naquele tempo e espaço da escola, que sempre diziam algo importante. Queria muito aprender com o que via e, apesar de identificar naquela forma de relação algo especial, ainda era distante do meu ser/fazer professora.

Aconteceram inúmeros outros encontros com profissionais maravilhosos ao longo da trajetória profissional, e seria muito longo descrever aqui o quanto tenho aprendido com eles a ser professora. Sinto gratidão por todas as trocas e aprendizagens compartilhadas.

Depois da graduação em Pedagogia (UFU), busquei conhecer sobre as aprendizagens das crianças, ao cursar a Especialização em Psicopedagogia pela União Educacional Minas Gerais – UNIMINAS (2006). Mais uma vez, encontrei pessoas e conhecimentos importantes no campo da psicopedagogia, encontros e saberes que abriram outras lentes para que eu enxergasse melhor o

Fotografia 26: Luciana Muniz, Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Eseba/UFU.



Fonte: acervo da rede social da professora Luciana Muniz.

universo escolar. Com estudos realizados no campo da psicopedagogia, pude entender melhor que o indivíduo é sempre aprendiz, possui dúvidas, desenvolve-se escolhendo e tomando decisões na vida (SCOZ et al., 1987). Percebi, nesse período, que as crianças não apresentavam “dificuldades de aprendizagem”, expressão corriqueira entre docentes, familiares e as próprias crianças. Com esses estudos, pude aprender que as crianças demandavam interações singulares diante do seu processo de aprendizagem na escola.

Os encontros com a psicopedagogia foram um dos primeiros momentos em que acessei conhecimentos a respeito da importância da escuta das crianças e do diálogo com elas visando às aprendizagens. Independentemente das discussões sobre escuta estarem vinculadas ao contexto psicopedagógico, enxergava possibilidades de realização de um trabalho educativo na escola que escuta as crianças sobre suas questões pessoais, dúvidas sobre a vida, culturas e interesses, tal como ensina Fernandèz (1991): “Alguém que com sua escuta outorga valor e sentido à palavra de quem fala, permitindo-lhe organizar-se (começar a entender-se), precisamente a partir de ser ouvido” (FERNANDÈZ, 1991, p. 126). Nesse sentido, para essa autora, “[...] escutar não é sinônimo de ficar em silêncio, como olhar não é ter os olhos abertos. Escutar, receber, aceitar, abrir-se, permitir, impregnar-se” (FERNANDÈZ, 1991, p. 131).

As palavras de Fernandèz (1991) levaram-me a refletir que o sujeito que se dispõe a ouvir o que é dito permite a quem fala, enquanto fala, compreender a si mesmo, e, concomitantemente, estabelece uma interação. Desse modo, há uma atividade intensa entre ambos os sujeitos, eles estão ativos nessa relação de escuta e fala; é um encontro dinâmico e dialogado.

Com interesse em conhecer melhor esse assunto, recorri à literatura que se destacava nas conversas entre colegas professores – a proposta pedagógica das Escolas Municipais de Reggio Emília, Itália. O que se falava era que essa proposta escutava as crianças, transformando suas diversas formas de falar e as suas teorias em práticas. Estava empolgada e maravilhada com as leituras e os diálogos com colegas, que me impulsionaram a participar de um grupo de estudos realizado e promovido pelas escolas reggianas, na Itália, no ano de 2007. Pude notar que “todas as escolas e creches que pertencem ao projeto seguem a mesma filosofia educacional” (RABITTI, 1999, p. 39). Não comprehendo essa abordagem pedagógica como modelo a ser copiado ou seguido como uma cartilha. E essa não é intenção da proposta italiana, mesmo que exista quem faça tal leitura. Busquei nos escritos e nas práticas italianas inspirações para construir uma ideia e nas minhas ações na escola escutar e dialogar com crianças, concebidas como sujeitos históricos e culturais no tempo e espaço social em que vivem.

Ao ingressar na Eseba<sup>5</sup> em 2010, depois de ser aprovada em concurso público, tive a oportunidade de realizar encontros com professoras (fotografia 27) que, além de colegas, tornaram-se parceiras para compartilhar estudos, práticas, angústias e alegrias do trabalho com a educação pública. Juntas, tentamos no dia a dia pensar e fazer uma Educação com crianças mais humana e sensível. Tarefa desafiadora diante de diferentes compreensões sobre educação de crianças, inclusive dentre os profissionais da própria Eseba e da comunidade em geral. Mesmo existindo diferenças, havia o desejo comum de transformar a escola em um lugar interessante, prazeroso, instigante e inspirador de ideias e produtor de conhecimentos para todos, estudantes e professores.

Ao longo da minha trajetória profissional, presenciei situações que me despertaram para duas maneiras de compreender a aprendizagem das crianças na escola de educação infantil.

Fotografia 27: Parte da equipe de professores Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental da Eseba, no ano de 2012.



Fonte: acervo pessoal

<sup>5</sup>Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, considerada pelo setor público como Colégio de Aplicação (CAp). Tais colégios foram criados com a finalidade de serem um espaço de experimentos dos estudos e teorias desenvolvidas nas Universidades aos quais se vinculavam. São dezessete no País e cada um tem vínculo com uma Universidade. As modalidades de ensino variam de colégio para colégio. A Eseba é uma instituição de ensino que atende aos discentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Portanto, as ações envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, compõem as atuações dos docentes que são destinadas à comunidade.

Informalmente, identificava em falas de crianças, de suas famílias e de professores posicionamentos que colocam a educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental. Essas opiniões estavam direcionadas para a alfabetização das crianças, o quanto antes. Assim como, num outro ponto de vista, identifiquei posicionamentos que situavam a educação infantil como espaço para brincar e aprender a ler e escrever de maneira mais respeitosa com as necessidades e interesses das crianças. Em uma posição, o brincar era visto pelos adultos como uma atividade de recreação. Nessa visão, a atividade de brincar é desvalorizada e desvinculada de qualquer possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. Na outra visão, o brincar era entendido como uma atividade importante para a criança na escola, sendo acolhido e incorporado às ações e às interações com os adultos. Tais percepções causaram-me angústias e, ao mesmo tempo, despertaram meu interesse em aprofundar estudos.

A professora Maria Irene Miranda<sup>6</sup> (PPGED/UFU), pessoa formidável à qual abraço na Fotografia 28, acolheu minhas inquietações que foram transformadas em uma investigação de mestrado. Entre 2012 e 2014, investigamos concepções de aprendizagem na educação infantil com crianças, seus familiares e professores da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental da Eseba.

Os participantes da pesquisa (crianças, suas mães e professores) revelaram que a constituição das concepções de aprendizagem está relacionada às interações das crianças com os professores, nas experiências com a família, na escola e em outros espaços. Além disso, denunciaram a visão de uma educação infantil, compreendida por boa parte da comunidade escolar,

Fotografia 28: Abraço com Maria Irene no dia da apresentação da dissertação de mestrado, em julho de 2014.



Fonte: acervo pessoal.

<sup>6</sup>Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) e foi minha orientadora na pesquisa de Mestrado em Educação.

como etapa preparatória para a fase seguinte – ensino fundamental –, relacionada especialmente ao ensino das letras e dos números. Evidenciaram que existem interesses e pressões das políticas públicas e de parte dos adultos para que as crianças sejam alfabetizadas na educação infantil. Os participantes explicitaram que a atividade de brincar das crianças era utilizada como elemento de cisão entre a educação infantil e o ensino fundamental; criticaram posicionamentos relacionados ao brincar como atividade desvalorizada, desvinculada de aprender e de interação com o professor; sinalizaram, com isso, que as brincadeiras são importantes na infância, sendo a escola um dos espaços sociais em que a criança está presente, manifestando compreensões sobre aprendizagem na escola (FARIA, 2014).

Após a realização da pesquisa de mestrado, senti-me motivada a desenvolver um trabalho no espaço cultural<sup>7</sup> da Eseba, interessada em ampliar as possibilidades de interação que se desdobravam nas distintas aprendizagens na educação infantil. Dentre as atribuições da Eseba, encontram-se as demandas de construção de práticas inovadoras para a educação básica e a viabilização de um espaço prático para alunos do ensino superior desenvolverem essas inovações. Nesse sentido, realizei estudos em parceria com estudantes dos cursos das graduações em artes da UFU, via Programa de Bolsas de Graduação (PROGRAD), sobre temas relacionados à educação infantil. Na perspectiva desse investimento acadêmico, convivi com estudantes do curso de artes visuais, do curso de teatro e do curso de dança. Identificamos, juntos, que o universo das linguagens artísticas se configura como modos distintos de expressão, de comunicação e de transmissão dos elementos culturais para a construção de um pensamento crítico e criativo. As nossas parcerias

<sup>7</sup>**Espaço cultural:** componente curricular da educação infantil da Eseba, com estrutura física em uma sala ambiente, organizada para receber uma vez por semana as oito turmas, sendo quatro de 1º período (crianças com 4 anos de idade) e quatro de 2º período (crianças com 5 anos de idade) durante 85 minutos. Tem como objetivo favorecer o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano, possibilitar experiências com diferentes linguagens e culturas: teatro, música, dança, pintura, desenho, poesia, literatura, culinária, medicina popular e outras. É espaço garantido para as manifestações infantis e produções culturais das crianças da Eseba, de seus professores e dos familiares desses estudantes. A proposta de ação se constitui cotidianamente a partir das manifestações e das experiências culturais originárias da sala de aula regular, junto aos professores e crianças, bem como das manifestações das crianças no próprio Espaço cultural. As ações ocorrem na sala ambiente, por toda a escola e em passeios culturais pela cidade de Uberlândia.

possibilitaram a interlocução entre as teorias abordadas no processo de graduação dos estudantes e aquelas que permeiam o espaço de práticas educativas por meio das quais se torna possível o desenvolvimento do pensamento artístico e cultural (FARIA, 2014; FARIA; TEIXEIRA; MARCELO, 2014).

Foi com o trabalho no espaço cultural que emergiu um interesse em dialogar com crianças considerando as distintas linguagens expressivas. Por isso, elegi uma experiência para aqui compartilhar brevemente, proposta que foi realizada no segundo semestre de 2015 até o primeiro semestre de 2016, uma vez na semana, com oito turmas da educação infantil da Eseba, em parceria com um estudante do curso de dança e as crianças. As nossas discussões e ações envolviam, sobretudo, a exploração dos corpos em interação com sujeitos e ambiente do espaço cultural, por meio do desenhar, utilizando diferentes partes do corpo, em um enorme papel que cobria todo o piso da sala de aula.

A partir do pedido das crianças para pintarem os seus desenhos, ofertamos materiais diversos, dentre eles: giz, pincéis, esponjas, tintas em potes e refis de bisnagas com tinta, tendo em vista a possibilidade de conhecer as formas com que as crianças se relacionariam com esses materiais e as formas com que se expressariam no papel utilizando-se de seus corpos (FARIA; GARGIULO, 2018), tal como a fotografia 29 apresenta. Não foi a ação escolar mais importante porque todas são, mas o processo expressivo constituído nessa atividade rompeu com algumas das minhas amarras sobre as formas de dialogar e expressar-me com as crianças. A partir daí, entendi melhor o quanto seus corpos e a arte são importantes para dialogar com elas.

Fotografia 29: Criança pintando o braço no Espaço Cultural da Eseba, em 2015.



Fonte: acervo pessoal

Concomitantemente a essa experiência na escola, tive meu primeiro encontro com Michel de Certeau, durante as aulas no PPGED/UFU, na disciplina “Educação e Culturas Populares: diálogos e contribuições para os diferentes contextos educativos”. Novamente, outras possibilidades de dialogar com as crianças se estabeleceram. Pude perceber que aquela experiência na escola estava atravessada para além dos elementos das linguagens artísticas e dos conhecimentos pedagógicos das aprendizagens escolares. Emergiram emoções diversas de algo novo que estava sendo constituído entre as crianças e professores. Havia, naqueles encontros com as crianças, diálogos, verbais e não verbais, sendo desenvolvidos; havia, nessas interações, a emergência de um repertório genuíno, conforme as fotografias 30 e 31 apresentam, permeadas pelas *artes de fazer*, como diria Certeau (1994).

Fotografia 30: Criança manifestando alegria ao visualizar seu corpo pintado no Espaço Cultural da Eseba em 2015.



Fonte: acervo pessoal

Fotografia 31: Criança pintando a sola do pé, após ter pintado seu rosto no Espaço Cultural da Eseba em 2016.



Fonte: acervo pessoal

Quero dizer que, ainda que estivesse aberta a dialogar com as crianças, percebia que elas estavam tão acostumadas com a dominação e o controle dos adultos sobre seus corpos que se comportavam como se estivessem burlando as regras. E, de certo modo, estavam mesmo. Isto é, estávamos todos burlando as regras. As crianças fazendo “bagunça” de forma escondida, e os adultos realizando um processo de experimentação com a tinta com os corpos. Os risos soltos de uns, silêncios de outros e olhares desconfiados de outros marcaram suas expressões. Outras crianças, ainda sob a égide das regras e de dominação dos adultos, não ousaram à experimentação com a tinta em seus corpos. Foi necessária uma autorização para que se aventurassem a fazê-lo. Orientávamos as crianças: *podemos também pintar com o corpo e o corpo, se quisermos*. Ainda assim, de início, algumas delas apresentaram-se contidas, sempre que possível evitavam o contato da tinta com a pele. Outras crianças mergulharam na experiência da tinta. Cada uma a seu modo, foi encontrando formas expressivas de sentimentos e desejos (FARIA; GARGIULO, 2018). Os corpos das crianças se transformaram em telas de pinturas e de explorações das sensações do contato da tinta com a pele, conforme exemplificado anteriormente nas fotografias 29, 30 e 31.

Antes que pudesse finalizar as ações do ano letivo no espaço cultural da Eseba, em outubro de 2016 fui contemplada, mediante a política de qualificação docente da Eseba/UFU, com uma liberação das atividades escolares, por dois anos, para aprofundar estudos do processo de doutoramento, iniciado em fevereiro daquele mesmo ano. A oportunidade de me qualificar afastada das atividades da Eseba possibilitou ampliar os aprofundamentos teóricos, desenvolver a pesquisa de

campo e preparar a escrita da primeira versão do relatório de pesquisa para ser apresentada à qualificação, atividade ocorrida em agosto de 2017.

A partir dessa nova condição de estudos, Myrtes sugeriu-me respirar novos ares participando, por exemplo, de disciplinas no programa de Pós-Graduação em Artes, encaminhando-me para um diálogo com a Professora Luciana Arslan – Instituto de Arte (IARTE/UFU). Luciana me instigou a também participar de propostas envolvendo elementos artístico-culturais, a fazer parte delas, física e emocionalmente, já que os aspectos cognitivos e racionais têm sido explorados nas disciplinas que cursei no PPGED/UFU. Sugeriu-me participar de cursos e oficinas artísticas num viés mais prático, para acessar a minha sensibilidade. As experiências estéticas<sup>8</sup> possibilitariam compreender e explorar as minhas próprias linguagens expressivas, já que eu tinha a intenção de realizar um trabalho sensível com as crianças.

Assim, participei do Projeto Yoga no Museu, coordenado pela Professora Luciana Arslan. Tal trabalho direcionava-se à população da cidade promovendo yoga no espaço do Museu Universitário de Arte de Uberlândia – MUnA, como forma de conhecer a arte e a si mesmo, informações apresentadas conforme a Imagem 2, no quadro ao lado. Tal proposta organizou-se em dois momentos distintos e ao mesmo tempo articulados. Num primeiro momento, os participantes eram convidados a praticarem exercícios corporais de yoga. As atividades aconteciam em meio às

Imagem 2: Fólder de divulgação do projeto YOGA NO MUSEU, realizado no MUNA em Uberlândia de outubro a dezembro de 2016.



Fonte: domínio público

<sup>8</sup>Estética vem do grego *aisthesis* e significa percepção, sensação. É o que me sensibiliza para a beleza múltipla e diversa, alegra, apura o olhar, os sentidos para perceber os detalhes cotidianos (SILVA, 2014).

obras no museu. No segundo momento, o grupo conversava sobre percepções e sobre as exposições do MUnA.

Essa experiência levou-me para um encontro com a respiração consciente, proporcionando uma mente vazia de pensamentos e, ao mesmo tempo, um corpo cheio de sensações. A princípio, senti dificuldades de realizar silenciamentos mentais, mas aos poucos, com a prática, senti-me de certo modo livre do peso da mente para um encontro com leveza do corpo. A Yoga no Museu não só oportunizou acessar um corpo que respira, que silencia, que ativa um corpo consciente, mas também a conhecer diferentes exposições artísticas e suas obras. Na imagem 2, acima apresentada, destaco que as pessoas da foto somos eu e Luciana, num exercício de interação, contato e percepção do outro.

Outra experiência estética de que participei, em março de 2017, foi a Oficina de escrita poética<sup>9</sup>, ministrada por Anderson Valfré (Imagem 3). Por meio de uma escrita livre e difícil para mim, tentei me libertar de muitas regras; brotaram-se palavras simples, pequenezas dos meus pensamentos, ideias tecidas a partir das sensibilizações poéticas daquilo que

Imagen 3: Fólder da Oficina Escrita Poética, ministrada por Anderson Valfré em Uberlândia nos dias 28 e 29 de março de 2017.



Fonte: domínio público

<sup>9</sup>A oficina Escrita Poética une-se ao projeto Transvê, incrementando momentos de discussões e estímulos poéticos. A proposta se baseia em discutir, criar e concretizar poesia juntos, tendo neste processo o foco na autonomia do sujeito, dando liberdade a sua criação de poemas a serem colocados em garrafas, que são postas em forma de intervenção como resultado da oficina. Para isso, usam-se jogos teatrais, leituras de poemas diversos, vídeos e músicas como meio de discussão e idealização. Construi-se, assim, o conhecimento de Poesia no agora. Disponível em: <https://www.transvepoesias.com/>

experienciávamos coletivamente na oficina. Essa Oficina de escrita poética foi uma experiência que tocou a minha escrita, que tocou a forma como olho e sinto o ambiente ao redor e o modo como transporto sentimentos para palavras.

Em abril de 2017, participei da Oficina Dançaterapia – Projeto idealizado e ministrado pela dançarina, professora de dança e psicóloga Cláudia Nunes. Foi outra experiência que a princípio considerei intimidadora, já que exporia meu corpo em movimento para pessoas desconhecidas. A professora da proposta foi sensível com minhas inseguranças e das demais participantes e nos acolheu. Com o tempo, estava mais à vontade. A dança alcançou meus medos, minhas agressividades, intensidades, alegrias e meus desejos. Revelou sentimentos profundos. Transbordou lágrimas guardadas. Compôs desenhos corporais. Todas as participantes eram mulheres, e houve nesse encontro do feminino uma comunhão e uma cumplicidade. Senti-me forte! Emergiu um poder dentro de mim, no encontro dessas mulheres, que, juntas, dançavam suas vidas. Foi uma experiência incrível, que me afetou!

Também fui muito afetada pela participação no III Simpósio Internacional: formação de educadores em arte e pedagogia – conversações: arte: pedagogia: mediação cultural, em junho de 2017 (Fotografia 32). O evento propunha um diálogo entre a pedagogia e as artes. Além de o tema ser instigante, notei que o desenvolvimento do simpósio se fez de modo incomum dentre aqueles de que já havia participado, tornando-se uma experiência nova. Uma primeira diferença que observei foi quando os participantes foram convidados a bordarem um tecido ao longo do evento enquanto ouviam as falas dos palestrantes na tessitura das ideias interpretadas por aqueles que as ouviam. No

Fotografia 32: Registro de alguns dos materiais ofertados aos participantes no credenciamento do III Simpósio Internacional: formação de educadores em arte e pedagogia – conversações: arte: pedagogia: mediação cultural, na Universidade Mackenzie em São Paulo, de 12 a 14 junho de 2017.



Fonte: acervo pessoal

palco, onde os palestrantes se apresentavam, não havia mesas nem cadeiras. Havia apenas poltronas formando um semicírculo em direção à plateia. Os palestrantes estavam mais próximos das pessoas que os ouviam. Destacou-se que a pedagogia se aproxima da arte porque a necessidade estética é humana, pertinente a todos. Logo, o professor em interação com seus alunos teria o papel de sensibilizá-los a partir de experiências estéticas. A arte, desse modo, é um campo que tem contribuído para abrir caminho para a escuta sensível. Os palestrantes acenaram que temos perdido, ao longo dos tempos, a capacidade do espanto na escola, e a arte tem potencial, junto com a pedagogia, para resgatar a sensibilidade para a vida à nossa volta.

Os diálogos desenvolvidos no evento foram muito interessantes. Destacaram-se as apresentações de duas participantes para aqui compartilhar: Susana Rangel Cunha e Luciana Ostetto, pedagogas com estudos sobre infância e arte, elas ponderaram sobre as contribuições mútuas entre arte e pedagogia. Rangel questionou o público do evento:

*O que se escuta das crianças?* Ouviu-se silêncio da plateia. Após a palestrante refletir sobre esse silêncio, compreendi que, para ela, a cultura escolar muitas vezes silencia as vozes das crianças e, assim a compreensão dos professores sobre elas. Destacou-se em sua argumentação que os pequenos percebem e compreendem o mundo à sua volta, de modo distinto dos adultos. Confirmou que as crianças têm voz, falam linguagens, possuem múltiplas linguagens e que nós, adultos, poderíamos reaprender com elas se nos dispusermos a escutá-las.

Ostetto fez a leitura do texto “O homem da orelha verde”, de Gianni Rodari, apresentado no quadro ao lado. Em suas reflexões sobre esse texto, Ostetto comentou:

### *O homem da orelha verde*

*Gianni Rodari*

*O homem da orelha verde  
Um dia num campo de ovelhas  
Vi um homem de verdes orelhas  
Ele era bem velho, bastante idade tinha  
Só sua orelha ficara verdinha  
Sentei-me então a seu lado  
A fim de ver melhor, com cuidado  
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na  
sua idade  
de uma orelha tão verde, qual a  
utilidade?  
Ele me disse, já sou velho, mas veja que  
coisa linda  
De um menininho tenho a orelha ainda  
é uma orelha-criança que me ajuda a  
compreender  
o que os grandes não querem mais  
entender  
Ouço a voz de pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
Das conversas de crianças, obscuras ao  
adulto  
Compreendendo sem dificuldade o  
sentido oculto  
Foi o que o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo de ovelhas.*

É preciso manter as orelhas verdes, o silêncio e a escuta na educação. Para Ostetto, escutar é verbo ativo, é relacional, escutar é ir além dos olhos e ouvidos, envolve uma escuta ampliada. Envolve silêncios longos, não só para a criança, mas para nós mesmos. É preciso aprender a ouvir! E lançou uma pergunta:

Quem ensina o professor a ouvir? Ostetto respondeu dizendo que matamos o silêncio; que não temos espaço para cultivar a incerteza, a dúvida, o não saber. É desafiador ficar de frente com o território do silêncio, local de profundidade, de reflexões, que toca internamente o próprio modo de ser em si na relação com o outro.

Notei que a palavra silêncio apareceu no discurso de Rangel no sentido de que silenciamos a voz das crianças. Ou seja, a criança fala, tem o que dizer, mas não é escutada. Outro silêncio foi apontado por Ostetto, como algo a ser aprendido pelo professor. Silêncios que se cruzaram! Ambas palestrantes falaram que a escuta ativa do professor no espaço-tempo da escola leva a entender como as crianças pensam, desejam e formulam suas teorias. A escuta envolve o interesse, o desejo e a incerteza, perpassa o tempo; é preciso tempo para ouvir.

Ostetto referiu-se a um tempo situado fora do tempo cronológico. Propôs cultivar o tempo da escuta, de fazer e estar com o outro. E, numa outra linguagem para pensar/sentir sobre o tempo, ensinou-nos a música *Calma calma...* (descrita ao lado).

O Simpósio paulista ampliou meus pensamentos, sensibilizou meu corpo para uma escuta ativa, silenciosa, com inteireza e presença. Meu bordado ao final do evento se teceu escutando (fotografia 33). Palavra que marcou, que foi dita e repetida muitas vezes, que se costurou pelos

*Calma calma  
Para que tanta pressa,  
Muita calma,  
Temos tempo à beça.  
Tudo tem seu próprio tempo:  
As ondas do mar, o vento.  
Cada estação,  
O dia e a noite vão!  
(Autoria desconhecida)*

Fotografia 33: registro do meu bordado no encerramento do Simpósio Paulista, em 2017.



Fonte: acervo pessoal

dedos, agulha, linha e tecidos. Compreendi que a experiência estética está nas bordas, nas entrelinhas do tecido, nas brechas das relações, naquilo que teço e se torna belo, sensível para quem escuta e para quem se sente escutado.

Outra experiência igualmente provocadora de sentidos para o meu trabalho foi com o teatro. Participei de oficinas oferecidas para a população, ministrada por alunos e professores do curso de teatro da UFU, uma vez na semana, de maio a junho de 2017 (Imagem 4). Essa experiência foi curiosa, também me provocou medo de expressar com o corpo e julgamentos sob o sentimento da insegurança. Nas primeiras experimentações, travei fala e corpo. O sentimento de incapacidade e de insegurança tomou conta de meu corpo. As proposições teatrais acessaram algo adormecido. As oficinas de teatro me levaram para um lugar lúdico, da minha criança pequena, de uma escuta para eu mesma, dos meus medos e alegrias. No instante em que percebi que conseguia expressar por meio dos jogos teatrais, o que levou um certo tempo, estabeleci com os colegas uma interação de reciprocidade, de olho no olho, de entrega, de não controle, sem medo, fluindo o jogo inter-relacional.

Em uma outra oportunidade, participei do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – Congresso Nacional de Educação – IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE – VI Seminário Internacional sobre profissionalização docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO, PUCPR, em Curitiba, entre os dias 28 e 31 de agosto de 2017. No palco, não havia mesas, e sim sofás, proporcionando uma imagem de lugar aconchegante para uma

Imagen 4: Fólder das Oficinas de Teatro COMUFU, de agosto a dezembro de 2017.



Fonte: domínio público

boa conversa, como a sala de casa. Lembro-me, em especial, de duas falas da Monja Cohen e de Antônio Nóvoa.

A Monja convidou os participantes do evento, que somavam por volta de três mil pessoas, para um exercício de meditação. Desconfiei de como seria possível, considerando o grande número de participantes. Entretanto, foi possível! Ouvia-se silêncio, respirações, e depois de um tempo, ouviam-se os carros do trânsito fora do campus da universidade. A serenidade da Monja conduziu a meditação para uma percepção de corpos, aguçando sentidos.

Numa outra forma de sensibilização, Nóvoa, com jeito simples e profundo de falar, conduziu a plateia para uma reflexão sobre o *acaso*. Lembrou da citação de Pasteur que afirmava que muitas das grandes descobertas científicas foram feitas por acaso, e destacou que o acaso dá muito trabalho. Para Nóvoa, é preciso preparar o olhar, a mente, para que possamos estar aptos a ver e a compreender o que acorre à nossa volta.

Ambas as falas me oportunizaram pensar o quanto exercícios e aprofundamentos sobre escutar e dialogar são importantes para a compreensão do que fica escondido em nós mesmos e fora de nós no cotidiano. No caso da escola, entendo que o professor só aprenderá ouvir dialogando.

As experiências que descrevi não só me transformaram, mas também transformaram a pesquisa. A partir dessas e de outras relações, pondero que meus pensamentos estiveram e estão em constante movimento a respeito da investigação. A pesquisa se propôs a levar a sério as crianças, a dialogar com esse grupo social silenciado.

*Nos campos da observação, o acaso favorece apenas as mentes preparadas*

*Louis Pasteur*

Por isso, como ser humano e pesquisadora, coloquei-me à disposição para dialogar com as crianças do jeito que elas se propõem a dialogar, com linguagens pouco ouvidas ou pouco valorizadas ou difíceis de escutar. “As palavras simples são as mais difíceis de escutar. Logo acreditamos que as entendemos e imediatamente, sem ouvi-las, as abandonamos e passamos para outra coisa” (LARROSA, 1999, p. 186).

As experiências aqui relatadas, nesta primeira parte da pesquisa, possibilitaram expressões de alguns momentos da minha vida, dos meus interesses e de meus sentimentos. Experiências que revelaram a mim novos ângulos, possibilitaram o exercício sensível para me aproximar e tentar captar o comum do cotidiano das crianças na escola. Todo esse processo ajudou na compreensão de que fazer pesquisa com criança é dialogar com o inesperado, a surpresa e o silenciado. Propus-me a encontrar e a dialogar com as crianças por caminhos desconhecidos a mim, provoquei-me a romper algumas barreiras, a conhecer outras formas de me aproximar para conhecê-las melhor.

Ao propor pesquisar sobre as linguagens das crianças, não quero dizer que exista uma língua que seja somente delas. Mas envolveu um esforço de reconhecer que as crianças praticam a linguagem humana culturalmente experienciada por elas no dia a dia. As crianças usufruem, recriam, inventam, utilizam-se de instrumentos diversos do mundo para se expressarem. Por isso, ao longo do processo de constituição da investigação, constituíram-se os problemas e os objetivos apresentados no início deste texto. Na tentativa de alcançar os objetivos e buscar respostas aos questionamentos, organizei a investigação em outras partes que a compuseram.

Na segunda parte, nomeada de “Cotidiano escolar e as crianças”, apresento e sistematizo um conceito de cotidiano, algo novo para mim até esse momento. Nela, teço reflexões teóricas, com base nos autores que se repetiram nos estudos e nas pesquisas analisadas na revisão bibliográfica realizada para esta investigação. Dentre os autores identificados nessa revisão, Certeau (1994) destacou-se. Foi também a partir das leituras dos estudos sobre o cotidiano que me inspirei para tecer uma pesquisa em outros moldes, com outras possibilidades expressivas e reflexivas diante das descobertas e aprendizagens na investigação.

Na terceira parte, “Aproximações teóricas e constituição da metodologia de pesquisa”, apresento a psicologia histórico-cultural, com suporte em Vigotski (2004, 2005, 2007, 2014), e também a sociologia da infância, com base em Sarmento (2003a, 2003b, 2005, 2009, 2011, 2013), como componentes da fundamentação teórica da investigação. Como desdobramento dessas aproximações teóricas, apresento, ainda nessa parte do trabalho, o processo de constituição da pesquisa, configurando-a como um estudo na modalidade de investigação qualitativa, orientado e inspirado nos princípios da etnografia e desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha. Apresento como se deu a minha entrada no cotidiano escolar, a composição das notas de campo, como analisei e recortei essas notas em encontros com as crianças. Descrevo o meu envolvimento com as crianças da Turma do Peixe, grupo com o qual pude aprofundar relações, dialogar e compreender as linguagens praticadas por elas no cotidiano da escola.

Na quarta parte, “(Re)conhecendo linguagens praticadas nas brincadeiras”, apresento as linguagens infantis e como elas eram praticadas cotidianamente. Foi a partir da brincadeira que

entendi os usos e as reinvenções de linguagens vivenciadas pelas crianças em suas vidas como na fala, no gesto, no desenho, na escrita, na dança e na música.

Na quinta parte, “Aprendendo sobre interconexões nas linguagens infantis”, pude entender melhor que na prática de linguagens das crianças existem inúmeras interconexões entre pensamento, linguagem, gesto, emoção, imaginação, escrita, leitura, literatura, dança, música, teatro, desenho e pintura, compondo um complexo sistema. Para colaborar nessas reflexões, subdividi essa parte em duas: a primeira, nomeada de “Pensamento, linguagem se constituem e se expressam em gestos, imaginação e emoções”, e a segunda “Se expressam também no desenho, na arte, na leitura, na escrita e na literatura”.

A sexta parte, “Riquezas produzidas nas brincadeiras das crianças”, foi subdividida em três partes. Na primeira, “Brincadeira espaço-tempo para aprender, ensinar e se expressar”, pude entender melhor que a brincadeira possui espaço-tempo único para as crianças, importante para o ensino e o aprendizado. Na segunda, “Brincadeiras e gestos: alguns significados”, analisei brincadeiras em que os gestos das crianças significaram situações construídas por elas, ao mesmo tempo em que elas também transformavam os objetos do cotidiano escolar. Nesse processo, as crianças evidenciaram que as transformações ocorridas no faz de conta são maneiras de se expressar sobre o que compreendem da vida. Na terceira parte, “Imaginação e realidade combinam-se nas ações para (re)conhecer o vivido”, as crianças revelaram que imaginação e realidade estão combinadas nas suas ações e estão presentes no processo de compreensão das vivências do dia a dia.

Por último, apresento as reflexões finais, evidenciando as aprendizagens realizadas e novas inquietações construídas ao longo da investigação relacionadas especialmente à importância de legitimar as manifestações das crianças no cotidiano com vistas a compor os documentos oficiais, da compreensão de que no desenvolvimento do pensamento e da linguagem existem interconexões com o gesto, a imaginação e a emoção, compondo um sistema complexo de linguagens. Descrevo também a importância de o professor estar munido em sua formação da compreensão de que saber dialogar e brincar com as crianças é necessário e fundamental para a humanização. E fecho a pesquisa apresentando as referências, demarcando os estudos do levantamento bibliográfico.

## 2 COTIDIANO ESCOLAR E CRIANÇAS

O campo teórico do cotidiano era algo até então desconhecido, até o convite da Myrtes em nosso primeiro encontro como parceiras neste trabalho. Os conceitos e princípios relativos a esse tema foram bastante dialogados com ela, de tal modo que a escrita desta parte do trabalho foi realizada no plural, constituída de um tanto de mim, somado a um tanto dela; ideias que foram se articulando coletivamente. Por ser um campo teórico novo para mim, justifico também que há trechos neste texto redigidos no singular, momentos esses em que as impressões e as interpretações acerca da literatura envolveram temas sobre o cotidiano e sobre o cotidiano escolar que foram descobertas e interpretações minhas.

Ao me deparar com essa fala de Mia Couto, apresentada ao lado, pude com ela entender melhor as ideias que perpassam os estudos relacionados ao cotidiano e ao cotidiano escolar. Esses estudos têm o interesse de justamente compreender, entender e tornar visível o que já existe e a que poucos prestam atenção. Destacam aqueles detalhes que compõem e são necessários para que as relações e a vida aconteçam.

A escolha de autores para tratar da questão do cotidiano centrou nas leituras daqueles contemporâneos nacionais e internacionais, sobretudo os que se propunham a compreender o cotidiano escolar e as crianças. Elegemos autores<sup>10</sup> que se repetiam entre os estudos e as pesquisas analisadas na revisão bibliográfica que realizei para a presente investigação, o que

*“A missanga, todos a veem.  
Ninguém nota o fio que, em colar  
vistoso, vai compondo as  
missangas. Também assim é a voz  
do poeta: um fio de silêncio  
costurando o tempo.”*

*Mia Couto,*

*O Fio das Missangas*

<sup>10</sup>Almeida e Queiroz (2005); Alves (1998, 2001, 2009, 2010a, 2010b, 2015); Alves e Garcia (2002); Certeau (1994, 2012); Esteban (2003a, 2003b, 2010); Ferraço (2001, 2003, 2007); Victorio Filho (2003, 2007); Garcia (2000, 2003a, 2003b, 2010); Oliveira (2001, 2007); Oliveira e Alves (2001); Oliveira e Sgarbi (2008); Oliveira e Geraldi (2010).

levou à identificação de autores e trabalhos comuns sobre cotidiano e cotidiano escolar, presentes nos trabalhos acadêmicos selecionados para a constituição do estado da arte da presente pesquisa. Nesse sentido, a escrita aqui tecida é apenas um dos inúmeros caminhos possíveis para dialogar com essa literatura.

Em uma primeira leitura dos textos selecionados, tive a impressão de que havia algo discrepante àquilo que habitualmente é encontrado em escritos acadêmicos. Percebi a recorrência de uma metodologia tecida no processo da pesquisa e uma escrita mais livre, transversalizada por poesias, literatura, imagens, descrição de sons e de sentimentos com uma pitada de ousadia e criatividade que não havia identificado, até esse momento, em textos acadêmicos. Notei proximidade de autores e sujeitos da pesquisa; um tom de afetividade se apresentou quando os pesquisadores se referiam aos participantes ou parceiros do estudo realizado. A impressão inicial de algo equivocado, que não se encaixava aos moldes da escrita acadêmica, foi-se transformando em uma compreensão de que os textos analisados, na verdade, consistem em tentativas de significação e de produção de sentidos singulares à pesquisa.

Os textos lidos rompem com muitas amarras acadêmicas, o que não os impediu de constituírem estudos de cunho científico e, sobretudo, autorais. Identificamos, nas pesquisas, características comuns inspiradoras, tais como: a pesquisa como diálogo e a sustentação epistemológica relacionada ao debate com diversos autores; a metodologia sendo tecida à medida que a pesquisa era realizada com vistas a produzir conhecimentos que esclareçam ou problematizem circunstâncias e dinâmicas pouco valorizadas no cotidiano de sujeitos nas escolas; o pesquisador não

é neutro em seu estudo, assim como os demais sujeitos da investigação também são considerados coautores; os resultados do trabalho são parciais e temporários.

Os textos selecionados no levantamento do material levaram à busca de referências teóricas comuns dentre as publicações selecionadas<sup>11</sup> para o presente estudo, destacados anteriormente no início desta parte no quadro lateral. Cada um daqueles autores e/ou grupos de autores aprofundaram em seus estudos aspectos do cotidiano que envolvem a discussão sobre alguns temas do espaço-tempo escolar, quais sejam: avaliação, currículo, alfabetização, metodologias da pesquisa, artes, linguagens, infância, entre outros.

Dentre as bases dos estudos sobre cotidiano, das pesquisas anteriormente mencionadas, apareceram, sobretudo, os estudos de Certeau (1994), apresentado como um autor que busca compreender as formas pelas quais sujeitos comuns se movimentam nos contextos em que atuam, isto é, como esses sujeitos se comportam diante das “estratégias” de sujeitos e lugares de poder.

Para Certeau (1994), o que caracteriza o comportamento de sujeitos comuns são as “artes de fazer”, constituídas de “táticas” daqueles que são “dominados e consumidores”, em oposição, às “estratégias” utilizadas pelos “dominadores”.

Essas **táticas** manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as **estratégias** escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição (CERTEAU, 1994, p. 47) [grifos nossos].

<sup>11</sup>Explico que, posteriormente, no texto que abordarei sobre a constituição metodológica da investigação, apresentarei a composição da seleção das publicações que serviram de base teórica e metodológica deste trabalho. Neste texto, apresento as bases epistemológicas no campo de pesquisa do cotidiano e cotidiano escolar as quais alicerçaram ações no campo e análises da pesquisa.

O teórico provoca e convida a mais do que conhecer, a compreender as “artes de fazer” de sujeitos ordinários e sem um lugar de poder – as crianças na escola, por exemplo. É valido explorar essa ideia do autor ao ver e analisar as relações de poder no cotidiano como sendo dinâmicas. Isso significa que o professor, por exemplo, dependendo de como você o olha, é dominado e produz táticas que combatem o poder instituído. Mas nas suas relações com as crianças ele também representa o poder e reproduz as estratégias de poder do currículo, da disciplina, nos corpos das crianças, dentre outras formas de dominação e controle.

Certeau (1994) ensina que os outros não são idiotas; apostava sempre na inventividade do fraco, nas suas táticas em oposição às estratégias dos que possuem poder. Assim, as distintas formas de fazer arte são atos de bricolagem, isto é, metamorfoses de linguagens, com regras próprias e interesses singulares não tangíveis à ciência cartesiana. Práticas de resistências ou táticas colocam-se fora do alcance da explicação verbal dessa ciência porque não são consideradas suficientemente interessantes e importantes.

Considerando esse modo de pensar, poderíamos dizer que as crianças, em seus repertórios expressivos e culturais, expressam-se também nas beiradas do cotidiano, ou seja, diante das estratégias de poder, fazem peraltagens, utilizando das palavras de Manuel de Barros. As crianças ofertam pistas sobre pensamentos, sentimentos, curiosidades, insatisfações, aflições, desgostos, silêncios. Praticam a linguagem humana, transformam-na na interação com o outro. Por isso que, instigadas com a leitura dos autores relacionados aos estudos do cotidiano, interrogávamos os textos lidos: Como os estudos do cotidiano ajudariam compreender as crianças, suas infâncias e as

[...] o menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens [...]

*Manuel de Barros (2011)*

linguagens praticadas na escola? Esclarecemos que esse questionamento não compõe as interrogações desta pesquisa, mas emergiu à medida que líamos os textos a respeito do cotidiano escolar, o que contribuiu para compreendermos melhor a base teórica sobre o cotidiano.

Na intenção de responder ao questionamento, destaco que é fato que as crianças e suas infâncias, no que se refere às pesquisas academicamente validadas, compõem o bojo da exclusão e/ou desvalorização como sujeitos sociais.

Tomando como base Certeau (2012), tecemos a reflexão de que a criança compõe a “geografia do eliminado”, citando a criança como o povo é para os dominantes. Ou seja, por muito tempo no passado e até o momento presente, os adultos em muitas circunstâncias pensaram e projetaram algo para esse público como a literatura infantil, por exemplo. São produções culturais que dizem sobre as necessidades e os interesses de um determinado setor, mas raramente se veem produções realizadas *com* as crianças, revelando verdadeiramente o que lhes interessa, motiva-as, as suas próprias culturas. Nesse sentido, Certeau (2012) afirma que:

Isso são as crianças tais como as remodelam os estudos etnológicos. Sua “cultura” aí se apresenta alterada para que não pareça diferente daquela dos adultos. Em um outro sentido, foi preciso “alterá-la” para ajustá-la ao sonho do adulto e colocá-la sob o signo dos “civilizados” ou dos espelhos de virtudes [...] (CERTEAU, 2012, p. 76).

Continuando a reconhecer a violência cotidiana existente no processo de subvalorizarão ou apagamento das crianças na vida social, Arendt (2016) considera que [...] a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDT, 2016, p. 246).

Entendemos que a teórica questiona a “criação” de um mundo para a criança e sua infância, como se fosse possível desconectá-la do mundo adulto, como se fossem separados, sendo que não são. As crianças e os adultos compõem o mesmo universo da humanidade. Nós, na escola, separamos o que é do mundo da criança e do adulto, como se o adulto controlasse a criança e/ou ainda numa outra visão a criança governasse o mundo adulto. É possível identificar um exemplo corriqueiro dessa situação quando adultos conversam com as crianças ou narram histórias utilizando palavras no diminutivo, como se assim a criança compreendesse melhor e, assim, não fossem capazes de acompanhar as distintas formas de uso das palavras na comunicação. É fato que as crianças são capazes, mas os adultos, de forma bem-intencionada, não percebem que criam para a criança um mundo, de certo modo, inferior ao que está vivendo.

Então, aproximarmo-nos das crianças é uma forma de dialogar com uma parte da humanidade que foi separada, excluída; é dialogar, trocar ideias sobre o mesmo mundo. Essas ideias nos levam a compreender que, sendo as crianças minoria, são as minorias que sofrem em momento de crise.

Ao pensarmos sobre os excluídos, os diminuídos, alguém que está nas dobras e nas brechas da vida, Victório Filho (2007) colabora para refletir que o pesquisador precisa ficar à altura do cotidiano, e estar à altura do cotidiano é reconhecer-se grande-pequeno e assegurar o encontro com insignificâncias. Sob esse ponto de vista, Esteban (2003a) afirma que pesquisar com o cotidiano implica criar novas alternativas metodológicas de investigação, já que se pesquisará aquilo que não está visível, o desprezível, o irrelevante. Reafirma que a pesquisa no cotidiano é um tipo de pesquisa

que incorpora e se faz junto com aqueles que não apresentam significância para as ciências, contribuindo para tornar visível e perceptível aquilo que não o é, por exemplo, na escola.

Os pesquisadores que se envolvem com o cotidiano, ao validarem as crianças como sujeitos interlocutores no cotidiano na escola, permitem-se ensinar e aprender *com* elas, não *sobre* elas, nem *para* elas somente. Estar *com* as crianças no cotidiano escolar implica envolver-se, escutá-las para além das palavras; comunicar-se por meio de linguagens requer disposição sensível, que provoca e desdobra a interação e o diálogo. Interagir com as crianças depende de uma preparação sensível, de que aceitemos e pratiquemos ensinar e aprender com elas, abrindo-nos para incorporar, em nosso trabalho, o imprevisível, o incerto, a dúvida, o criativo, a negação, a aceitação, a invenção e outros movimentos das dinâmicas humanas reprovadas e/ou pouco valorizadas por um modelo cartesiano de ciência.

Assim sendo, “falar de infância implica falar de firmeza e instabilidade, segurança e insegurança, continuidade e descontinuidade” (KRAMER, 2010, p. 188). Nesse modo de pensar, as leituras com Ferraço (2007) evidenciam que, para dialogar com as crianças, é necessário que a pesquisa seja realizada com elas. Com isso, assinala:

[...] assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas (FERRAÇO, 2007, p. 78).

Estudos dos cotidianos reconhecem que todos os tipos de conhecimentos, sejam eles academicamente legitimados ou não, são produzidos por diferentes instâncias, grupos geracionais, contextos e culturas. Em uma linha de pesquisa mais rígida, os conhecimentos produzidos por crianças pequenas, por exemplo, são considerados “infantis”, como algo menor, desprezível, insignificante, dados identificados na literatura (BARBOSA, 2013; BONOMO, 2015; CARREIRO, 2014; ESTEBAN, 2003a, 2003b; KRAMER, 2010; LIMA, 2014; OLIVEIRA, 2012). O conhecimento realmente válido, na perspectiva de pesquisa racional e cartesiana, seria aquele produzido por adultos em moldes sistematicamente verificados e padronizados. Em outras palavras, entende-se que as diferentes formas de produzir conhecimentos, seja pela ciência, seja por outras vias, são transitórias, pontos de vista historicamente determinados. Assim, todos os caminhos são formas de produzir conhecimentos válidos (ALVES, 2001; OLIVERIA; SGARBI, 2008).

No que tange às maneiras pelas quais pesquisadores têm produzido suas investigações, Alves (2015) nos ajuda a pensar sobre a modernidade e a forma de fazer ciência, seus métodos e bases teóricas rígidas, que, ao longo dos tempos, estruturaram e organizaram os desenhos metodológicos na produção de conhecimentos até os dias atuais. Entendemos que romper com essa estrutura há tempos cristalizada é algo desafiador, ainda mais quando se trata de crianças. A autora considera que, à medida em que o pesquisador mergulha na pesquisa, também constrói a pesquisa. Por isso, as verdades determinadas por metodologias de pesquisas, estabelecidas na rigidez científica que aprendemos a utilizar, podem ser repensadas por meio de experiências que se centram no cotidiano

(GARCIA, 2003b). Por outro lado, conforme Alves (2001, p. 16), “é preciso, assim, buscar [conhecer] sempre os meus tantos limites” [acréscimos nossos].

Repensar e rever aquilo que está secundarizado no cotidiano, vivenciar a pesquisa como construção das informações junto com os sujeitos que participam do estudo tornam-se práticas importantes para a pesquisa com o habitual. É fato que as investigações que se dedicam a compreender o cotidiano ainda são criticadas, seja por caberem em tudo, seja por não terem métodos definidos e até mesmo por não serem consideradas ciência. Entretanto, são os pesquisadores que trabalham com o cotidiano, sem perder de vista o contexto histórico-social, que compreendem matizes, detalhes e dinâmicas da vida a que as pesquisas tradicionais<sup>12</sup> ou conservadoras não se dedicam.

Para Garcia (2003a), as pesquisas devem contribuir para resolver os problemas da vida. São esses problemas que interessam à pesquisa com o cotidiano. “De pouco nos valeria produzir belas explicações teóricas se elas não contribuissem para a transformação do mundo” (GARCIA, 2003a, p. 11). Por isso concordamos com Oliveira e Alves (2001) ao dizerem que a maior aprendizagem em mergulhar com o cotidiano é aprender que, para estar mais próxima dos homens e das mulheres [acrescentaria as crianças], devemos respeitar as contradições e as diferenças entre as pessoas e a conviver com esse emaranhado de sentimentos, histórias vividas, jeitos de ver e estar no mundo.

Ferraço (2003) menciona uma característica da ciência tradicional moderna que julgamos interessante explicitar. Para ele, nas pesquisas sustentadas por uma lógica matemática, sujeito e

<sup>12</sup> O uso do termo tradicionais está correlacionado às pesquisas que se pautam no sistema cartesiano de investigação. Apesar de apoiarmos as críticas a esse sistema, reconhecemos que ele trouxe, e ainda traz, contribuições para as pesquisas que envolvem o cotidiano. Por exemplo, para Alves e Garcia (2002), o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções são recursos indispensáveis que herdamos da modernidade e que ainda nos auxiliam nas pesquisas no cotidiano, forneceram o que elas chamam de “rotas” e limites ao que necessita ser tecido/criado.

objeto aparecem como separados e não podem ser reconfigurados, ou seja, “a pesquisa, neste modelo, prima pela captura de um objeto que existe fora do sujeito” (FERRAÇO, 2003, p. 91), produzindo, assim, uma ilusão de distanciamento na relação do pesquisador com seu campo de pesquisa, como se fosse possível separar o pesquisador e a investigação. Desse modo, Sgarbi (2005) assinala que os conhecimentos, tais como os cotidianos, são dinâmicos e inventados, logo servem de base para outras criações. A pesquisa com o cotidiano propõe-se exatamente a pesquisar o que escapa às pesquisas tradicionais, o que não é comprehensível dentro de uma ciência tradicional.

Para Garcia (2003 b), os objetos das pesquisas nas áreas humanas envolvem sujeitos que têm impressões, interpretações, *insights* sobre outros e sobre si mesmos. Sujeito e objeto não estão separados, pelo contrário, eles se misturam no processo da pesquisa, o que não quer dizer que não exista um objeto, um interesse, um foco na pesquisa com o cotidiano. Ele existe sim, mas é reconhecido como dependendo do sujeito, o que faz toda a diferença para o *sujeito/objeto* (GARCIA, 2003b) que é pesquisado.

Segundo Alves (1998), o sentido do olhar, no sistema cartesiano de pesquisa, foi altamente estimulado. A autora associa o sentido do olhar à ideia de controle, ao mesmo tempo direcionado para centrar-se em um único foco para a investigação. “Essas maneiras de ver, ouvir, sentir tocar, comer, precisam, no entanto, ser compreendidas se efetivamente desejamos desvendar o cotidiano e suas lógicas” (ALVES, 2001, p. 21).

As pesquisas que se envolvem com o cotidiano propõem incluir nas investigações outros sentidos e atitudes, como “[...] compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir,

discutir etc." (FERRAÇO, 2003, p. 93). Ferraço (2007) poetiza sobre essa questão, que destacamos no quadro ao lado.

Alves (1998, 2001) evidencia que, por mais que nas pesquisas científicas haja esforços para compreender o objeto de estudo, descrevendo-o em detalhes, haverá sempre algo que escapa ao entendimento e à apreensão possibilitada pela investigação. A pesquisa com o cotidiano "[...] exige do pesquisador que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe" (ALVES, 2001, p. 16) [grifos da autora].

Compreendi que o desenvolvimento das pesquisas com o cotidiano é muito mais complexo do que se pensa. É um tipo de pesquisa que procura conhecer aspectos da realidade em que não se percebe nitidamente, a uma primeira vista, ou, quando são percebidos, costumam ser ignorados ou secundarizados. Ou seja, as pesquisas com o cotidiano procuram conhecer o burburinho quase inaudível do cotidiano e a batucada dos movimentos dispersos. Entendi que, com esse tipo de pesquisa, procura-se o que incomoda ou agrada, o esquisito e o conhecido, o violento e o calmo, os cheiros, os sabores e sentimentos produzidos. Tal conhecimento demanda desenvolver uma astúcia na investigação, característica que depende do compromisso do pesquisador e da pesquisadora com o outro ou com os outros que participam da pesquisa.

Tendo em vista a compreensão dos caminhos metodológicos da pesquisa do/no cotidiano, Alves e Garcia (2002) afirmam que o caminho se faz caminhando, andando, durante o processo de pesquisa. "Do pouco que sabemos não temos dúvida de que o cotidiano, como a vida, por ser extremante complexo, exige métodos mais complexos para se dar a conhecer" (ALVES; GARCIA,

- Eu penso o cotidiano enquanto me penso...
- Eu faço parte desse cotidiano que eu penso... Eu também sou esse cotidiano...
- Eu não penso "sobre" o cotidiano, eu penso "com" o cotidiano...
- Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar "com" os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros...
- Mas, eu também sou esses outros...
- Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão...
- Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje...
- Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão...

(FERRAÇO, 2007, p. 81).

2002, p. 259). Também colaboram ao assinalarem quatro aspectos a serem discutidos para conhecer a complexidade tramada no cotidiano, conforme apresentamos ao lado: a realidade<sup>13</sup>; o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções<sup>14</sup>; a complexidade<sup>15</sup>; e as formas de escrever<sup>16</sup>.

Todos os apontamentos teóricos apresentados sobre a pesquisa no/do cotidiano levaram-nos a considerar esse caminho para pesquisar com as crianças. Com suporte em Alves (2001) e nos demais estudiosos mencionados, buscamos desenvolver um outro jeito de fazer pesquisa e também uma outra escritura.

Há assim uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de escrita; que não obedeça à linearidade de exposição, mas teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala (ALVES, 2001, p. 29-30).

Entendemos que, ao dialogar com crianças, pensar, fazer e agir de um jeito menos rígido seria, talvez, um modo de estar mais próximos delas. E, por isso mesmo, temos ainda muito o que repreender com elas. O trabalho de pesquisar poderia ser vivido como aprendizado, e não como exercício de certezas.

Garcia (2003) discute que, à medida que se muda o paradigma que sustenta a produção do conhecimento, a linguagem igualmente se altera. A linguagem escrita dura da academia, tão

<sup>13</sup>REALIDADE: *sentimento do mundo* - “É necessário dar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 259).

<sup>14</sup>TEORIAS, CATEGORIAS, CONCEITOS E NOÇÕES: *virar de ponta cabeça* - São recursos indispensáveis que herdamos da modernidade e que ainda nos auxiliam nas pesquisas no cotidiano, fornecem o que elas chamam de rotas e também limites, ao que necessita ser tecido/criado (ALVES; GARCIA, 2002).

<sup>15</sup>COMPLEXIDADE: *beber em todas as fontes* - Partem para a reflexão de compressão de fonte e de diversidade, o diferente e o heterogêneo (ALVES; GARCIA, 2002).

<sup>16</sup>FORMAS DE ESCREVER: *narrar a vida e literaturizar a ciência* - Diante de novas formas de fazer ciência propõem uma nova forma de escrever, algo que já tem sido influenciado pela escrita contemporânea (ALVES; GARCIA, 2002).

valorizada pela cultura sexista, tem sido influenciada e transformada pelo contato com as artes. Isso quer dizer que ciência e arte podem dialogar cada vez mais.

Nesse sentido, Victorio Filho (2003) entende que, na modernidade, a arte e a estética foram colocadas em posições subalternas e desimportantes. Logo, a ciência moderna tem descaracterizado a estética em detrimento da ética, como se fossem dicotômicas; embora sejam dimensões distintas, unem-se na realidade, segundo esse autor.

Com a intenção de estar mais próximas das crianças, com esta pesquisa me desafiei a um outro formato de fazer, expressar e escrever os conhecimentos construídos com elas. Assim, busquei pesquisas com crianças no cotidiano escolar levando em consideração as expressões e como estas manifestações constituem a infância.

Diante do desafio de pensar e de fazer pesquisa com crianças, rompendo com o modelo tradicional de investigação, analisamos trabalhos que se envolveram com o cotidiano e que realizaram esse movimento. O artigo apresentado por Carvalho (2000), por exemplo, mostra a poesia como uma linguagem para pesquisas e busca, com essa forma de expressão, romper com as ideias mercantilistas de que os resultados da pesquisa sempre têm que possuir valor prático imediato. Para esse pesquisador, a poesia não tem nenhuma utilidade mercantil, mas é muito importante na vida das pessoas: a poesia não como uma ferramenta prática nem recurso utilitário, mas como:

[...] espaço necessário de se pensar e maturar um novo tempo, um novo homem [...] e a interrogar a poesia no interior da prática docente ou mais precisamente os usos da atividade poética no interior da escola, um espaço que historicamente tem um hábito de pedagogizar (para explicar) qualquer linguagem artística, fazendo assim

uma simplificação da complexidade que envolve espectador, obra e artista (CARVALHO, 2000, p. 50-51).

O estudo de Sgarbi (2005) discute sobre a avaliação escolar pelo viés do cotidiano. O pesquisador utiliza em cada início de capítulo imagem ou imagens de cenas do cotidiano da escola como uma forma de expressar conhecimentos. Há no texto uma forma singular de comunicar sentimentos, ideias e opiniões. Trata-se de uma provocação às formas rígidas de escrita de pesquisas na Pós-Graduação. Em seu escrito, utiliza fontes e tamanhos distintos de letras, tira proveito de diversas fontes e citações, questiona aspectos do cotidiano de seus alunos, parceiros e professores como fonte e forma também de provocar e justificar suas reflexões.

Alves (2010a) colabora com a discussão sobre metodologias alternativas para a pesquisa com o cotidiano ao se referir ao uso de imagens e de fotografias nas investigações científicas. Para a autora, tais recursos causaram espanto quando pesquisadores se deram conta dos diversos sentidos que carregam para os diferentes paradigmas de investigação. Para uns, têm função de ilustrar ou enfeitar os textos, para outros, apresentam-se como fonte de informações, tão importantes quanto aquelas fornecidas pelo oral e/ou escrito, mas demandam outros caminhos para análise e interpretação de seus significados e sentidos.

Essa autora sinaliza que as imagens e as fotografias podem ser usadas como fontes e podem formar teorias. Para ela, é possível aprender que todo dado de pesquisa, seja quantitativo ou qualitativo, faz parte de uma realidade imaginada por meio dos tipos de dados que escolheu utilizar. Afirma, então, que a imagem e a fotografia são, por si sós, um tipo de narrativa e cada pesquisador,

a partir de seus fundamentos teóricos, de sua história e cultura, comprehende de um modo singular, próximo ou diferente de quem produziu a imagem. As fotografias e as imagens representam parte concreta de um vivido, parte de um *espaçotempo*.

Como todo ato humano, as narrativas – as próprias fotografias, ou o que sobre elas é contado – só ganham sentido porque são feitas em relação de praticantes, em situações culturais que têm sentido para todos os envolvidos (ALVES, 2010a, p. 196).

Ao tentar entender ações, significados e sentidos das crianças no contexto escolar, validei a importância de refletir sobre o que se produz e se comunica por meio de imagens. As crianças também se expressam por imagens, e as imagens também comunicam sobre elas e sobre suas vidas. Os desenhos, as pinturas, as modelagens, as colagens são narrativas utilizadas pelas crianças e, muitas vezes, são apropriadas pelos adultos na escola para realizar um trabalho pedagógico distanciado das infâncias. Reconhecer o valor das narrativas cotidianas implica validar a diversidade e a importância das informações que há nelas. Tal movimento legitima a literatura, o cinema, a imagem, a fotografia, a culinária, os contos populares, os desenhos e os gestos das crianças. A narração de uma história ou de um conto, por exemplo, pode ser compreendida como uma “tática”, uma “arte de dizer”, de dar golpes, que é arte fazer (CERTEAU, 1994).

Desse modo, “[...] indagar o fato cotidiano pode dar visibilidade a fios e nós que compõem o emaranhado de relações que se traduz no episódio insignificante” (ESTEBAN, 2003a, p. 204). Compreendemos que a palavra *pode* refere-se ao fato de que os estudos com o cotidiano não garantem

resultados absolutos ou conclusões irretocáveis. As melhores opções metodológicas são sempre escolhas, negociadas com os sujeitos que estão envolvidos com a pesquisa. Desse modo, pesquisar com cotidiano imprime riscos porque as interpretações não são espelhos da realidade, mas se apresentam como possibilidades de leituras, por isso são passíveis de serem revistas e refeitas. A pesquisa com o cotidiano resulta no possível, ao invés de verdades definitivas.

O fato de assumirmos que a pesquisa implica riscos não significa a inexistência de tentativas teórico-metodológicas de condução rigorosa e responsável do processo, e de compromisso com os resultados, mesmo que entendidos como parciais e provisórios e que o rigor não signifique neutralidade e mensuração (ESTEBAN, 2003a, p. 204).

Nesse cenário de discussão, Garcia (2003b) justifica que definir um método antes de conhecer, de ver e de compreender o que se deseja aprender não faz muito sentido para pesquisas que se desenvolvem com o cotidiano, já que o princípio é se envolver com as pessoas e a realidade para compreendê-los. O que não quer dizer que as pesquisas que se envolvem com o cotidiano não se preocupem com rigor. Victorio Filho (2007) explica que o rigor científico não implica descartar o porvir, o inédito que o cotidiano apresenta. Por isso, “defendo nele a invenção da minha forma de apreender o imprevisível que permeia a enganosa previsibilidade atribuída ao cotidiano” (VICTORIO FILHO, 2007, p. 98).

Consideramos que a imprevisibilidade na pesquisa está presente em qualquer tipo de proposta metodológica, até mesmo as que optam por uma estruturação prévia. Entretanto, as

pesquisas que se envolvem com o cotidiano, ao invés de driblarem, fugirem ou mesmo excluírem o imprevisto, optam por compô-lo na trama da investigação, isto é, esperam conhecer o imprevisto, o que está escondido e que ainda não foi visto ou ouvido.

Sarmento (2003a) ensina que o rigor é uma exigência da pesquisa científica. Ainda que o estudo seja fiel à composição das informações colhidas durante o desenvolvimento da pesquisa, não é possível descartar o sujeito que pesquisa e suas interpretações. Esse autor afirma que:

[...] o rigor é uma exigência do discurso científico, não porque ele seja a réplica não rebatível de uma realidade objectivada, mas porque é fiel às informações que colheu, às fontes que utilizou, às vozes que escutou e às concepções que perfilhou, envolvendo tudo isso numa subjectividade interpretativa, que é também a marca de autor de uma ciência que não erradicou o sujeito. Mas essa marca-de-água do sujeito exprime-se num discurso que é posto à prova dos seus interlocutores, disponibilizando-se para justificar as suas dúvidas e expor a tessitura das explicações que propõe (SARMENTO, 2003a, p. 108).

O pesquisador, com suas interpretações, também faz parte daquilo que pesquisa, então fazer/tecer pesquisar com criança no cotidiano da escola é uma tarefa desafiadora que provoca o contato com as singularidades infantis e as nossas; reconhece e tematiza as relações, concebe a criança como sujeito, parceira do estudo, que, para produzir conhecimento, demanda convivência, e não distanciamento. O pesquisador e a criança confirmam-se como sujeitos da vida e da pesquisa na interação que estabelecem entre e por meio da pesquisa. Escutar as crianças, dialogar com elas, compreender como se expressam é, de fato, elemento fundamental para realizar pesquisas *com*. Nesse

sentido, entendemos que rigor implica, então, ser fiel aos sujeitos, às situações e aos momentos em que se pesquisou. Significa também estar aberto à confrontação e a dar explicações sobre o que foi feito.

Ao considerarmos essas reflexões teóricas sobre as pesquisas desenvolvidas com o cotidiano e cotidiano escolar, buscamos nos aproximar de outros estudos relacionados às bases epistemológicas da teoria histórico-cultural e sociologia da infância. Esses referenciais foram base para a construção da pesquisa no cotidiano da escola de educação infantil em que a pesquisa se desenvolveu, processos que apresentamos na sequência.

### **3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E CONSTITUIÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA**

A pluralidade de opções e trajetórias teóricas e metodológicas para compor pesquisa são vastas. Tendo em vista reconhecer o que cada uma das opções oferecia, tornou-se ainda mais complexo eleger um único caminho a seguir para dialogar com as crianças. A minha opção foi organizar a investigação a partir da psicologia histórico-cultural e sociologia da infância, além de buscar compreender o cotidiano como espaço-tempo em que sujeitos se constituem como tal. Em seguida, fui em busca de estudos que apresentavam essa base epistemológica; levantei aqueles relacionados às palavras e expressões-chave cotidiano escolar, crianças/infância e linguagens/crianças, entre os anos de 2006 e 2016. Após esses levantamentos, pude compreender melhor a participação das crianças em pesquisa e, assim, colaborou e reforçou nosso interesse em que as crianças aqui ocupassem seu lugar de protagonistas e sujeitos que de fato são. Dados que colaboraram para a compreensão de que esse trabalho se tratava de estudo na modalidade qualitativa de investigação orientado e inspirado nos princípios da etnografia. Por isso, a constituição da pesquisa se realizou a partir das relações cotidianas construídas no dia a dia da escola municipal de educação infantil EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosangela Borges Cunha, em Uberlândia.

Destaco que a psicologia histórico-cultural está associada fundamentalmente aos nomes de Vigotski, Luria e Leontiev, influenciados pelo materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. No

que se refere a Vigotski (2005, 2007), esse autor ensinou sobre a constituição do sujeito como ser social, cultural e histórico. Segundo seus posicionamentos, é tão somente com e pelo outro, que também é um ser social em suas múltiplas interações com outros seres, que nos constituímos como seres humanos.

Oliveira (1997) relata que Vigotski e seus colaboradores realizaram investigações de caráter interventivo. Em vez de simplesmente observarem as manifestações das crianças e buscarem apenas os resultados de seus desempenhos, os pesquisadores agiam junto a elas: perguntavam, questionavam e propunham. Nesse sentido, a autora afirma:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Compreendo que a psicologia histórico-cultural traz em si o princípio de que a interação interpessoal com os outros e os elementos do ambiente construídos na/pela história contribuem para a constituição do ser humano e para o desenvolvimento psicológico. A partir desse princípio, a psicologia histórico-cultural alicerça argumentos para pensar em uma escola de educação infantil em que as crianças tenham diversas oportunidades de interagir e de se relacionar com outras pessoas –

crianças e adultos. Que essa escola possa, ainda, oferecer um ambiente em que as construções culturais e históricas da humanidade estejam evidenciadas como conhecimentos a serem aprendidos.

Para auxiliar a psicologia histórico-cultural na explicação do desenvolvimento social da criança, também busquei a sociologia da infância para compor a fundamentação teórica desta investigação. Para colaborar com esse diálogo entre teorias, apoiei-me nas ideias de Manuel Jacinto Sarmento (2003a, 2003b, 2005, 2009, 2011, 2013). Para este teórico, os estudos vigotskianos, notadamente, voltam-se para o processo sociocultural de desenvolvimento humano, em que os sujeitos são concebidos como sociais e históricos, interpretam e produzem culturas coletivamente, configurando-se como um dos seus pressupostos fundamentais.

Sarmento (2013, p. 20) destaca que a sociologia da infância, isoladamente, não conseguirá “[...] cumprir o seu programa se não se abrir determinantemente a um trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária de criança [...].” O autor explica que a sociologia da infância se propõe a:

[...] constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da

qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social (SARMENTO, 2005, p. 361).

De acordo com a sociologia da infância, as crianças são categoria social para compreensão dessa realidade. Sarmento (2009) explica que por séculos as crianças foram consideradas seres humanos em miniaturas, incompletos e imperfeitos, e por isso eram estudados como objetos de cuidado dos adultos. “Essa imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (SARMENTO, 2009, p. 19). A sociologia da infância busca materializar a visibilidade social das crianças.

Num primeiro momento, realizei levantamento bibliográfico relacionando as palavras e expressões-chave: cotidiano escolar, crianças/infâncias e linguagens/crianças; nos últimos dez anos (2006/2016), nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (Scielo), Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior do Ministério da Educação do Brasil (Capes/MEC/BR), Plataforma Sucupira, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O resultado obtido foi organizado em três etapas de seleções das publicações a partir das referidas expressões e palavras-chave. Encontrei, na 1<sup>a</sup> seleção<sup>17</sup>, seiscentos e quarenta e sete (647) publicações; para a 2<sup>a</sup> seleção<sup>18</sup>, realizei a leitura destes resumos e escolhi duzentos e noventa e cinco (295), que se fundamentavam na perspectiva histórico-cultural da Psicologia e/ou nos estudos da Sociologia da Infância. Além da filiação teórica, realizei, na 3<sup>a</sup> seleção<sup>19</sup>, uma nova classificação das publicações: busquei aquelas que se dispuseram a ouvir crianças. Identifiquei quarenta e oito

**<sup>17</sup>1<sup>a</sup> Seleção – 647 Publicações**

Levantamento de publicações relacionadas às expressões e palavras-chave: cotidiano escolar, criança e infância; e linguagens infantis.

**<sup>18</sup>2<sup>a</sup> seleção – 295 publicações**

Leitura dos resumos em busca de estudos sustentados na perspectiva histórico-cultural e sociologia da infância.

**<sup>19</sup>3<sup>a</sup> Seleção – 48 publicações**

Leitura na íntegra dos estudos que consideravam a participação de crianças em idade de educação infantil (0 a 5 anos de idade).

(48) publicações que consideravam a participação na pesquisa de crianças em idade de educação infantil (0 a 5 anos de idade), as quais li na íntegra. Destaco que constatei duplicidade nas publicações de uma mesma pesquisa, por exemplo uma tese e seu respectivo artigo em revista. Nessas situações, contabilizei apenas um deles.

Para melhor compreender as características do levantamento bibliográfico, compus o Gráfico 1, apresentado ao lado, destacando os dados numéricos da 2<sup>a</sup> seleção das publicações. Estudos sustentados na perspectiva histórico-cultural e na teoria da sociologia da infância, totalizados em 295 publicações, dentre eles: 101 estudos referentes a linguagens e crianças; 137 estudos relacionados a crianças e infâncias; e 57 estudos sobre o cotidiano escolar.

Desse total, distingui no gráfico aqueles estudos com a participação de crianças de 0 a 5 anos de idade, publicações de interesse desta investigação, os quais foram lidos na íntegra. Ademais, levantei estudos com a participação de crianças e de jovens de 6 a 18 anos de idade; com características bibliográficas e documentais; com seus resumos lidos.

## LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

- Estudos bibliográficos e/ou documentais e/ou com participação de adultos
- Estudos com participação de crianças e jovens de 6 a 18 anos
- Estudos com a participação de crianças de 0 a 5 anos



**Gráfico 1:** Levantamento das publicações por palavra e expressões chaves: cotidiano escolar, criança/infância, e linguagens/crianças, entre os anos de 2006/2016, nas bases de dados: SciELO; Capes, ANPEd, Plataforma Sucupira e outros sites, relacionados as participações das crianças nas pesquisas.

Considero importante apresentar os dados numéricos totais para a reflexão sobre a participação de crianças de zero a cinco de idade em pesquisas relacionadas.

É possível notar, com o auxílio do Gráfico 1, que os estudos bibliográficos e/ou documentais e/ou com a participação de adultos ainda são quantitativamente superiores aos estudos em que as próprias crianças são participantes. No entanto, a participação das crianças a partir de 6 anos até os jovens com 18 anos está equilibrada se compararmos com os números que envolvem a participação de crianças de 0 a 5 anos, para três grupos de palavras e expressões-chave.

O estudo de Spinelli (2012) explicita que, de 1987 a 2010, têm sido tendência na produção acadêmica brasileira pesquisas com a participação de crianças. O resultado encontrado por ela destaca que houve alteração do lugar que as crianças e suas infâncias ocupam na pesquisa nacional: [...] “de sujeito silenciado a criança passa à condição de testemunha da

**Quadro 1:** Publicações selecionadas no levantamento bibliográfico com a participação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

	Cotidiano escolar	Crianças/Infâncias	Linguagens infantis
<b>2006</b>		1. BORBA	
<b>2012</b>		2. ZANIOLLO	
<b>2013</b>	1. BARBOSA 2. FIORO 3. LIMA 4. PAULINO	3. ALVES 4. CAMPOS 5. SOARES	1. CASTRO 2. CORREA 3. SILVA, 2013 4. QUEIROZ 5. MATTOS 6. MONTEIRO
<b>2014</b>	5. CARREIRO	6. BASTOS 7. FERNANDES	7. COSTA 8. MOREIRA; LIMA; LIMA; WATANABE
		8. LAURINDO 9. MACHADO 10. MORAIS 11. MACEDO	9. MULLER 10. OLIVEIRA 11. RIBEIRO 12. ULIANA
<b>2015</b>	6. ASSIS; MELLO; NETO; SANTOS; SCHNEIDER 7. HERMELINO	12. DIAS; CAMPOS 13. MARTINATI; ROCHA	13. SANTIAGO 14. SILVA DE SÁ; SIQUARA; CHICON
		14. CASTELLI 15. ESPÍRIDIÃO 16. VASCONCELOS 17. ALMEIDA	15. WERNER 16. FARIA 17. LOURETO 18. SOUSA 19. VARGAS 20. SANTOS 21. WINTERHALTER 22. WERLE
<b>2016</b>		18. SANTOS; SILVA 19. FERRÃO	

Fonte: A autora

sua própria história” (SPINELLI, 2012, p. 9). Apesar de conceber o crescimento de pesquisas realizadas com crianças, conforme apresentado por Spinelli (2012), o que é favorável para as crianças e suas infâncias, os dados numéricos apresentados no Gráfico 1 ainda representam a discrepância entre as metodologias que se envolvem com a participação das crianças e jovens e as que não quando o assunto são elas próprias.

Esclareço que tanto as pesquisas de caráter exclusivamente bibliográfico e/ou documental, quanto aquelas que consideram a participação do adulto são tomadas por mim igualmente relevantes. Todos esses estudos são base para as discussões teóricas e práticas para investigações com ou sem as crianças. Entretanto, entendo como válida a reflexão, ainda, acerca de pesquisadores que trilharam caminhos metodológicos significativos para o diálogo com as crianças, seja em pesquisas, seja na interação professor/criança no cotidiano escolar, no intuito de conhecê-las melhor, compreendê-las como sujeitos das suas próprias vidas, distantes de uma produção acadêmica ampla sobre essa questão.

No que tange às pesquisas relacionadas às crianças com 0 a 5 anos, conforme apresentado no Gráfico 1, reconheci quarenta e oito publicações com a participação de crianças, identificadas e quantificadas por ano e tema de busca no Quadro 1, dentre eles: sete relacionados ao cotidiano escolar; dezenove relacionados às crianças/infâncias; e vinte e dois relacionados às linguagens /crianças.

Os dados exibidos indicam que estudos com crianças e cotidiano escolar são poucos, ao passo que estudos relacionados às crianças/infâncias e às linguagens correlacionadas a elas

apresentam-se em maior número. Outra informação interessante refere-se ao período das publicações, boa parte delas está concentrada entre o período de 2012 a 2016, evidenciando que, no período de 2006 a 2011, as pesquisas realizadas com crianças ainda eram incipientes.

A realização de pesquisas que envolvem a dimensão do cotidiano é uma possibilidade metodológica em construção, ainda mais quando se trata da participação de crianças pequenas.

Foram diversas as abordagens metodológicas identificadas nos estudos analisados, as quais aparecem organizadas no Quadro 2 ao lado. As modalidades de pesquisa encontradas e assim identificadas por esses estudos são: etnográfica; inspiração etnográfica; estudo de caso; estudo de caso do tipo etnográfico; pesquisa-ação; pesquisa de intervenção; entrevistas com criança. Os procedimentos utilizados nessas pesquisas foram: jogos, vídeos, desenhos, registros escritos, fotografias, diálogos e narrativas como a metodologia em si, isto é, compreendo os diálogos, as falas, as expressões manifestadas entre pesquisador e participantes como

**Quadro 2:** Abordagens metodológicas nas publicações selecionadas para leitura na consulta do levantado bibliográfico, entre 2006 e 2016.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS	PUBLICAÇÕES SELECIONADAS
Pesquisa-ação	(ULIANA, 2014); (MOREIRA, LIMA, LIMA, WATANABE, 2014).
Pesquisa de intervenção	(WINTERHALTER, 2015); (CORREA, 2013); (MULLER, 2014).
Entrevista	(MARTINATI; ROCHA, 2015); (FERNANDES, 2015); (SOUSA, 2015).
Jogos	(ZANILO, 2012).
Vídeo	(FARIA, 2015).
Desenho	LAURINDO, 2014); (MORAIS, 2014); (ALMEIDA, 2015); (MACHADO, 2014); (WERNER, 2015).
Diálogos e narrativas	(QUEIROZ, 2013); (RIBEIRO, 2014).
Registros fotográficos e escritos	(VASCONCELOS, 2015); (COSTA, 2014).
Etnográfica	(DIAS; CAMPOS, 2015); (CASTELLI, 2015), (SANTIAGO, 2015), (CASTRO, 2013). (CAMPOS, 2013); (BORBA, 2006) (ESPIRIDÃO, 2015); (FERRÃO, 2016), (MACEDO, 2014); (BASTOS, 2014); (ALVES, 2013); (SANTOS, 2015); (WERLE, 2015); (OLIVEIRA, 2014); (VARGAS, 2015); (MATTOS, 2013).
Inspiração etnográfica	(SANTOS; SILVA, 2016); (SILVA DE SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015); (MONTEIRO, 2013); (LOURETO, 2015).
Estudo de caso	(SILVA, 2013); (SOARES, 2013).
Estudo de caso do tipo etnográfico	(ASSINI; MELLO; NETO; SANTOS; SCHNEIDER, 2015); (LIMA, 2013); (FIORO, 2013); (HERMELINO, 2015).
Dimensão do cotidiano	(PAULINO, 2013); (BARBOSA, 2013).
Inspiração etnográfica (Cotidiano)	(CARREIRO, 2014).
Paradigma Indicíario (Cotidiano)	

Fonte: A autora.

procedimento. As pesquisas que abordaram o cotidiano mencionaram a etnografia e o paradigma indiciário como metodologia.

Enfatizo que os pesquisadores que compõem o levantamento bibliográfico selecionado para este estudo contribuíram e me inspiraram de várias formas para a produção da pesquisa, seja com as teorias, seja na sensibilidade estética e poética expressada, seja na travessia metodológica. De um modo ou de outro, estarão presentes ao longo deste trabalho, inspirando-me ou provocando-me quando o assunto é pesquisar com crianças. Ao olhar para essa diversidade metodológica, busquei identificar nas publicações caminhos trilhados próximos ao da presente pesquisa, sobretudo aqueles que se interessaram em interagir com as crianças, em escutá-las e se envolverem com o cotidiano.

Por outro lado, ainda que buscasse identificar nessas publicações selecionadas aspectos semelhantes às intenções deste estudo, no momento em que fiz tais leituras, não tinha ido a campo para conhecer as crianças, seus professores e o cotidiano escolar. Portanto, nesse período de leituras, tinha me aproximado de diversificadas percepções teóricas e metodológicas, necessárias e importantes, para estar na escola aberta às possibilidades que se constituíram na relação principalmente com as crianças e com outras parcerias no cotidiano escolar. Assim, na sequência apresentarei como foi a escolha da escola campo de pesquisa e como foi a minha entrada.

### 3.1 Constituição da pesquisa nas relações cotidianas na Educação Infantil da EMEI

A presente pesquisa constituiu-se na *travessia*, utilizando as palavras de Guimarães Rosa. Apesar de não se constituir uma pesquisa nos moldes tradicionais, esclareço que a herança do modelo científico oriundo da modernidade contribuiu para a identificação, no processo de investigação, dos caminhos já constituídos e, assim, realizar a minha travessia. Ou seja, não foi *na saída*, nem na *chegada* que identifiquei, optei e nomeei as direções; elas foram sendo constituídas *na travessia* nas relações cotidianas. Nesse sentido, no processo, pude compor uma pesquisa na modalidade de investigação qualitativa, orientada e inspirada nos princípios da etnografia, caminhos metodológicos que foram constituídos no processo de investigação, as quais descreverei e justificarei nesta parte do trabalho.

Ao considerar o cotidiano escolar, as crianças, suas infâncias e linguagens, venho descrever opções e construções feitas na *travessia*. A primeira delas foi apreender que, a partir do referencial teórico adotado, sustentado na psicologia histórico-cultural e sociologia da infância, a investigação se apoia numa abordagem qualitativa de pesquisa em educação.

De acordo com Sarmento (2003), as investigações qualitativas se caracterizam por colocar os atores sociais, os participantes da pesquisa, no centro das reflexões. Para o teórico, o esforço para

*Digo: O REAL não está na  
saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no  
meio da TRAVESSIA  
Guimarães Rosa*

ouvir o outro é eminentemente interativo, construindo uma condição mais humana de investigação, fundamentada epistemologicamente na psicologia histórico-social. Nessa perspectiva, a investigação qualitativa se diferencia de outras pela compreensão da realidade social e na produção dos dados da pesquisa num contexto escolar com atores sociais singulares.

Ludke e André (1986) assinalam que a investigação qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). As compreensões dessas autoras fazem sentido para este estudo quando destacam a relevância para o processo na pesquisa e do envolvimento com a perspectiva dos seus participantes. Por outro lado, a presente pesquisa não se encaixa no entendimento da obtenção dos dados, entendidos como algo que está parado, esperando para ser descoberto.

Logo, esta investigação buscou uma outra forma de compreender a dinâmica da pesquisa qualitativa inspirada nas ideias sociológicas de Sarmento (2003). Busquei produzir os dados da investigação e compreendê-los durante o processo, movimento de encontros, de aproximações e diálogos desenvolvidos com as crianças e adultos a respeito de suas experiências, o silenciado e o inaudível no cotidiano escolar. Houve preocupação em compreender as linguagens no diálogo cotidiano com as crianças na educação infantil.

Ao considerar os princípios da abordagem qualitativa de Sarmento (2003) conforme descrevi, busquei aqui movimentar a visão adultocêntrica de investigação que discute sobre o tema crianças e suas infâncias, muitas vezes sem a participação delas. Busquei reconhecer o princípio das

crianças como atores sociais desta pesquisa e participantes da produção de conhecimentos. Nesse sentido, no processo de pesquisa, as escolhas foram partilhadas com as crianças e também com os adultos da escola, constituindo-se um espaço investigativo intersubjetivo (FERREIRA; SARMENTO, 2008). Beneficio-me dessas ideias desses pesquisadores ao dizerem que:

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas, se é que queremos descobrir o actor-criança. No quotidiano, e no contexto dos múltiplos constrangimentos/possibilidades que envolvem a relação da(s) criança(s) com os diferentes espaços-tempos das instituições, as relações verticais com os adultos e as relações de maior horizontalidade com os pares, trata-se de relevar a sua agência “escondida”. Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem. Em suma, trata-se de romper com concepções que avaliam as suas acções e conhecimento como imperfeitos e em erro, considerando-as como actores superficiais (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 79).

Ao fundamentar este estudo nos princípios da pesquisa qualitativa com crianças, acima abordados, considerei a ideia de trabalhar com escolas públicas da cidade. Num primeiro momento, busquei duas escolas municipais que realizavam parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU) e com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFU). A parceria já aberta com a Universidade contribuiria para a

### 3.1.1 Contextualização da EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha

realização da investigação. Uma dessas escolas atende crianças do 1º ano ao 5º anos do Ensino Fundamental, e a outra atende crianças na Educação Infantil.

Inicialmente, realizei visitas em duas instituições escolares. Pude me encontrar com as gestoras, dialogar sobre as intenções da pesquisa, ouvir delas sobre as possibilidades para realizar ali um trabalho investigativo com crianças. Todavia, a opção por uma delas se concretizou em função da minha trajetória, relacionada com crianças de 0 a 5 anos, na educação infantil. Optei pela escola da rede municipal EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha<sup>20</sup> devido aos encantos que a escola produziu em mim desde a primeira visita. Senti desde os primeiros contatos com adultos e crianças abertura e disponibilidade para construir diálogos. Além disso, os espaços físicos que compõem a escola provocaram em mim o interesse em movimentar por eles com as crianças.

A partir desses apontamentos teóricos acima abordados da pesquisa qualitativa com crianças, considero importante destacar que, antes de me encontrar com as pessoas da escola, campo de investigação onde desenvolveria o estudo, preparei-me, conforme apresentei no início desse trabalho, quando fui ao encontro de distintas experiências estéticas. A partir dessas experiências, sensibilizei-me para promover com os adultos e as crianças a “ética do encontro” (BARBOSA, 2007), concebendo-as como sujeitos potentes em suas ações e seus pensamentos, sábios em suas teorias, criadores nas formas como resolvem as situações, situando-os como protagonistas nas

<sup>20</sup>Escola inaugurada em 2012 no município de Uberlândia, homenageando a Professora Rosângela Borges Cunha, falecida em 2007, que foi servidora atuando como supervisora e professora em escolas municipais da cidade.

socializações culturais. Como pesquisadora, estava disposta a escutar, a dialogar e a interagir para compreender as crianças nas distintas formas de linguagens que se manifestavam.

Trabalhar com a “ética do encontro” na pedagogia exige que escutemos o pensamento – as ideias e teorias, perguntas e respostas das crianças e dos adultos – e o tratemos séria e respeitosamente. O “Outro” não está somente lá, ele também está aqui. Significa lutar para entender o que é dito, sem ideias preconcebidas sobre o que é correto ou apropriado (BARBOSA, 2007, p. 1078).

No processo relacional de construção de diálogos com as crianças, foi preciso encontrar-me também com os adultos da escola, conquistando permissão para encontrar as crianças. A constituição dessas relações não se fez de forma linear. Apesar de optar por relacionar-me com as crianças neste estudo, foram as aproximações e os convites dos adultos da escola que permitiram meus encontros com elas. Nesse sentido, descrevo como ocorreu o relacionamento com os adultos, encontros que contextualizam o campo de investigação e o cenário da pesquisa na escola. Posteriormente, nas partes seguintes, especificamente nos textos das análises, apresento os diálogos que construí com as crianças, buscando compreender as linguagens por elas praticadas no cotidiano escolar.

O primeiro contato com a escola da rede municipal de Uberlândia, a EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha, ocorreu via conversa telefônica em 01 de agosto de 2017, com a Diretora da escola, a Nara Rodrigues Castro de Assis. Nessa conversa, agendamos um encontro presencial para que pudesse conhecer a escola e, assim, dialogar sobre as possibilidades de esta investigação acontecer na EMEI. O contato presencial ocorreu em 07 de agosto de 2017, dia que fui recebida no portão de entrada pela pessoa responsável pela portaria, com um sorriso caloroso; senti-me acolhida. Fui

conduzida para a sala de espera e ali fiquei aguardando por alguns minutos, até que a Diretora Nara pudesse me receber.

No início dessa conversa, dialogamos sobre as intenções da pesquisa e também pude contar das descobertas em minha dissertação de mestrado que me conduziram ao presente tema de estudo: linguagens e crianças. Naquela pesquisa anterior, as crianças participantes demonstraram possuir inúmeras expectativas sobre a escola e seus professores, mas como estudantes eram considerados como aqueles que deveriam aprender a ler, escrever e contar números. Não importava o que sentiam, o que gostariam de fazer nem o que diziam (FARIA, 2014). Esse estudo ajudou na composição desta investigação à medida que levou a questionar as possibilidades de dialogar com as crianças em diferentes expressões de linguagem, sobre seus interesses e percepções a respeito daquilo que faz parte de suas vidas.

Nara ficou animada com a proposta de construir diálogos com as crianças, tendo em vista reconhecer as linguagens pelas crianças praticadas no cotidiano escolar e assumi-las como legítimas nas formas de comunicação e relação. A Diretora reiterou nessa conversa inicial o quanto é difícil romper com ações educativas que reafirmam a educação infantil como um ensino preparatório para a

etapa do ensino fundamental. Depois, Nara contou que essa EMEI possui duas unidades: sede principal e um outro local, considerado como anexo, onde visitei ao final desse primeiro dia. Transformei essa conversa e das informações da secretaria da escola no Quadro 3, com dados da estrutura e organização das salas de aulas físicas, das turmas com as crianças nos distintos turnos, os números de crianças por turma e por sede e os grupos etários<sup>21</sup> de cada turma da EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha, em 2017.

Conforme dados apresentados no Quadro 3, a sede principal atendia duzentas e dez crianças em idade de zero a três anos, e o anexo atendia noventa e duas crianças, com idade de quatro anos. Ambas unidades atendiam juntas trezentas e duas crianças; acompanhadas por cento e um (101) profissionais entre professores, educadores, supervisores e pessoal de serviços gerais. Desse total de profissionais, oitenta (80) deles atuavam na sede principal e vinte um (21) no anexo. Na sede principal há oito salas de aulas organizadas em dez turmas regulares, em período integral e parcial (manhã e tarde); no anexo, há quatro

Quadro 3: Estrutura e organização da sede principal e do anexo da EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha, em 2017: salas de aula, turmas, turnos, número de crianças e grupos etários.

Salas de aula	Turmas sede principal	Turno	Nº crianças	Grupo etário*	Profissionais
<b>1</b>	1. Turma da Abelhinha	Integral	19	Berçário	
<b>2</b>	2. Turma do Sapo	Integral	18	GI	
<b>3</b>	3. Turma da Arara	Integral	21	GII	
<b>4</b>	4. Turma do Peixe	Integral	22	GII	
<b>5</b>	5. Turma da Borboleta	Integral	21	GIII	
<b>6</b>	6. Turma do Tucano	Integral	20	GIII	
<b>7</b>	7. Turma da Joaninha	Manhã	23	GIII	
<b>8</b>	8. Turma da Joaninha	Tarde	23	GIII	
<b>9</b>	9. Turma da Onça	Manhã	23	GIII	
<b>10</b>	10. Turma da Onça	Tarde	20	GII	
				<b>210</b>	<b>80</b>
<b>Turmas sede anexo</b>					
<b>9</b>	11. Turma do Gato	Manhã	11	1º período	
<b>10</b>	12. Turma do Gato	Tarde	09	1º período	
<b>11</b>	13. Turma do Tatu	Manhã	11	1º período	
<b>12</b>	14. Turma do Tatu	Tarde	09	1º período	
<b>11</b>	15. Turma do Coelho	Manhã	13	1º período	
<b>12</b>	16. Turma do Coelho	Tarde	13	1º período	
<b>12</b>	17. Turma da Coruja	Manhã	14	1º período	
<b>12</b>	18. Turma da Coruja	Tarde	12	1º período	
				<b>92</b>	<b>21</b>
<b>Totais</b>				<b>302</b>	<b>101</b>

Fonte: A autora em parceria com secretaria da EMEI e Nara Rodrigues Castro de Assis, diretora da escola.

<sup>21</sup>Grupos etários da EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha: Berçário: grupo de crianças com 4 meses até 11 meses; GI –grupo de crianças com um 1 ano de idade até 2 anos e 11 meses; GII–grupo de crianças com 2 anos de idade até 3 anos e 11 meses; GIII–grupo de crianças com 3 anos de idade até 4 anos e 11 meses; 1º período – grupo de crianças com 4 anos de idade até 5 anos e 11 meses.

salas de aulas físicas organizadas em oito turmas regulares em período parcial (manhã e tarde), totalizando doze (12) salas de aula e dezoito (18) turmas.

As turmas são organizadas por grupos etários e identificadas com nomes relacionados a animais. De acordo com a Direção, em conversas posteriores, na criação da EMEI, em 2012, a gestora e professoras da época propuseram que cada sala de aula tivesse um nome de um animal do cerrado, eleitos por elas, ideia que emergiu considerando a localização da escola, afastada dos centros urbanos e assim apresentando nas redondezas características desse ecossistema, compondo uma das bases culturais da proposta pedagógica da escola. Nara justificou que não trabalhava nesse período na EMEI e considerou um tema importante para ser retomado atualmente, pois, segundo a gestora, os profissionais foram mudando daquela época para os dias atuais, ao mesmo tempo em que também houve mudanças dos nomes das salas de aula.

Conforme a Imagem 5, do ponto de vista geográfico, a sede principal e o anexo da EMEI estão situados no Bairro Parque das Seringueiras, Zona Sul da Cidade de Uberlândia, em Minas Gerais.

Muitas crianças atendidas na sede principal e no anexo, segundo me contou a gestora, vivem nos assentamentos urbanos da Fazenda do Glória em Uberlândia – Minas Gerais, sobrevivendo em situações socioeconômicas de baixa renda e/ou pobreza, até mesmo de extrema pobreza. Em função desse quadro econômico e social, a comunidade escolar, composta pelos professores, educadores e familiares das crianças estudantes da EMEI, frequentemente realiza ações sociais, como partilha e doações de roupas, sapatos e alimentos para a parcela das famílias das crianças que necessitam de tal apoio.

A Diretora da escola informou também que a abertura do anexo foi um resultado da ação política para disponibilizar mais vagas escolares para a comunidade, já que a demanda na região é grande. O anexo funciona numa

Imagen 5: Mapa da cidade de Uberlândia com destaque para a localização da EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha.



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/EMEIProfessoraRosangelaBorgesCunha>

pequena casa alugada, que foi adaptada para ser escola e está localizado a quatro quarteirões da sede principal. Por outro lado, a sede principal foi construída para receber crianças de zero a quatro anos, onde cada espaço foi planejado para que as crianças e os adultos pudessem interagir conforme a proposta pedagógica da escola.

A escola possui diversos espaços e ambientes<sup>22</sup>, descritos no quadro ao lado. A arquitetura do prédio da escola segue o padrão determinado no Programa Proinfância do Governo Federal (2007).

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação:

Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes;

Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros (<https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o->

<sup>22</sup>BRINQUEDOTECA: Sala com brinquedos diversos como bonecas, carrinhos e jogos; as crianças têm acesso uma vez na semana, acompanhados dos educadores ou professores da turma.

BIBLIOTECA: Sala com livros e instrumentos musicais; as crianças têm acesso uma vez na semana, acompanhados dos educadores ou professores.

ATELIÊ: Localizado ao lado da brinquedoteca, em frente do refeitório, em espaço aberto, sem paredes. Há mesas, cadeiras e caixas ao fundo. Destinado às produções artísticas das crianças, com acesso uma vez na semana acompanhados um professor específico para essa atividade.

REFEITÓRIO: Local amplo com mesas coletivas e bancos, para as refeições diárias das crianças.

COZINHA: Espaço destinado às cozinheiras para a preparação de alimentos, localizado ao lado do refeitório.

ARENA: Localizada ao fundo na escola, em espaço aberto. Foi planejada para o diálogo entre crianças e professores. Não é utilizada atualmente para esse fim; a gestão justifica não haver cobertura para sol e chuvas. Além disso, as crianças se machucam com frequência nas escadas.

PÁTIO: Localizado ao lado da arena, em área aberta com piso coberto de grama e outra parte cimentada, contendo alguns brinquedos plásticos grandes como casinha, tartaruga e cavalinhos; uso diário das crianças e professores.

SALA DOS PROFESSORES: Situada na entrada da escola destinada para planejamentos e produção de materiais, de uso diário desses profissionais.

SOLARIUM: Ambiente amplo e aberto, com cobertura parcial. Estão disponíveis pneus, brinquedos plásticos pequenos, quadro lousa verde e parede de azulejos; de uso diário das crianças e professores.

SALAS DE AULA: Compostas por área interna com brinquedos, tapetes, almofadas, banheiros, sala de sono, numerais e alfabetos afixados nas paredes; e área externa, ao ar livre, ambientada por gangorras e motocas plásticas.

BANHEIROS: Para os grupos com crianças de até dois anos de idade, os banheiros estão localizados em suas salas de aula. Para os grupos de três anos em diante, o banheiro é de uso coletivo, localizado no pátio.

plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia. Acesso em 11 de dezembro de 2018).

Após as visitas nas duas sedes da EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha, Nara e eu decidimos que seria mais interessante desenvolver a pesquisa na sede principal da escola, tanto por apresentar um número maior de crianças com distintas idades, de zero a três anos, quanto por possuir estrutura física que ajuda na interação e no diálogo, elementos com os quais pretendia trabalhar.

### 3.1.2 O cotidiano escolar e a pesquisa

O meu segundo dia na EMEI ocorreu em 11 de setembro de 2017. Nara me esperava e falou que soube de notícias do meu trabalho na Eseba por colegas professores em comum. Ela estava animada com a minha presença na escola. Fiquei surpresa e feliz por saber que estava aberta a me receber. Em seguida, conduziu-me a cada uma das salas de aula, apresentando-me como pesquisadora para as professoras, educadoras e crianças presentes na tarde daquele dia. Em uma dessas situações de apresentação, fomos ao Solarium, e lá algumas crianças da Turma da Onça (GII) brincavam com pneus. Nara me apresentou aos adultos e às crianças como pesquisadora. A professora e educadoras presentes disseram que eu era *bem-vinda*, enquanto isso notava que as crianças me observavam desconfiadas. Uma delas abraçou Nara, e a mesma criança olhou para mim e meu ofertou os braços. Eu a abracei. Outras crianças também vieram me abraçar. Nesse momento e em outros, percebi que os adultos da escola eram importantes para que eu pudesse me aproximar das crianças. Notei, ao

longo do dia, que os adultos e as crianças não me reconheciam como alguém próximo a eles, não era uma professora ou outra pessoa da escola, ainda que me sentisse acolhida nesses primeiros contatos. Observei expressões faciais de euforia, com a minha presença, outras com sorrisos tímidos, abraços apertados e apertos de mãos nos contatos iniciais.

Para compreender melhor essas movimentações dos adultos e das crianças, busquei dentre as quarenta e oito publicações selecionadas no levantamento bibliográfico, aquelas em que crianças eram participantes dos estudos e notei que um dos autores mais citados foi Willian Corsaro. Compreendi que, de acordo com Corsaro (2005), o momento da entrada do pesquisador no campo é crucial. Segundo esse teórico, as pesquisas que se dedicam a estar com as crianças possuem características da pesquisa etnográfica, por isso, para compreender melhor a comunidade, seria necessário tornar-me algo próximo a uma nativa, conforme o próprio autor explica:

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia (CORSARO, 2005, p. 446).

Ser nativo, no contexto da escola, no meu caso, é especial, pois, a partir da definição de Corsaro (2005), posso ser, ou não, considerada nativa: sou professora de crianças em outra escola, mas não era professora da EMEI. Compreendi, com base nas leituras realizadas e na minha experiência docente, que ser professora de crianças, ainda que de outra instituição, aproximava-me

delas e me oferecia muito para aprender sobre elas. De tal modo, considerei possuir certo nível de pertença à escola, mas não totalmente. Nesse momento, comecei a perceber que as características da investigação sinalizavam proximidades com os princípios de uma pesquisa com características etnográficas, ainda que não totalmente coincidente com os apontamentos de Corsaro (2005).

Os primeiros encontros com adultos e crianças conduziram-me para melhor compreender o meu papel e envolvimento como pesquisadora. Ampliando as ideias de Corsaro (2005) anteriormente abordadas, Sarmento (2011) assinala que uma das características de uma pesquisa de cunho etnográfico com crianças é o sentido de pertença ao campo de investigação. Também pontua que a excessiva integração do pesquisador no campo é uma forma de perder a capacidade reflexiva e crítica sobre a realidade experimentada, ideias do autor que destaco:

[...] a distância não é o pólo antagónico do envolvimento; do mesmo modo, ser alienígena não é o preço da recusa de se ser nativo. Na verdade, é-se sempre um pouco nativo dos contextos que se estuda, porque a investigação etnográfica é sempre uma forma de pertença. A atitude crítica e reflexiva, adaptada como estratégia investigativa, parece, portanto, ser uma boa medida de gestão dessa presença (SARMENTO, 2011, p. 160).

Para esclarecer essas percepções, busquei auxílio nas produções dos colegas pesquisadores que trilharam caminhos com intenções semelhantes às minhas, a partir das publicações que compõem o levantamento bibliográfico, isto é, um trabalho de pesquisa constituído com crianças no cotidiano escolar. Distingui, dentre o conjunto de trabalhos selecionados, quatro pesquisas que se ocuparam da etnografia como forma de pesquisa com as crianças: Dias e Campos (2015); Castelli (2015); Santiago

(2015); e Castro (2013). Esses pesquisadores optaram pela etnografia, pois entenderam que essa abordagem oportunizava uma melhor aproximação em relação a esses sujeitos, utilizando observações com registros escritos, fotográficos, audiovisuais, além de conversas informais. Até aqui, percebi que o presente estudo se aproximava desses colegas pesquisadores, porém, não tinha ideia de como os recursos mencionados em suas investigações fariam parte da pesquisa. Só tinha certeza de que as interações estabelecidas no processo é que poderiam direcionar quais procedimentos utilizar.

Considerando que o ano letivo da EMEI iniciou-se em fevereiro e que meu primeiro contato com a escola ocorreu em agosto de 2017, comprehendi que já haviam sido estabelecidas relações entre as crianças e os adultos; naquele momento, eu seria uma estrangeira para as pessoas da escola, e a escola se mostrou um território novo e desconhecido para mim. Estava insegura para onde ir, o que fazer. Sentia-me acanhada e tímida nos encontros iniciais com as professoras.

Para me ajudar nesse processo, busquei apoio em pessoas conhecidas. Reconheci lá na EMEI algumas professoras com as quais trabalhei em outras ocasiões e fui até elas para conversar. Nesse processo inicial na escola, comprehendi que a construção das relações com as professoras e demais pessoas da escola seria o primeiro passo para interagir com as crianças. Nos primeiros contatos com as professoras e educadores, notei que, apesar de eu ser bem recebida verbalmente, os seus corpos e olhares revelavam sentimento de desconfiança, postura que eu entendi.

Nesse momento de minha chegada à escola, considerei necessário aprofundar-me sobre princípios da etnografia, campo da antropologia. Identifiquei-me com Geertz (2008), ao afirmar que a etnografia estuda os modos da cultura. Para esse teórico, o conceito de cultura é essencialmente

semiótico, busca compreender significados e sentidos produzidos pelos sujeitos por meio de seu pensamento e reflexão a respeito do praticado, experienciado e das ações realizadas. Assim, os sujeitos estabelecem comunicação por meio de diversos códigos socialmente estabelecidos, que são sinais de cultura. A etnografia é a descrição da cultura, ou seja, a descrição e explicação “do que os sujeitos fazem” e do “porquê fazem o que fazem” (GEERTZ, 2008, p. 7).

De acordo com Geertz (2008), o objeto da etnografia é desvendar os sujeitos, suas culturas, suas estratégias, suas intenções, implícitas e irregulares, constituindo uma *descrição densa*, termo que pegou emprestado do filósofo Gilbert Ryle (ANDRÉ, 1995). Para Geertz (2008), o etnógrafo possui uma dupla tarefa:

[...] descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana (GEERTZ, 2008, p. 19).

Compreendi com Geertz (2008) que é possível na pesquisa etnográfica conhecer significados e sentidos dos outros, suas culturas a partir deles. Entendi um pouco melhor, com apoio desse autor, que não é interesse tornar-se nativo da cultura alheia, como afirmou Corsaro (2005), mas sim procurar conhecer significados originais dos nativos, o que implica estar e conversar com o outro, tarefa difícil e complexa em pesquisa.

A presente pesquisa possui orientação e inspiração etnográfica que se constituiu em virtude da relação intensa e afetiva com os sujeitos da escola, pela inserção densa e dialógica no espaço-tempo escolar. Tendo em vista caracterizar esta pesquisa como de orientação etnográfica, busquei auxílio em pesquisadores, nas publicações selecionadas, que já trilharam caminhos metodológicos semelhantes ao que estava constituindo.

Oliveira (2014) explica em sua dissertação que, com base no trabalho de Marli André (1995), a metodologia etnográfica exige do etnógrafo a inserção prolongada em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados. No entanto, como ela mesma aponta:

[...] ao ser aplicada ao campo educacional, a etnografia passou por uma série de adaptações, no que tange, principalmente, ao tempo do pesquisador em campo e ao foco no processo educativo, o que justifica o uso da expressão “tipo etnográfico” para diferenciá-la daquelas inscritas no campo da Antropologia (OLIVEIRA, 2014, p. 76).

Para Werle (2015, p. 8), a abordagem de inspiração etnográfica não demanda um tempo prolongado e longitudinal como na etnográfica. Já Sarmento (2011) considera que as pesquisas nos âmbitos escolares, ainda que com inspiração na etnografia, precisam se aprofundar nas relações com os sujeitos, e só um tempo prolongado oportunizaria tal nível relacional. Com esses autores, comprehendi que, para se estabelecer uma relação com as pessoas na escola, é preciso de fato tempo; o tempo do relógio da escola, o tempo dos dias e meses escolares e também o tempo de dedicação que busca aproximação e envolvimento com as crianças e profissionais da instituição.

Ao considerar os apontamentos de outros pesquisadores, à medida que me relacionava com os adultos e as crianças na EMEI, buscando entender melhor as possibilidades da pesquisa com inspiração etnográfica no cotidiano escolar, destaquei seis princípios metodológicos que ajudaram na construção do presente trabalho:

1. Permanência prolongada do investigador no contexto estudado, de forma que possa pessoalmente recolher as suas informações, através da observação participante e da entrevista aos membros que lá atuam;
2. O interesse por todos os traços que fazem o cotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados;
3. O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos atores sociais, quanto para as interpretações que eles fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos de simbolização do real;
4. O esforço para produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados, de tal modo que ele recrie de forma vivida os fenômenos estudados [...];
5. Esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e ações dos membros dos contextos estudados, [...] afastamento de processos do tipo validação-invalidação de hipóteses, próprias das orientações dedutivistas;
6. Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceitualização teórica (SARMENTO, 2011, p. 152-153).

Conforme tais princípios acima descritos, o meu tempo de permanência na EMEI com as crianças se configurou intenso entre os meses de agosto e dezembro de 2017, de segunda a sexta-feira, na maioria das vezes durante todo o período da tarde, entre as 13 e as 17 horas, e em alguns

momentos também estive presente no turno da manhã, entre 7 e 11 horas e 30 minutos. Depois de cada dia de trabalho na escola, tentava compreender as dinâmicas relacionais e os diálogos constituídos ao longo do dia. Também por meio da escrita diária, produzi notas de campo, momentos em que eu escrevia sobre esse processo de estar na escola, sustentando na memória aquilo que havia experienciado com as crianças. Considero que a permanência na escola ocorreu como observação participante, tal como Sarmento (2011, p. 160) argumenta: “não há modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja, num certo sentido, sempre participante”.

Do mesmo modo, o presente estudo se aproxima do seu conceito de entrevista com crianças como uma conversação de natureza afetuosa e democrática que a etnografia carrega, conforme explica Sarmento (2011).

Junto à ação de observar o cotidiano, nesta pesquisa esteve contido o desejo de escutar, de participar e de me envolver com o outro. Conforme Barbosa e Horn (2008), o adulto, quando se dispõe a observar e a escutar a criança com sensibilidade e atenção, nessa relação está envolvido respeito profundo pelas crianças e um prazer óbvio em ouvi-las e em aprender com elas. Essa foi a minha intenção de estar junto com as crianças para compreender as suas práticas de linguagens no cotidiano da educação infantil.

Rinaldi (1999, 2012) afirma que escutar com sensibilidade o que é dito amplia nossos sentidos para as múltiplas linguagens com o que as crianças expressam e comunicam. Uma escuta que exige tempo, não aquele do relógio, um tempo de silêncio, de pausa, de suspense, um tempo de escuta interior. Escutar exige algo que motiva, que impulsiona, que pode ser uma curiosidade, um

desejo, uma dúvida, um interesse, mas é sempre uma emoção. Envolve uma escuta generosa que está aberta a receber algo de um outro que é diferente. Escutar, desse modo, envolve interpretações que dão sentido e valor à mensagem do outro. É uma escuta que não tem respostas nem certezas, mas questões e novas dúvidas.

Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção) (RINALDI, 2012, p. 124).

Escutar o outro na pesquisa levou tempo de aproximação e constituição de relação, não foi algo automático, foi preciso construção. Para Cruz (2008), deve-se ter lucidez quanto ao fato de que o adulto é um outro, diferente da criança, e a aproximação não se realiza de maneira simples, seja qual for a situação relacional com a criança.

Bastos (2014) discorre que os estudos etnográficos têm como principal característica a análise dos contextos sob os quais os sujeitos estão inseridos e assim os constituem afetiva, social, histórica, política e culturalmente. Inspirada por esses princípios, estudou as crianças no contexto escolar, ou seja, construiu uma etnografia escolar, permeada de sentido, partindo de narrativas das crianças e dos adultos. Pondera que a observação e a escuta se configuraram como muito mais que uma

técnica; são, para essa pesquisadora, ferramentas metodológicas importantíssimas para fazer pesquisa com criança.

Nesse sentido de construção da relação com a criança na pesquisa, Sarmento (2011) diz que o processo de familiarização do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, após um convívio prolongado, favorece a constituição de ambientes conversacionais, em que falar sobre o contexto se torna algo afável e de cumplicidade no processo de conhecimento do real, convocando, assim, o elemento humano para um diálogo, que nem sempre ocorre pela via oral, mas também pelos gestos e expressões variadas. Os seis princípios metodológicos que orientam estudos de inspiração etnográfica, apresentados anteriormente, dialogam com a perspectiva histórico-cultural que concebe os sujeitos como atores sociais, produtores de cultura, como o próprio autor afirma:

[...] a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre (SARMENTO, 2011, p. 154).

Conceber uma pesquisa com crianças inspirada nos princípios da etnografia envolve compreender a vida produzida e interpretada no cotidiano pelos sujeitos. A vida é plural em suas infinitas formas de manifestações, compõe-se para além das palavras, como ensina Sarmento (2011).

Encantou-me encontrar com as crianças e compreender como praticam linguagens no cotidiano escolar na educação infantil.

Para colaborar na continuidade da caracterização da pesquisa do tipo etnográfica, as pesquisadoras Borba (2006), Campos (2013), Espírito Santo (2015), Macedo (2014), Oliveira (2014) e Mattos (2013) organizaram seus trabalhos com a utilização de recursos, como: a observação nas escolas, fotografias e entrevistas informais – todos esses trabalhos ouviram as crianças, pela linguagem oral e escrita, e revelam vozes que por muito tempo foram silenciadas.

Considerando tais estudos, é possível perceber uma virada epistemológica, em que as crianças deixam de ser objetos de estudo para serem autores junto com os pesquisadores. As crianças deixam de ser informantes na pesquisa para serem compreendidas como sujeitos, atores sociais que produzem culturas. Eu também, mesmo considerando a oralidade e a escrita das crianças como importantes, quis experimentar outras formas de fazer pesquisa com elas, tais como as mencionadas acima, a observação e a fotografia. O meu posicionamento apresenta a reflexão de que, independentemente da idade da criança, é possível encontrar formas de fazer pesquisa com elas, para que se expressem das diferentes formas possíveis, tendo em vista os objetivos da investigação.

As próprias crianças, sujeitos desta investigação, ofertaram outras possibilidades de comunicação. Por exemplo, os gestos acontecidos nas brincadeiras, nas artes e em outras atividades que emergiam no cotidiano da escola, situações que posteriormente, nas análises dos conhecimentos construídos com elas, descreverei detalhadamente. No jogo relacional em que se constituiu a presente pesquisa, tentei ficar atenta à complexidade de diálogos que envolveu a linguagem oral, mas também

estiveram intimamente envolvidos com gestos, olhares, danças, músicas, desenhos, pinturas, literatura e em outras formas de expressão e comunicação. Ainda que ouvisse a linguagem oral, as crianças me provocaram a observar e a entender outras manifestações expressivas e comunicativas que utilizaram.

Para me ajudar nesse processo de dialogar com as crianças em outras formas de linguagem, além da oral, identifiquei nas dissertações de Alves (2013) e Santos (2015) estudos com bebês. Ambas pesquisadoras, atendendo aos interesses dos seus estudos, desenvolveram ações com as crianças menores (zero a três anos de idade). A partir das suas observações e dos registros escritos e fotográficos, consideraram a música, o desenho e filmes como recursos de pesquisa com elas.

Perseguindo a ideia de construir outros recursos de pesquisa com crianças, identifiquei na dissertação de Ferrão (2016), realizada com crianças em idade de 5 e 6 anos, sua preocupação em ouvir a opinião delas por meio de desenhos feitos por elas mesmas como forma de narrar suas vidas na escola. Além disso, identifiquei na pesquisa de mestrado de Vargas (2015) interesse em compreender as infâncias de crianças de 5 e 6 anos no tempo/espaço do brincar da escola, considerando como estratégia metodológica a observação das brincadeiras das crianças pelos espaços da escola.

Outros estudos realizados com inspiração etnográfica, tais como a dissertação de Paulino (2013) e a tese de Barbosa (2013), enveredaram pela dimensão do cotidiano escolar e teceram críticas sobre pesquisas com padronização de técnicas e rigidez nas análises. Argumentam, em seus trabalhos, que o discurso oriundo da modernidade aponta para estudos que linearizam a infância, com uma única

trajetória, com uma trama desejável, gradual e progressiva, discurso que ganhou terreno e força nas escolas. Por isso, as pesquisadoras assinalam a urgência de pesquisas que rompam com essa premissa, para desenvolver outras formas de fazer pesquisa com as crianças, evidenciando as distintas e plurais infâncias das crianças no processo de investigação com elas.

Além das publicações assinaladas anteriormente, identifiquei outras quatro (ASSINI; MELLO; NETO; SANTOS; SCHNEIDER, 2015); LIMA, 2013; FIORO, 2013; HERMELINO, 2015), que consideraram a dimensão do cotidiano como um caminho para fazer pesquisa *com* os sujeitos, criando as suas próprias trajetórias metodológicas. Revelam em seus trabalhos o rompimento com o enquadramento metodológico rígido previsto na academia, sobretudo quando se trata de pesquisar com crianças em que as abordagens metodológicas e suas técnicas não se adequam à complexidade que o cotidiano escolar abrange.

A partir dos estudos do levantamento bibliográfico dessa pesquisa apresentados até aqui compreendi que a ação do pesquisador ao observar e escutar crianças, durante o processo de investigação, pode ser concebida para além de simples recursos, estratégias e técnicas de pesquisa, mas como um método. A partir dessa reflexão, ponderei que não seria oportuno levar comigo para a escola, pelo menos nas primeiras semanas na EMEI, instrumentos de registros escritos ou tecnológicos, por exemplo, cadernos, câmeras e celulares. Não gostaria de que as pessoas se sentissem ameaçadas e avaliadas. Pelo contrário, desejava conquistar confiança e parceria, por isso optei por utilizar a observação, a escuta atenta e sensível para a construção de diálogos e, a partir daí, usar a

memória no final do dia, em minha residência, por meio de registros daquilo que foi vivido, que havia me marcado ao longo do dia na escola.

Os registros escritos que produzi ao final de cada dia de trabalho na escola corresponderam às tentativas de materializar a história cotidiana que estava viva na minha memória das experiências vividas na escola. Os registros fotográficos e as filmagens do meu trabalho com as crianças na EMEI foram se fazendo presentes na pesquisa aos poucos, à medida que fui conquistando a confiança para registrar tais momentos e obtive a autorização dos pais e de responsáveis por elas.

Enfim, os registros escritos diários e as demais formas de registros, como fotografias e filmagens, serviram para materializar as memórias das experiências vividas na EMEI, constituindo assim as notas de campo da pesquisa e depois recortadas e transformadas em encontros. Apesar de escrever diariamente sobre as pessoas e os acontecimentos na escola, em outros momentos retomava a leitura desses escritos e recordava de mais detalhes das situações vividas, ampliando as percepções registradas nas notas de campo.

A partir de releituras das notas de campo, pude compreender que os acontecimentos vivenciados na escola representavam encontros com as pessoas, crianças e adultos. Assim sendo, analisar os encontros com as crianças nesta investigação se configurou um processo de grande complexidade para mim, pois todos os momentos com os adultos, e sobretudo com as crianças, foram significativos para compor as nossas relações.

### 3.1.3 Composição dos encontros

Em uma dessas retomadas de registros, na nota de campo do dia 12 de setembro de 2017, reli sobre o momento em que me sentei em uma cadeira do Ateliê, local que permitia observar praticamente todos os movimentos das crianças e professores no espaço da escola. Estava ali sentada, por um bom tempo, à espera de me encontrar com alguém, e foi quando recebi um convite para conversar, não de uma criança, nem mesmo de uma professora, mas de uma das cozinheiras, que da janela da cozinha, de onde saía um cheiro delicioso de cebola refogada, chamou-me acenando com as mãos. Ao me aproximar, elogiou o meu vestido, de chita. Conversamos um pouco sobre essa roupa e o alimento que ela preparava, era uma galinhada.

Após reler essa nota que tratou de comida e vestido, notei que o mais importante da conversa não foram os assuntos abordados, e sim a conversa sobre nós, procurando uma aproximação e o estabelecimento de uma relação. Esse diálogo afetou-me e inspirou-me a escrever uma pequena poesia (Imagen 6). Nela, expressei meus sentimentos e pensamentos daquele momento; aproximava-me das pessoas da escola com a razão e com o sentimento.

As releituras das notas de campo me levaram para percepção de que eram construídas de encontros com as pessoas da EMEI. Em outras palavras, defini que, para cada dia trabalhado nessa escola, constituía-se uma nota de campo. E um dos recortes do dia foi o que eu nomeei de encontro.

Imagen 6: Poesia que escrevi em 12 de setembro de 2017 ao reler sobre a conversa com a cozinheira da escola.



Fonte: A autora

<sup>23</sup>LARROSA, Jorge Bondía. Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In: **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 139-146.

Isso quer dizer que uma nota de campo poderia apresentar vários encontros num mesmo dia, seja com as crianças, seja com os adultos.

Na tentativa de entender a dinâmica dos encontros que aconteciam na escola, o texto *Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade*, de Larrosa (1999)<sup>23</sup>, foi muito importante. Entendi que fazer com o outro requer ampliar as possibilidades dos significados e pluralizar os sentidos. Há nessa relação uma disposição, o interesse de estar com o outro pelo diálogo, pela conversa, mas ao mesmo tempo há um respeito e compromisso com o silêncio e com a escuta da palavra do outro, constituindo uma experiência de amizade. A leitura desse texto conduziu-me à reflexão da minha condição de sujeito/pesquisadora na relação com os adultos e especialmente com as crianças, relação de amizade, a que Larrosa (1999, p. 139) se refere como a “[...] curiosa forma de comunhão com os outros”, numa unidade que comprehende e preserva as diferenças existentes.

Com a releitura das notas de campo, também comprehendi que eram permeadas de encontros na escola que aconteciam sem um planejamento prévio. Houve convites inesperados permeados de sensibilidades, tal como apresentei acima, como a conversa que construí com a cozinheira da escola. Os encontros na escola aconteceram abertos para muitos diálogos considerando gestos, olhares, palavras, corpos, danças, músicas, dentre outras possibilidades expressivas e comunicativas. Desse modo, ser espontâneo significou abertura e flexibilidade para construir ações com base nas interações estabelecidas com as crianças. Ao mesmo tempo, ter um planejamento prévio em algumas ocasiões de encontro representou estar atenta para os acontecimentos cotidianos e para os seus

<sup>23</sup>LARROSA, Jorge Bondía. Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In: **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 139-146.

ensinamentos, de maneira a planejar atividades ou ações para confirmar hipóteses ou compreensões sobre esses acontecimentos.

Nos cinco meses em que estive na EMEI, de agosto a dezembro de 2017, convivendo com as crianças diariamente, fui percebendo em cada gesto cotidiano uma construção gradativa das nossas relações, permeadas de sorrisos discretos de canto de boca, piscadela de olhos, corridas pelos corredores, convites, trocas de sapatos, carinho no cabelo ou toque de mãos, gestos que nos aproximavam, fortalecendo a nossa relação. Considerando esse universo de possibilidades expressivas na relação, busquei selecionar para análise, considerando as intenções e as problematizações da pesquisa, maneiras pelas quais os diálogos foram construídos com as crianças, na busca de compreender como praticavam linguagens no cotidiano da EMEI.

Os vinte e sete encontros selecionados para análise aparecem no texto, em alguns momentos, em ordem cronológica, conforme foram acontecendo cotidianamente na escola, uma vez que essa sequência corresponde aos acontecimentos e encadeamentos que compõem a história de construção de conversas com as crianças na pesquisa. Ao mesmo tempo, os encontros aparecem ao longo dos textos de análise também fora da ordem cronológica, de acordo com temas que emergiram. A apresentação das notas de campo em encontros tem o propósito de enriquecer e fortalecer as reflexões da investigação. Exercitei eleger os temas evidenciados pelas crianças com base nos objetivos da pesquisa e buscando obter respostas aos problemas formulados para esta investigação.

Como já foi dito anteriormente, utilizei os quadros laterais, apresentados ao longo da pesquisa, para apresentar os encontros destacados nas notas de campo, destacando as seguintes

informações: nota de campo com data correspondente; encontro identificado com numeral na ordem cronológica; nome da turma; grupo etário; local do encontro na escola; o horário e o tempo de duração do diálogo.

Na nota de campo do dia 12 de setembro de 2017, por exemplo, além do encontro com a cozinheira, outros encontros aconteceram. Então, aproveito esse exemplo para explicar que os encontros selecionados para análise com a participação das crianças e algumas vezes com a participação de adultos da escola, tal como é o caso do trecho<sup>24</sup> do Encontro 2, apresentado ao lado, aparece identificado com número da ordem do acontecimento. Essa opção de numerar os encontros deve-se ao fato de buscar uma organização para a composição da história da construção da relação com as crianças, mesmo que ao longo dos textos de análises em alguns momentos não estão organizados desse modo.

Nesse trecho do Encontro 2, registrei o momento que, enquanto conversava com a cozinheira, algumas professoras e educadoras se aproximaram para ouvir sobre o que falávamos e, depois, ao longo do dia, perguntaram-me sobre o que eu fazia na escola. Para essas pessoas, pude contar que eu também era professora de crianças pequenas em outra escola e sobre o tema desta pesquisa – linguagens e crianças. As informações que forneci foram um alívio, já que não estava na escola para observá-las ou criticar o trabalho realizado nem tomar o lugar de alguma delas

Busquei apoio em Sarmento (2011) quando explica que a entrada do investigador no campo estabelece inevitavelmente novas relações sociais. As formas de comunicação vão se estreitando à medida que o pesquisador está mais presente. Para o autor, o pesquisador é compreendido naquele

NOTA DE CAMPO - 12/09/2017  
Encontro 2 - Turma das Borboletas (GIII)  
Ateliê - 13h30 às 14h30

[...] Após a conversa com a cozinheira, voltei para as cadeiras para observar o movimento da escola. Notei que algumas crianças que dormiam foram acordadas para comer frutas. Olhinhos inchados e passos pesados de sono permeavam as expressões nas mesas do refeitório. Um desses grupos, turma da Borboleta, saiu correndo das mesas de calcinha e cueca. Fiquei curiosa com a correria e a felicidade expressa nos seus corpos. Perguntei à educadora que os acompanhava por que estavam vestidos daquele modo. Ela me disse:

*Vão tomar banho de mangueira.*

Não hesitei e perguntei se poderia acompanhá-los. A educadora aceitou a minha presença. Sentei-me no chão para tentar me aproximar das crianças. Enquanto tentava buscar formas de diálogos com elas, a educadora me observava. Em seguida, me solicitou para cuidar das crianças enquanto organizaria outras questões do seu trabalho. Aceitei a proposta imediatamente [...].

<sup>24</sup>O encontro 2 está descrito por completo na primeira parte de análises “(Re)conhecendo linguagens praticadas nas brincadeiras”, página 126.

espaço como objeto de estratégias cooperativas ou ser solicitado como especialista para contribuir e ajudar em determinada circunstância, ou, ainda, ser considerado indesejado por interferir nas relações já estabelecidas pelos sujeitos que de fato compõem o contexto. Explica ainda que a chegada do pesquisador à escola está sempre envolvida por um complexo cenário de relações e que as interpretações dos professores, e eu acrescentaria das crianças, são muitas diante das tarefas que o pesquisador assume, já que é comum a visão de que o pesquisador é aquele que avalia as práticas docentes, compreensão difícil de contornar e transformar.

Sarmento (2011) orienta que é necessário, numa investigação de inspiração etnográfica, ultrapassar tais barreiras. Primeiro, devido ao tempo, que, pela habituação, revelará que o pesquisador não pretende intervir nem avaliar as práticas dos professores da escola, mas, também, pela efetiva implicação na ação, familiarizando-se com o contexto, constituindo o status de mais um no grupo, porém com atribuições próprias. O teórico afirma ainda que assumir ações no cotidiano da escola que não estão necessariamente relacionadas diretamente ao objetivo da pesquisa leva o pesquisador a estar com os outros, a sentir a alegria de poder colaborar e de fazer parte daquele contexto, proporcionando situações prazerosas, produzindo sentimentos de pertencimento e de aceitação do pesquisador.

Fotografia 34: Em 11 de dezembro de 2017, houve colaboração, entre as crianças da Turma do Peixe e eu, para consertar a barraca de bambu que se danificou em função do sol e da chuva ao longo do semestre.



Fonte: A autora

Em minha forma de estar na escola, envolvi-me em algumas situações que não compunham diretamente a pesquisa. Por exemplo, fui convidada para determinadas atividades e em outras me ofereci para ser uma colaboradora: ajudei professores na montagem de recursos para exposição artística/cultural; cortei e colei papéis; consertei, com o apoio das crianças, brinquedos, a barraca de bambu, que precisava de reparos, conforme registrado na fotografia 34; colaborei com os professores na execução de gincanas; comprei rifas para ajudar educadores em ações, participei de aniversários de professores; adquiri materiais para a escola para ajudar nas ações cotidianas; colaborei com os banhos das crianças; participei de reuniões de pais; ministrei palestra na escola; dentre outras ações que colaboraram para constituir relações que fundamentam a presente investigação.

À medida que os dias passavam, fui construindo relações com professores e outros profissionais da escola em diversas circunstâncias; inicialmente me percebia como uma estranha, e aos poucos, fui sentindo-me parceira e colaboradora. Nesse processo de aproximação com as professoras e educadoras, notei o quanto a equipe da escola é animada para vários aspectos da educação, dentre esses, destaco o vasto repertório musical que possui. Cotidianamente, propunham-se às crianças momentos de rodas cantadas e dançadas, com músicas relacionadas às cantigas populares, momentos dos quais as crianças adoravam participar, sobretudo porque envolviam movimentação corporal. Eu desconhecia boa parte do repertório apresentado, o que me levou a aprender algumas músicas<sup>25</sup>, destacadas ao lado – duas letras de músicas que as crianças gostavam de cantar e dançar.

<sup>25</sup>Músicas que aprendi com as professoras, educadoras e crianças na EMEI:

**LULAPIRULA, LULAPIRULA**

Mão na cabeça

Mão na cintura

Mão na orelha RA RA RA

**PIPOCA**

Uma pipoca estourando na panela,  
Outra pipoca vem correndo conversar  
Aí começa um tremendo falatório,  
E ninguém mais consegue se entender.  
É um tal de ploc

Plo-ploc ploc ploc

Plo-ploc ploc ploc

Plo-ploc ploc ploc

É um tal de ploc

Plo-ploc ploc ploc

Plo-ploc ploc ploc

Plo-ploc ploc ploc

Em se tratando da palestra que ministrei na escola, na nota do dia 13 de setembro de 2017, houve um encontro com Nara, no pátio da escola, onde ela me fez o convite para conversar com as professoras como numa palestra. Em seu convite, percebi que a escola tem um programa de formação continuada para suas professoras e educadoras, recebendo frequentemente outros profissionais para abordar e discutir com essa equipe temas relacionados à educação e à educação infantil. No meu caso, ela sugeriu apresentar as proposições da presente pesquisa a toda a equipe da escola, já que nem todas tiveram a oportunidade de conversar comigo. Além disso, propôs compartilhar a minha experiência docente na Eseba, dialogando sobre os desafios e as possibilidades de um trabalho que exercita escutar as crianças na escola de educação infantil. Extremamente honrada, aceitei esse convite. Esse momento aconteceu no dia 21 de outubro de 2017, num dos muitos sábados letivos, para toda a equipe de profissionais da escola.

Uma nova dinâmica de convivência com as professoras se instaurou a partir do momento em que ministrei essa palestra na EMEI. Na nota de campo de 21 de outubro de 2017, registrei minhas sensações sobre esse momento em que mal dormi na noite anterior e que estava bem nervosa, já que seria mais uma oportunidade importante para me aproximar um pouco mais das professoras e, consequentemente, das crianças. Estava muito ansiosa, emocionei-me no início da fala – chorei. Porque era ali, naquela escola, com aquelas pessoas, que poderia emergir e consolidar este trabalho que desejei por muito tempo. Minhas emoções estavam à flor da pele.

E, mesmo ansiosa, estava à vontade para dizer e ouvir delas sobre práticas e desafios da sala de aula. Todo o diálogo entre nós nesse dia esteve permeado por argumentações e escuta, ao mesmo

tempo em que eu propunha transformar essa escuta em base das ações na escola. Observei rostos atentos e com vontade de dialogar, e também expressões de desgosto com aquilo que ouviam. Ainda assim, busquei conversar com todos os presentes. Busquei dialogar com a equipe sobre as minhas observações do cotidiano escolar de modo bem-humorado, algo que gerou descontração e risos por parte delas. Ao mesmo tempo, justifiquei que não estava na escola para julgar o trabalho de nenhum profissional, ao contrário, a intenção era aprender com elas e contribuir com os conhecimentos produzidos no processo de convivência com as crianças da EMEI.

No encerramento da palestra, fiz o convite para participarem da pesquisa como parceiras de estudo. Expliquei que construiria diálogos com os pequenos e, nessa relação, a professora e/ou educadora seriam importantes colaboradoras. Rapidamente, algumas professoras e educadoras manifestaram interesse pelo trabalho. Uma dessas professoras, Eliana, responsável pela Turma do Peixe (GII) no ano de 2017, convidou-me para estar com sua turma com maior frequência e assim participar como parceira deste estudo. Aceitei o convite de imediato.

No dia subsequente à palestra, em 23 de outubro de 2017, registrei na nota de campo que não sabia o que esperar desse dia na escola. Para minha surpresa, quando caminhava pelo refeitório em direção à sala da Turma do Peixe, fui recebida pelos profissionais com sorrisos largos e inúmeros “parabéns” pela palestra. Uma das educadoras comentou comigo:

\_\_\_\_ Gostei muito da sua fala, me ajudou no processo seletivo da prefeitura que realizei no fim de semana!

Além desses retornos, recebi abraços e muito carinho de quem nunca havia se aproximado de mim anteriormente. Essas expressões me deixaram ainda mais animada com a pesquisa. Soube de outras avaliações, por parte de educadoras, que, por um lado, compreenderam que a minha palestra abordou algo distante da realidade delas, já que se tratava, segundo elas, de uma proposta pedagógica que envovia escutar e dialogar com crianças, isto é, envovia construir ações pedagógicas em que as crianças participassem como autoras. Algo que se mostrou, ainda, difícil de pensar e fazer.

### 3.1.4 A Turma do Peixe

A dinâmica de relações na EMEI se estabeleceu num primeiro momento na constituição de aproximações e de encontros com as crianças de todas as turmas, de diferentes idades, de zero a três anos da escola. E, posteriormente, a convite da professora Eliana, aprofundei o relacionamento com vinte e uma crianças da Turma do Peixe (GII) em 2017<sup>26</sup> e com as educadoras Renata, Emiliana e Leidiane, que também se interessaram pelo presente estudo, todas autorizando a utilizar seus nomes, fazendo valer a importância de validar autorias e protagonismos no cotidiano escolar.

Destaco que estudos recentes apontam que os comitês de ética exigem que os pesquisadores protejam os sujeitos envolvidos com a pesquisa, especialmente quando são crianças. Desse modo, tentando proteger as crianças, muitas vezes, retira-se delas a condição de protagonistas (BARBOSA, 2014; FERNANDES, 2016). Tendo em vista construir outros modos de fazer pesquisa com crianças,

<sup>26</sup>Grupo composto por vinte e duas crianças, com idade entre dois e algumas delas completando três anos de idade ao longo do ano de 2017, frequentando a escola em período integral, são elas: Vitória (3 anos), Yan (3 anos), Miguel (2 anos), João Emanuel (3 anos), Lívia Helena (3 anos), Enzzo Gabriel (3 anos), Calebe (3 anos), Mary Jane (3 anos), Isabelli Vitória (3 anos), Davi Rodrigues (2 anos), Anna Vitória (2 anos), Matheus (3 anos), Nicolly (3 anos), Esther Silva (3 anos), Esther Vitória (3 anos), Kamilly Vitória (3 anos), Loane Cristina (2 anos), Sophia Gabriele (2 anos), Sophia Rodrigues (2 anos), Nycollas (2 anos), Pedro (3 anos) e Vitória Gabrielle (3 anos). Compõem também o grupo a professora Eliana e as educadoras Renata, Emiliana, Leidiane e outras duas educadoras, as quais não manifestaram interesse em participar como colaboradoras do estudo. Esclareço que das vinte duas crianças, pude me aproximar e construir diálogo com vinte e uma, conforme as intenções da investigação. Uma das crianças dessa turma raramente estava presente na escola, especialmente nos dias em que eu também estava, por isso não pude me aproximar e construir diálogos com ela, ainda que tenha obtido a autorização da família. Essa criança, portanto, infelizmente não compõe os diálogos construídos com as demais crianças ao longo do processo de pesquisa.

sinalizo que o presente estudo foi aprovado pelo comitê de ética no CEP<sup>27</sup> Universidade Federal de Uberlândia/MG.

Esclareço que igualmente aos adultos participantes dessa pesquisa a construção dos diálogos com as crianças pertencentes à Turma do Peixe foi sendo constituída e aprofundada ao longo dos dias posteriores à palestra realizada em 21 outubro, o que permitiu buscar e obter as autorizações delas e de seus familiares para que pudessem participar deste estudo e, assim, utilizar seus nomes verdadeiros. Para as demais crianças das outras turmas da escola com as quais me encontrei e construí diálogos, anteriormente à palestra, busquei utilizar a palavra “criança” para designá-las. Ainda que tenham ocorrido poucos encontros com as crianças das outras turmas, foram intensos e importantes para mim e para a pesquisa, e, por isso, também fazem parte de alguns e importantes momentos desta investigação.

Tendo em vista melhor compreender a dinâmica do tempo escolar, constatei que o regime integral representava a melhor opção para uma convivência intensa com as crianças nessa EMEI. Nessa escola, as crianças poderiam permanecer até dez horas por dia; começavam a chegar a partir das sete horas da manhã e poderiam sair a partir das quinze horas e trinta minutos, na primeira saída, ou até as dezessete horas, na segunda saída.

No ano de 2017, a professora Eliana acompanhou a Turma do Peixe no turno da manhã com o apoio de três educadoras, sendo uma delas Meirlene, que era educadora no horário intermediário, acompanhando a turma entre as nove horas e trinta minutos do período da manhã até as quatorze horas e trinta minutos.

<sup>27</sup>Enviado e analisado via Plataforma Brasil, sob CAAE: 71278917.0.0000.5152; cujo comprovante de envio encontra-se no anexo.

No turno da tarde, a professora Eliana não estava presente. As crianças contavam com o trabalho de três educadoras: Emiliana, Renata e Leidiane. Ao conviver com todas essas profissionais, entendi que a professora Eliana era responsável por organizar e promover o planejamento pedagógico com base no currículo da escola. As educadoras colaboravam e se envolviam nessas ações pedagógicas promovidas pela professora e em outras ações organizadas por elas próprias com o incentivo dela. Além disso, as educadoras acompanhavam as interações das crianças nos diferentes espaços da escola e as auxiliavam nos cuidados pessoais que envolviam momento de dormir (ocorria após o almoço), o banho (parte das crianças tomava banho pela manhã e a outra parte pela tarde) e na rotina de alimentação da escola: café da manhã, almoço, colação (lanche da tarde) e jantar.

Na nota de campo de 23 de setembro, dia subsequente à palestra, após conversar com uma educadora no corredor na escola, dirigi-me para a sala de aula da Turma do Peixe (GII). Ao chegar lá, notei que Renata, educadora do grupo, havia separado camisetas, tintas e pincéis num canto da sala de aula. Fiquei curiosa e perguntei o que fariam. Ela me disse:

Fotografia 35: Crianças da Turma do Peixe, a educadora Renata e eu, ao final da atividade de pintura em azulejos em 23 outubro de 2017.



Fonte: Renata Aparecida

\_\_\_\_ Me senti motivada com a sua palestra, para pintar. Há muito tempo estava disposta a realizar uma pintura nos azulejos com as crianças. Vamos pintar comigo?

Aceitei honrada o convite. Ao final da experimentação com as crianças, vi Renata feliz. Ela convidou o grupo para registrar o momento com a fotografia 35.

Compreendi que nesses momentos de aproximações, como foi com a Renata e com outros profissionais da escola, me senti inspirada a cada dia para poder constituir e aprofundar relações. Não poderia projetar que a minha palestra causaria tantas questões que reverberassem entre adultos e nas ações deles com as crianças no cotidiano da escola. Situações que me motivaram a continuar e construir esta pesquisa.

Considerando que aprofundaria meu contato com as crianças da Turma do Peixe, com o apoio da Direção, professora e educadoras, procurei convidar as famílias dessa turma para dialogar sobre a pesquisa, para buscar os seus consentimentos para trabalhar com seus filhos e utilizar na pesquisa os resultados deste trabalho.

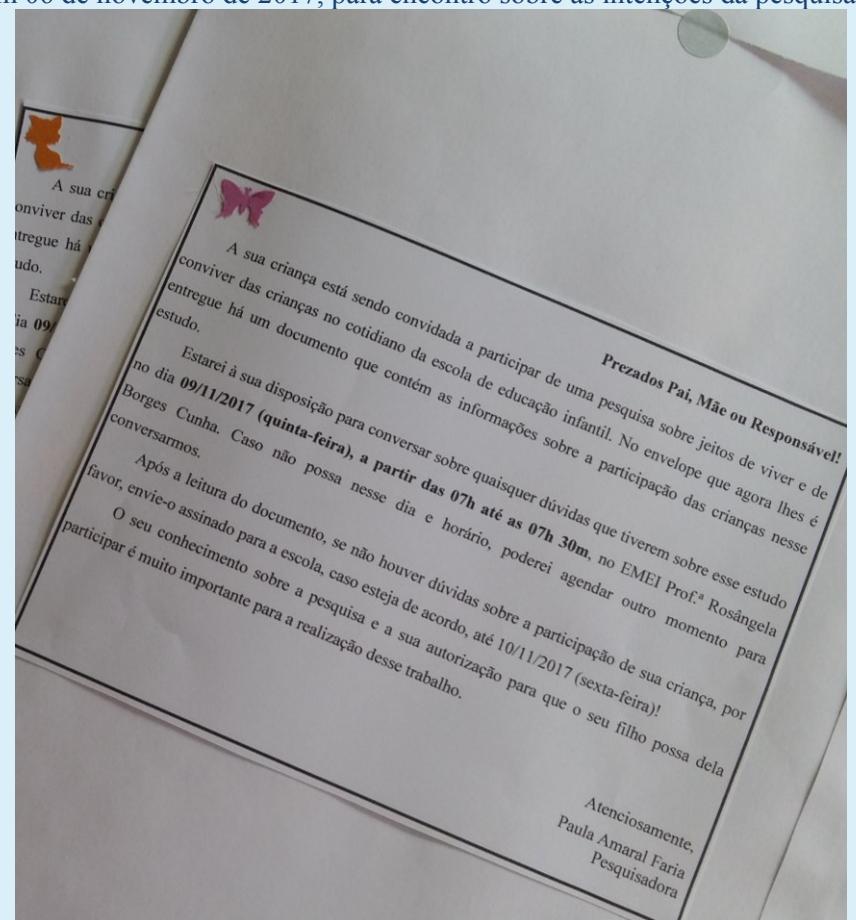
Enviei aos pais e responsáveis o convite para um encontro no dia 06 de novembro de 2017, (fotografia 36), contendo o pedido de autorização para participação das crianças na pesquisa. Esse convite foi entregue em mãos para boa parte dos familiares quando buscavam seus filhos na escola. Para os familiares a quem não consegui entregar o convite pessoalmente, pedi a colaboração das educadoras nessa tarefa.

No convite, agendei um encontro com os familiares para o dia 09 de novembro de 2017, às sete horas da manhã na Biblioteca da escola, no mesmo dia, horário e local em que aconteceria a reunião de pais com a professora Eliana. Foi uma tentativa conjunta pensada por Eliana e eu, para garantirmos a presença da maioria das famílias, já que são trabalhadores e não têm condições de estarem muitas vezes na escola participando de distintas reuniões.

O encontro com as famílias se desenrolou em dois momentos, um com a professora e outro comigo. Ela abordou sobre os processos de aprendizagem do grupo e me concedeu parte do tempo para dialogar com as famílias sobre a pesquisa, momento para explicar sobre as intenções da pesquisa, sanar dúvidas e buscar autorizações para as crianças participarem do estudo. Com quatorze familiares presentes na reunião, respondi as dúvidas sobre o documento de autorização entregue a eles anteriormente e sobre outras questões que emergiram.

Na nota de campo de 09 de novembro de 2017, registrei que uma das mães das crianças apresentou, na ocasião da reunião, uma dúvida sobre o uso das fotografias das crianças quando fez a leitura do documento de autorização. Ela perguntou:

Fotografia 36: Convite enviado às famílias das crianças da Turma do Peixe, em 06 de novembro de 2017, para encontro sobre as intenções da pesquisa.



Fonte: A autora

— Notei que no documento de autorização você utilizará fotografias. Como serão apresentadas no trabalho?

Esclareci a essa mãe e aos demais familiares presentes que não haveria no trabalho imagens delas que pudesse constrangê-las ou comprometê-las. Inclusive abri espaço para os pais caso tivessem interesse para acompanharem os registros realizados por mim. Pude também explicar aos familiares que as fotografias eram formas de registros das vivências das crianças e uma maneira de captar em imagem as linguagens por elas praticadas. Assim, a fotografia é compreendida como viva e rica de informações sobre as crianças em suas maneiras de expressões.

Para ajudar nesse processo do uso de fotografias em pesquisas, Alves (2010a) sinaliza que as imagens e as fotografias podem ser usadas como fontes e podem formar teorias. De acordo com a autora, com o uso das fotografias e imagens em pesquisas com os cotidianos é possível apreender que todo dado de pesquisa, quantitativo ou qualitativo, é parte de uma realidade imaginada através dos tipos de dados que se escolheu utilizar, isto é, sempre se conta uma história, independentemente do tipo de registro utilizado. Assim, a imagem e a fotografia são por si sós um tipo de narrativa. “Como todo ato humano, as narrativas – as próprias fotografias, ou o que sobre elas é contado – só ganham sentido porque são feitas em relação de praticantes, em situações culturais que têm sentido para todos os envolvidos” (ALVES, 2010, p. 196).

Como nem todos os familiares puderam comparecer ao encontro acima relatado, pude me encontrar com os demais nos momentos em que deixavam as crianças ou quando as buscavam na

escola. Nessas ocasiões, expliquei a cada um deles sobre a pesquisa, sanei dúvidas e busquei as suas autorizações.

Assim, posso dizer que a presente pesquisa foi se constituindo por meio de minha participação na vida diária da escola. Para me encontrar com as crianças na EMEI foi preciso constituir relações e conquistar a anuência dos adultos; foi um trabalho intenso e gratificante.

Inspirada pelo texto de Meneses (2002) que fala de ouvir com atenção, de afetar e ser afetado na relação com outro enquanto dialogam e interagem, compreendi melhor as relações com as crianças. Compreendi com essa leitura que o ato de narrar experiências com os outros oportuniza conhecer e reconhecer a nós mesmos. E, por meio do diálogo, pude encontrar um caminho para narrar experiência e, assim, materializar uma história. Compreendi que narrar experiências é uma forma de evidenciar as conexões humanas e o que se produz a partir delas.

À medida que me encontrava com as crianças no cotidiano escolar, esforçava-me bastante para tentar perceber o que acontecia e entender seus pontos de vista. Nesse processo, pude ver e sentir o quanto as crianças são sujeitos potentes em suas maneiras de expressar as experiências que vivem no mundo. Pesquisar com elas e conhecê-las melhor implicou abrir-me para o que não sei, para compor uma pesquisa de uma forma diferente, retratando as incertezas e buscando respostas para os questionamentos formulados. Considerei, então, que não precisaria neste trabalho estabelecer um único caminho, com recursos e estratégias previamente definidas. A presente pesquisa foi sendo constituída na relação com os sujeitos, de acordo com as relações que se constituíram.

Para a EMEI, levei comigo o desejo de fazer parte dali e de encontrar-me com as crianças. Busquei nas nossas interações algo que me conectasse com elas no espaço-tempo da escola. Nos diálogos com as crianças, pretendi encontrar aquilo que poderia ser comum a nós, que nos uniria. Também buscava os dissensos, aquilo que ampliaria as compreensões sobre nós mesmos e sobre aquilo que poderíamos experienciar juntos, as linguagens humanas.

## 4 (RE)CONHECENDO LINGUAGENS PRATICADAS NAS BRINCADEIRAS

Para organizar as informações construídas na pesquisa no cotidiano escolar com as crianças, optei por apresentar, nesta primeira parte das análises, o processo de reconhecer linguagens presentes nos diálogos entre nós, ao mesmo tempo em que tentava (re)conhecer os modos como as crianças usam e recriam tais linguagens na escola, num processo de aproximação e construção inicial de diálogo com diferentes turmas.

Assim sendo, para esta parte de análises, selecionei os Encontros 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 10. Ainda que não descritos neste texto na ordem cronológica em que ocorreram, apresento por meio deles o processo inicial de aproximação e construção de diálogos com elas em (re)conhecer linguagens, assim destacadas: fala, gesto, desenho, escrita, dança e música, conforme apresento no Quadro 4, ao lado. Foi possível compreender, nas distintas e às vezes concomitantes linguagens, que as crianças significam suas experiências e constroem conhecimentos sobre o mundo nas relações estabelecidas em suas vidas.

Na nota de campo de 11 de setembro de 2017, elegi um momento que ocorreu ao longo desse dia, no solarium da escola com as crianças e educadores da

Quadro 4: Datas, turmas e encontros 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 10

Nota de campo	Encontro	Turma	Linguagens
11/09/17	1	Turma da Onça (GIII)	Gesto e fala
12/09/17	2	Turma das Borboletas (GIII)	Fala e gesto
	3	Turma do Tucano (GIII)	Fala e dança
14/09/17	4	Turma do Sapo (GI)	Música e gesto
18/09/17	5	Turma do Tucano (GIII)	Fala
18/10/17	7	Turma do Sapo (GI)	Gesto, desenho, escrita e dança
31/10/17	10	Turma do Peixe (GII) e Turma das Borboletas (GIII)	Fala e música

Fonte: A autora

Turma da Onça (GIII), identificado aqui como Encontro 1, descrito no quadro lateral. Foi um encontro breve e forte o suficiente para compreender que gestos possuíram intencionalidades e produziram sentidos; nessa circunstância, foi o sentimento de carinho e acolhimento através do **gesto** de abraçar das crianças a partir da fala de Nara. E, por essa razão, elegi esse momento como o Encontro 1, tendo em vista os objetivos da presente investigação.

Esse encontro aconteceu quando Nara, diretora da EMEI, conduziu-me pelos espaços da escola para me apresentar aos adultos e às crianças, até o momento em que chegamos ao solarium, onde as crianças e professoras da Turma da Onça (GIII) brincavam com pneus. Nara me apresentou às crianças como alguém que estaria com elas na escola, explicando e validando a minha presença no local. Notei que, após Nara me apresentar como pesquisadora para os presentes, uma das crianças a abraçou. Percebi que havia naquele gesto da criança um sentimento afetuoso por Nara. Depois, outra criança veio até a mim e também me abraçou. Havia nesse mesmo gesto, de abraço, um outro sentido sendo produzido; entendi que a ação da criança em me abraçar produziu em mim o sentimento de acolhimento, mesmo sendo uma desconhecida naquele momento. Tentando responder à gentileza dessa criança, utilizei o gesto de abraçá-la também, balançando o seu corpo, o que desencadeou o interesse das demais pelo mesmo gesto.

Na relação entre a criança e Nara e entre a criança e eu, o diálogo aconteceu por meio da **fala**, quando Nara conta às crianças sobre a minha participação na escola, mas

**NOTA DE CAMPO – 11 de setembro de 2017**  
**Encontro 1 - Turma da Onça (GIII)**

**Solarium da sala de aula - 14 h às 14h5**

[...] Uma das situações de apresentação, estávamos no solarium, onde crianças brincavam com pneus na companhia de seus professores. Nara me apresenta ao grupo como pesquisadora e que nessa função acompanharia alguns momentos com a turma. Uma das crianças se aproxima de Nara e a abraça. A mesma criança olhou para mim e meu deu os braços, me ofertando também um abraço. Eu a abracei. Outras crianças também vieram me abraçar. Comecei a abraçá-las e a balançar suavemente seus corpos. Rapidamente uma fila de crianças estava em minha frente para o abraço-balanço. Apenas uma das crianças não veio para a fila, apesar de acompanhar com olhar todo esse movimento. Ao me despedir, esta criança, ficou me olhando fixamente. Entendi que queria dialogar comigo, convidava com as mãos. Ela veio rapidamente e eu a abracei-balancei. Por fim, ganhei abraços e sorrisos [...].

especialmente por meio do corpo e do afeto, quando as crianças se expressam diante a fala da diretora.

Nessa pesquisa, parti da perspectiva de Bakhtin (2009) quando afirma que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Entendi com Bakhtin (2009) que os processos de interações verbais constituem a língua, que é essencialmente social, isto é, a palavra nasce a partir do consenso entre os indivíduos em diálogo. Logo, é através das interações socialmente estabelecidas que o verbal está acompanhado de recursos extraverbais. Então, com base nessas reflexões, diálogo é compreendido, neste estudo, como um processo que inclui o verbal e o extraverbal, envolvendo o corpo e suas manifestações, relacionadas às experiências e às culturas.

O Encontro 1 com as crianças da Turma da Onça (GIII) despertou-me a atenção de que os gestos e as conversas imbuídos de afeto e ludicidade, expressos com abraços que também era balanço, compondo brincadeira; foram possibilidades de diálogos com as crianças. Ao mesmo tempo, notei também que, ainda que boa parte do grupo estivesse interessada em interagir imediatamente comigo, de abraçar-abalançar, uma das crianças não estava tão disponível como as demais para estabelecer esse contato. Para que isso acontecesse, foi preciso um tempo diferente e um convite pessoal para que ela se aproximasse de mim. Os gestos são construções histórico-sociais dos sujeitos e podem possuir sentidos distintos a partir das relações estabelecidas nas culturas. Assim, as ações que envolveram o

tempo e os gestos, relacionados ao contato físico, são aspectos importantes da relação com as crianças.

De acordo com Smolka e Nogueira (2011), tanto a teoria de Bakhtin quanto a de Vigotski sinalizam que sujeito e linguagem se desenvolvem ao longo da história, na relação com valores sociais, culturais e ideológicos; são construções objetivas e subjetivas ao mesmo tempo. Assim sendo,

A relação entre verbal e extraverbal, entre o interior e exterior, tal como defende Bakhtin (1976 e 1995), e entre pensamento e linguagem, tal como defende Vigotski (1934), permite a hipótese de que o corpo tem sempre necessariamente lugar na formação da linguagem (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 13).

Essas autoras destacam que, para esses dois teóricos, não bastaria nascer o corpo biológico para a existência do homem; é preciso fazer história e cultura. Para tanto, a linguagem ocupa o fio constitutivo desse processo, ao mesmo tempo em que as emoções atravessam corpo, cognição e linguagem. “[...] as emoções não se formam fora do psiquismo, em um recanto distante do corpo biológico. A parte emotivo-afetiva coloca corpo e mente em inter-relação, uma vez que ambos são constituídos por processos mediados por signos; especificamente, são constituídos pela palavra” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 14). Então, corpo e mente estão conectados.

A visão que temos do nosso corpo, as formas como sentimos esse corpo vem da relação com o outro. Este é quem enforma meu corpo em categorias cognitivas, éticas e estéticas. As reações emotivo-volitivas podem ser vivenciadas nessa relação. Ou seja, a tristeza, a alegria, as paixões são sempre orientadas, nascem em razão do conjunto de valores dado pelo outro (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 16).

Para Buss-Simão (2009), o corpo pode ser entendido como uma dimensão corporal, ampliando o significado do corpo biológico. Segundo a autora, dimensão corporal é um termo que envolve tanto os aspectos que compõem os sujeitos biologicamente, quanto aqueles que são culturais, constituídos ao longo da história. Com isso, evidencia-se a concepção da dimensão corporal também como linguagem:

Em tal concepção, o corpo é entendido em sua dimensão do gesto enquanto linguagem que expressa e comunica ao outro, que estimula as relações e interações da criança com o outro, com a natureza e consigo mesma. Inclui a dimensão da comunicação, da linguagem corporal, por meio da qual a criança se comunica, fala (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 132).

Reitero que a minha preparação anterior – amparada em minha prática profissional com crianças e nas experiências estéticas formativas de que participei, descritas no início deste trabalho, relacionadas especialmente com as oficinas de dança e o teatro – motivou-me a observar corpos infantis, a encontrar-me com as crianças e com elas dialogar nas diferentes formas em que se manifestassem. Para os encontros com as crianças na EMEI, estava disponível para dar continuidade ou mesmo criar relações que emergissem entre nós.

Em continuação às análises dos encontros com as crianças, extraí da nota de campo de 12 de setembro de 2017 um recorte que nomeei de Encontro 2, apresentado no quadro a seguir. Esse encontro ocorreu com as crianças e a educadora da Turma das Borboletas (GIII) no ateliê da escola,

momento em que uma das crianças me convidou para brincar. Nesse encontro, a **fala** e o **gesto** delas, auxiliados por objetos, destacaram-se num processo de construção de diálogo na brincadeira.

Ao notar a correria e a felicidade das crianças, vestidas de calcinhas e cuecas, fiquei curiosa para saber o que fariam. Depois descobri, com a educadora que acompanhava o grupo naquela situação, que aconteceria um banho de mangueira, mas que não aconteceu de fato naquele dia. As crianças brincaram com objetos (panelas, talheres plásticos e bonecas) disponibilizados pela educadora num cantinho, no chão do ateliê da escola.

Num primeiro momento, sentada com as crianças no chão, observei os diálogos delas entre si. Percebi que falavam sobre os personagens que gostariam de representar, ao mesmo tempo em que observei que existia

#### NOTA DE CAMPO – 12 de setembro de 2017

Encontro 2 - Turma das Borboletas (GIII)

Ateliê - 13h30 às 14h30

[...] Após a conversa com a cozinheira, voltei para as cadeiras para observar o movimento da escola. Notei que algumas crianças que dormiam foram acordadas para comer frutas. Olhinhos inchados e passos pesados de sono permeavam as expressões nas mesas do refeitório. Um desses grupos, a turma da turma da Borboleta, saiu correndo das mesas de calcinha e cueca. Fiquei curiosa com a correria e a felicidade expressa nos seus corpos. Perguntei à educadora que os acompanhava sobre por que estavam vestidos daquele modo. Ela me disse:

\_\_\_\_ Vão tomar banho de mangueira.

Não hesitei e perguntei se poderia acompanhá-los [...]. Após um tempo, a educadora avisa que o banho de mangueira não se realizaria, mas brincariam com brinquedos. Notei que brincaram com panelas, talheres plásticos e bonecas. Pareceu-me que brincaram como se estivessem numa cozinha preparando alimentos. Observando as crianças, sentada no chão ao lado delas, uma se apresentou a mim:

\_\_\_\_ Sou Pedrinho, do Sítio do pica-pau amarelo<sup>28</sup>.

Depois, outras falaram o nome dos seus personagens do “Sítio do Pica-Pau amarelo”. Mas era “Pedrinho” quem escalava os personagens e suas ações. Conforme as escolhas de Pedrinho, eu seria a “Dona Benta” [...]. Brincamos por volta de 20 minutos, de fazer comida, de procurar a Cuca e o Saci pela floresta.

O meu envolvimento na brincadeira chamou atenção das demais crianças, logo todos estavam à minha volta brincando.

Depois de um tempo, iniciaram outras propostas para brincar, algo que aconteceu sutilmente; foram escolhendo outras parcerias e brincadeiras [...]. Pude ouvir a fala de uma criança para outra, enquanto brincavam:

\_\_\_\_ Adulto não brinca porque é grande [...]

<sup>28</sup> Personagem da série literária “Sítio do Pica-pau amarelo”, escrita e publicada por Monteiro Lobato entre 1920-1947, em 23 volumes, posteriormente adaptada para a televisão. O cenário principal é um sítio, com o nome da série, onde mora Dona Benta, que vive em companhia de sua neta Narizinho e a Tia Nastácia. Pedrinho e Narizinho são primos, ela que tem como amiga inseparável uma boneca de pano velho chamada Emília, feita por Tia Nastácia. Esses e outros personagens, como a Cuca e o Saci mencionados acima, compõem o enredo das aventuras e descobertas dessas personagens ao longo da obra do autor.

uma comunicação não verbal quando se olhavam e gesticulavam trocando informações e os objetos disponibilizados. Houve naquela ocasião entre as crianças diálogo manifestado por palavras, gestos e às vezes ações com auxílio de objetos. A comunicação desses elementos na conversa expressou ações e interesses sobre a vida cotidiana doméstica, como o funcionamento de uma cozinha; ao mesmo tempo, misturavam com o faz de conta envolvendo personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Nesse encontro, despertou a minha atenção para considerar que a brincadeira é uma atividade importante no funcionamento das linguagens para as crianças.

Para entender melhor essa dinâmica entre o verbal e a ação das crianças, Vigotski (2005, 2007) afirma que a linguagem, isto é, a fala da criança articulada, os gestos e olhares são considerados expressões de comunicação humana, igualmente importantes para o desenvolvimento, compondo uma mesma função psicológica complexa. A fala não só acompanha a ação, isto é, os gestos, mas também auxilia na comunicação ou na execução de uma intenção. Logo, é possível considerar gestos como ações expressivas diversas que precedem e acompanham a fala durante o processo de desenvolvimento.

As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão [...] *as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos* (VIGOTSKI, 2007, p. 13).

Num segundo momento do Encontro 2 com as crianças da Turma das Borboletas (GIII), a minha condição de observadora mudou quando uma das crianças disse ser o Pedrinho do Sítio do

Pica-Pau Amarelo. Assumindo o personagem da obra literária, apresentou-se para mim, assim como as demais crianças em seus personagens, nomeados por Pedrinho, que depois me nomeou como Dona Benta, uma outra personagem da obra de Monteiro Lobato. Esse convite de Pedrinho para fazer parte da brincadeira envolvia assumir a personagem de Dona Benta, e envolvia igualmente a imaginação de que estávamos fazendo comida e procurávamos a Cuca e o Saci pela floresta. Esses dois personagens do folclore brasileiro que aparecem na obra de Monteiro Lobato não foram interpretados por nenhuma das crianças, mas, durante a brincadeira, imaginávamos a presença deles. E ao mesmo tempo imaginávamos que estávamos na floresta onde vivem a Cuca e o Saci.

Assim sendo, com o apoio de Vigotski (2007), busquei a seguinte definição:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

Entendi com esse autor que a brincadeira envolve imaginação, sendo um processo psicológico novo que envolve o cognitivo, e emerge da ação e de experiências anteriores. Assim sendo, a brincadeira para a criança, especialmente o faz de conta, é uma atividade cultural muito importante para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. No Encontro 2, com as crianças da Turma das Borboletas (GIII), que possuíam por volta de três anos, notei que, assumindo

personagens de obras literárias e exercendo ações relacionadas com eles, demonstraram em seus gestos e em suas falas o quanto conheciam e se interessavam pela obra literária do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Sabiam sobre os papéis e as características de cada um dos personagens que interpretavam na brincadeira. Notei que exploraram falas relacionadas aos personagens ao mesmo tempo em que utilizavam gestos que envolviam ações como cozinhar e aventurar-se caçando os personagens da Cuca e do Saci, manifestando compreensões e reinvenções particulares da história. Para essas crianças, a fala, a imaginação, o pensamento e suas ações compuseram diálogo na atividade da brincadeira.

Destaco que somente observar as crianças nas suas movimentações na escola não foi suficiente para (re)conhecer suas linguagens; só compreendi o funcionamento de suas linguagens no Encontro 2, quando dialoguei com elas. Porém, conversar significou me envolver com ações e falas, concentradas nesse encontro na atividade da brincadeira. À medida que aprofundava meu envolvimento, interpretando Tia Nastácia, as crianças ficavam ainda mais atentas, olhando-me, oferecendo objetos e conversando comigo. Foi quando ouvi delas, pela primeira vez, a seguinte afirmação: *adulto não brinca!* Compreendi, nesse momento, que estavam intrigadas com a minha participação durante toda a atividade. A fala da criança sobre adulto ser grande e não brincar levou-me a refletir que, provavelmente, para as crianças tal condição justificaria não brincar. No entanto, foi a brincadeira que consistiu numa atividade fundamental de aproximação nesse encontro.

A mesma afirmação (*Adulto não brinca!*) foi registrada na nota de campo de 12 de setembro de 2017, com as crianças da Turma do Tucano (GIII), nomeado de Encontro 3, duas horas depois

**NOTA DE CAMPO – 12 de setembro de 2017  
Encontro 3 - Turma do Tucano (GIII)  
Arena - 16h30 às 17h**

[...] Dirigi-me para a arena ao ver que havia crianças brincando por lá. Pedi à educadora que estava próxima a elas para me aproximar das crianças. Sentei perto delas e fiquei aguardando se aproximarem de mim. Rapidamente uma criança perguntou meu nome e mostrou uma girafa que segurava em suas mãos. Depois, outras crianças trouxeram brinquedos para me mostrar [...]. Após um tempo conversando sobre os nomes dos brinquedos das crianças, por volta de uns cinco minutos, iniciou-se uma apresentação de dança, ideia de uma das meninas. Aplaudíamos ao final de cada apresentação. A criança que iniciou a proposta convidou-me para dançar. Ao aceitar o convite, as crianças reagiram surpresas, depois de um tempo dançando, escutei o sussurro de uma delas:

—*Adulto não brinca!*  
Um dos meninos convidou uma colega para dançar, pegou em suas mãos e a conduziu, segurou-a no colo, girou seu corpo, ergueu-a para cima. A mãe do menino, que chegava para buscá-lo, pôde ver um pouco da cena e disse:

—*Sou professora de dança e nunca o vi desse modo! [...]*

que me encontrei as crianças da Turma das Borboletas (GIII), no Encontro 2 anteriormente descrito. O Encontro 3 aconteceu no final de tarde, na arena da escola, com duração de trinta minutos, enquanto as famílias buscavam suas crianças. Compreendi que as diversas formas de expressão das crianças relacionavam-se às suas experiências socioculturais; às vezes, tais experiências são reproduzidas na atividade da brincadeira, e para dialogar com elas foi preciso brincar aceitando os convites que faziam. Nos diálogos com as crianças, brincar envolveu **fala** e **dança**; que possibilitaram um envolvimento do adulto na brincadeira.

Sentei-me num banco da arena, próxima das crianças, para observar a saída delas da escola, enquanto seus familiares buscavam-nas. Aguardei um momento para conversar. Esse momento surgiu quando uma delas se aproximou de mim e me mostrou o brinquedo que segurava em suas mãos, era uma girafa. Depois, uma das crianças iniciou uma apresentação de dança na frente do grupo que esperava a chegada dos familiares, desencadeando novas apresentações das demais e minha também.

Notei que o convite de uma das crianças para dançar com ela produziu reações diversas entre as demais. As crianças ficaram surpresas com a minha participação naquela situação. Depois, entendi melhor as manifestações das crianças, quando ouvi uma delas dizer baixinho que *adulto não brinca*. Compreendi que, para as crianças, dançar, naquela situação, também significava brincar; novamente o corpo se apresentava na ação. Conversar para as crianças envolve o corpo, seja na dança, seja no abraço, seja numa interpretação de personagem, tal como ocorreu no Encontro 1 e 2, respectivamente. Nesse processo, notei que todos nós estávamos interessados em contemplar as formas de expressão

que cada um apresentava na brincadeira. Os olhares e corpos se cruzavam na dança, e uma comunicação se estabeleceu no movimento e na brincadeira compartilhada.

Nessa situação de dança, pude não só observar, mas vivenciar interpretações e reinvenções socioculturais delas, compreender a origem de significados produzidos pelas crianças ao vivenciarem a dança como brincadeira. Confirmei a importância de tal significado quando a mãe de uma das crianças chegou para buscá-la e, impressionada, comentou que nunca havia visto o filho dançando daquele modo.

No Encontro 3, as crianças revelaram em suas ações que a brincadeira e a arte são similares, e a origem dessa conexão se situa em suas experiências socioculturais. Dançar nesse encontro foi brincar. O estudo de Queiroz (2013), que compõe o levantamento bibliográfico desta investigação, evidencia a dança como uma possibilidade de linguagem, de comunicação humana, de sentimentos, de sensações e experiências. Pontua-se que a experimentação de repertórios corporais e lúdicos culmina na constituição de significados de mundo.

Para Vigotski (2004), a arte é para ser sentida e vivida a partir de um contato real com as ações artísticas. A produção de sentidos e de sentimentos é única e particular, é algo que não deve ser controlado pelo professor. Cada estudante produz um sentido a partir do que leu, viu e se sensibilizará com a arte; esse é o sentido da educação estética.

No Encontro 3, enquanto as crianças dançavam e brincavam, expressavam as suas significações sobre a dança, constituídas nas suas experiências socioculturais. Foi na brincadeira que puderam constituir sentidos singulares sobre a dança. É como afirma Vigotski (2004, p. 338), “[...]

do ponto de vista psicológico a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma” (VIGOTSKI, 2004, p. 338).

Considerando esses apontamentos do autor, é possível dizer que a arte e a brincadeira da criança estão conectadas, tais como as crianças dessa pesquisa também evidenciaram. Entendi também nesse Encontro 3 que a brincadeira da criança não expressa a realidade vivida totalmente, porém “um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (VIGOTSKI, 2004, p. 329).

Compreendo que, ao observar todo esse cenário, a brincadeira e a dança foram ações similares, constituídas a partir de diferentes experiências socioculturais das crianças e dos interesses pelos usos e (re)criações daquilo que a cultura oferece. Nos encontros 1, 2 e 3, notei que a brincadeira foi uma atividade importante de aproximação, construção de diálogo e prática de linguagens das crianças no cotidiano escolar.

Uma outra situação equivalente a essas três anteriormente relatadas foi registrada na nota de campo de 18 de setembro de 2017, apresentado como Encontro 5, quando as crianças da Turma do Tucano (GIII) me convidaram para estar com elas em sua sala de aula no momento em que caminhava pelo refeitório da escola, diálogo desenvolvido especialmente através de **fala**. Nessa situação, tive a oportunidade de retomar e aprofundar os diálogos, anteriormente suscitados nos

NOTA DE CAMPO – 18 de setembro de 2017

Encontro 5 - Turma do Tucano (GIII)

Refeitório -13h30 as 14h45m

[...] Ao passar pelo refeitório ouço as crianças da Turma do Tucano:

\_\_\_\_ Paula vem hoje para nossa sala?

Sentei-me na mesa do lanche, o assunto entre eles era – *adulto não brinca*. Ouvi parte da conversa e perguntei:

\_\_\_\_ Há algum adulto que brinca com vocês? A primeira resposta imediata foi:

\_\_\_\_ Não.

Depois de um tempo, transcorridos por volta de uns dois minutos, uma das crianças disse:

\_\_\_\_ Você.

Depois, outras crianças começaram a falar de seus pais e demais familiares, como adultos que brincavam. [...]

Encontros 2 com a Turma das Borboletas (GIII) e no Encontro 3 com a Turma do Tucano (GIII), sobre o tema *adulto não brinca porque é grande*, nas palavras das crianças dessas turmas.

Ao sentar-me no banco do refeitório, onde lanchavam, havia uma conversa em desenvolvimento entre parte das crianças da Turma do Tucano sobre adulto não brincar; aproveitei para compreender melhor sobre o que pensavam do assunto e questionei-lhes se algum adulto já havia brincado com eles. A resposta imediata e unânime foi que *não*. Após um tempo, enquanto finalizavam seus lanches, uma das crianças respondeu que eu brincava. Assim, entendi o interesse das crianças por minha presença na sala de aula junto com elas. Sendo eu um adulto que brincava com elas, queriam estar próximas de mim.

A minha indicação como adulta que brincava por uma das crianças pôde ampliar o campo de relações estabelecidas entre as demais crianças, sentadas à mesa do refeitório. Algumas delas indicaram outros adultos, seus familiares, que também brincavam com elas. Nessa conversa, não mencionaram os adultos da escola, ainda que eu tenha presenciado situações em que profissionais da escola brincaram com as crianças. Ao mesmo tempo, pude compreender o significado da presença da pesquisadora na escola para as crianças, era alguém que brincava.

Para colaborar com os pensamentos das crianças e análise do Encontro 5, Brougère (2008) explica que a brincadeira humana supõe um contexto social e cultural, que, para ele, não é natural nem inato. Considera a brincadeira como um processo de interações interindividuais, logo como processo de cultura. “A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar” (BROUGÈRE, 2008, p. 98). Assim, conforme descrito pelas crianças nesse encontro, elas aprendem

a brincar e esperam que o adulto brinquem com elas, gostam e se interessam por essa relação nessa atividade sociocultural.

Para Vigotski (2007), a brincadeira é uma experiência histórico-cultural significativa que reúne várias funções psicológicas superiores (cognição, memória, linguagem, afeto, atenção, imaginação e pensamento) e possibilita o aprender. Entretanto, é compreendida, por muitos, apenas como lazer, passatempo e desocupação e, por isso, talvez, seja considerada como uma atividade que não faz parte das ações do adulto.

[...] é popular a concepção de brincadeira como desocupação, como passatempo a que só se deve dedicar uma hora. Por isso não se costuma ver na brincadeira nenhum valor e, no melhor dos casos, considera-se que ela é a única fraqueza da fase infantil, que ajuda a criança a experimentar o ócio durante certo tempo. Entretanto, há muito tempo se descobriu que a brincadeira não é algo fortuito, pois surge invariavelmente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma peculiaridade natural e insuperável da natureza humana (VIGOTSKI, 2004, p. 119).

O Encontro 5 não retrata uma situação de brincadeira, mas as crianças dialogam sobre a participação do adulto nessa atividade, o que demonstra posicionamento, produção de significados pelas crianças acerca de suas vivências. E também demonstra que a linguagem verbal e principalmente os diálogos são fundamentais ao desenvolvimento infantil. De acordo com Bakhtin (2009, p. 127), “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”; essencialmente social. O teórico assinala que:

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (BAKHTIN, 2009, p. 67).

Para entender melhor a relação estabelecida entre a teoria de Bakhtin (2009) e o Encontro 5, Kramer (2007) colabora ao afirmar que, quando se fala ou escuta num processo interacional, não são pronunciadas apenas palavras, mas conteúdos permeados de ideias e vivências, isto é, o conteúdo vivencial. De acordo a autora, a linguagem para Bakhtin não é uma simples troca de palavras ingênuas, mas implica um movimento dialético, que inclui réplicas e tréplicas e assim por diante. Esse movimento produzido no diálogo, por um lado, afirma pontos de vista; por outro, deixa em aberto outros tanto pontos. Assim, “[...] tal ambivalência dialética – polifônica, plural, múltipla – se contrapõe à cultura oficial” (KRAMER, 2007, p. 75). Logo, nas interações dialógicas convive tudo aquilo que aparentemente é incompatível.

Assim, no Encontro 5 confirmou-se que a brincadeira mostrou-se como um caminho para estar com as crianças e com elas dialogar. A brincadeira foi uma descoberta e inspiração nesta pesquisa como uma atividade valiosa de aproximação, construção de diálogos com as crianças e construção de novos significados.

Para entender melhor essa confirmação da brincadeira como caminho para o diálogo com as crianças na escola, elegi da nota de campo de 31 de outubro de 2017 o Encontro 10, apresentado no quadro a seguir. Nesse dia, estive na escola no período da manhã para acompanhar a Turma do Peixe (GII), juntamente com professora Eliana. Na organização da escola, as turmas que possuem o turno

integral, como é caso da Turma do Peixe (GII), a professora regente, no caso Eliana, acompanhava as crianças no turno da manhã, e no período da tarde as educadoras Emiliana e Renata eram as responsáveis pelo turno.

Os primeiros momentos descritos no Encontro 10 com Loane (2 anos e 11 meses) da Turma do Peixe (GII) e outras crianças da Turma das Borboletas (GIII) aconteceram no refeitório, momento em que pude compreender mais uma vez que o convívio cotidiano com as crianças da EMEI foi possibilitando que me constituísse como alguém que brincava com elas, participava e colaborava com as brincadeiras das crianças ao longo do tempo. A **fala** das crianças no Encontro 10 explicitou o interesse delas por mim como alguém que brincava e sinalizou que a **música** é atividade de prática de linguagem em que se constroem diálogos e brincadeiras.

Em outras palavras, nos Encontros 2 e 3 realizados com a Turma das Borboletas (GIII) e com a Turma do Tucano (GIII), respectivamente, afirmaram em nossos diálogos que adulto não brinca. Já no Encontro 5, com a Turma do Tucano, questionaram a condição do adulto na brincadeira, perguntando “adulto

#### NOTA DE CAMPO – 31 de outubro de 2017

#### Encontro 10 - Turma do Peixe (GII) e Turma das Borboletas (GIII)

#### Refeitório 07h30 às 08h e Sala de aula – 08h as 08h30

Ao chegar à escola percebo que a Turma do Peixe e as demais estavam no refeitório, tomando café da manhã. Sigo até a Turma do Peixe, sento-me perto de Loane, que diz:

\_\_\_ Brinca hoje na nossa sala?

Feliz com o convite, respondi que brincaria.

Enquanto colaborava com as educadoras para servir o lanche, ouço as crianças da Turma das Borboletas me chamarem. Estavam sentadas na mesa ao lado da Turma do Peixe. Ao me dirigir até eles, dizem:

\_\_\_ Fica com a gente hoje?

Então, perguntei:

\_\_\_ Por que querem a minha presença?

Disseram:

\_\_\_ Você brinca.

Sorri para eles e disse que hoje já tinha combinado de estar com a Turma do Peixe [...]. Depois, seguimos para a sala de aula da Turma do Peixe. [...] Eliana inicia uma roda com as crianças cantando cantigas de roda. Nicolly fica muito animada, a professora percebe e lhe pede para conduzir as cantigas. Dentre as músicas cantadas por Nicolly, notei que as demais crianças demonstraram preferência pela: “Lulapirula, lulapirula”<sup>29</sup>.

Solicitavam para cantá-la outras vezes utilizando diferentes timbres de vozes, diziam:

\_\_\_ Com a voz da mamãe;

\_\_\_ Com a voz do papai;

\_\_\_ Com a voz do Vovô;

\_\_\_ Com a voz de bebé [...].

<sup>29</sup> Lulapirula, lulapirula

Mão na cabeça

Mão na cintura

Mão na orelha RA RA RA

brinca?”. Nessa ocasião de dúvida, levantaram situações de suas vidas em que adultos brincaram, como com seus familiares. No Encontro 10 com a Turma do Peixe (GII) e com a Turma do Tucano (GIII), sinalizaram para significação de que adultos brincam, quando me convidaram para estar com eles, por ser alguém que brincou. Todos esses encontros evidenciam o quanto a linguagem é viva e seus significados se modificam na e através das relações sociais (BAKHTIN, 2009), interconectados ao desenvolvimento humano, em que “o pensamento nasce através de palavras”, acompanhado de ações (VIGOTSKI, 2005, p. 190).

Compreendi, a partir especialmente dos Encontros 2, 3, 5 e 10, que o significado da participação do adulto na brincadeira se deu a partir de experiências socioculturais no cotidiano escolar; algo que pode ser (re)velado a partir diálogo entre elas, e depois comigo. A palavra de fato é viva e em constante evolução, tal como Bakhtin (2009) e Vigotski (2005) postulam. Isso quer dizer que os sentidos e significados produzidos no cotidiano escolar podem ser ressignificados na medida em que tenha espaço para o diálogo sobre o conteúdo que afeta, incomoda ou gera dúvida. Entendi a necessidade do espaço e do tempo para a expressão do pensamento, linguagem e linguagens; para suas expressões através dos gestos, da música e da dança; para a escuta e evolução das significações.

Assim sendo, Bakhtin (2009) afirma:

Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente

reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2009, p. 98-99).

Tornaram-se corriqueiro, em minhas andanças pela escola, vários convites de crianças para brincar, como descrito nos Encontros 3, 5 e 10. As crianças demonstraram que a melhor forma para interagir é o brincar. Por isso que, ao tomar como base as ideias das crianças apresentadas nos diálogos com elas, as suas mensagens relacionadas aos adultos que brincam e daqueles que não brincam na escola, entendo que a relação das professoras e das educadoras com as crianças pode seguir as pistas oferecidas pelas crianças. Ou seja, brincar é uma forma de estar junto, de dialogar através de conversas e nas artes.

Nos momentos seguintes no Encontro 10, já na sala de aula, com as crianças da Turma do Peixe (GII), confirmei com Nicolly (3 anos e 7 meses) e seus colegas que a música é atividade de prática de linguagem e com ela e a partir dela há construção de diálogos e de brincadeiras. Situações em que a música foi um meio de construção de diálogo eram corriqueiras no cotidiano da Turma do Peixe (GII), momentos em que a professora e as educadoras convidavam as crianças para cantarem músicas de roda.

No Encontro 10, ao chegar à sala de aula, acompanhei uma situação em que Nicolly evidenciou seu interesse por músicas. Notei ainda a sensibilidade da professora em possibilitar a ela e às demais crianças escolherem o repertório, conforme suas preferências, o que permitiu a constituição de brincadeiras através da música. Com a música “Lulapirula, Lulapirula”, as crianças puderam interpretar as vozes de pessoas conhecidas, expressando gestos que os representavam como uma mamãe, um papai, um vovô e um bebê. A partir dessa situação, fica claro que as crianças se

interessavam por músicas, indicavam que a música podia ser também uma brincadeira divertida, de representação de papéis sociais.

Para entender melhor o que aconteceu nesse encontro, identifiquei na tese de Correa (2013) a compreensão da música como sendo o próprio brincar para as crianças. Elas brincam musicalmente, brincam de fazer sons e exploram os sons enquanto cantam, gesticulam e dançam. O estudo Queiroz (2013) assinala que a música e a dança são compreendidas como linguagens para comunicação de sentimentos, sensações e vivências das crianças. Para Correa (2013) e Queiroz (2013), a música e a dança são linguagens aprendidas no coletivo e na cultura de cada um, expressam compreensões de mundo, sendo também meio de produção de culturas.

A partir dessas reflexões teóricas e dos diálogos construídos com as crianças através da brincadeira, entendo que o brincar deveria ser de grande interesse dos professores, é atividade de prática de linguagem, de significação do mundo, é vida e é arte. A criança fala e gesticula ao mesmo tempo na brincadeira. Há nesse processo dinâmico uma expressão ideológica da vida dela; deveria ser de interesse do professor porque há criação, há construções sobre os sentidos e significados da vida humana, e é o meio sobre o qual a criança se interessa em estar com outras e também com os adultos. Nesse sentido, Richter e Barbosa (2010) afirmam:

As primeiras noções sobre o mundo se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem. Nessa perspectiva, o viver não pode ser previamente determinado, pois a criança não sente e não pensa como os adultos. Todas têm que aprender a falar, a

cantar, a desenhar, a modelar, a dramatizar, a dançar, ou seja, têm que aprender a narrar o vivido e o que pode ser vivido para situar-se na convivência coletiva (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 92).

Assim, a brincadeira funciona como um diálogo construído dialeticamente, ela reúne os gestos, as falas, as emoções, os afetos e a arte. Os seres humanos, desde o nascimento, estão imersos nas distintas práticas de linguagens, aprendem a expressar como se sentem e as relacionam participando do mundo. As linguagens não são naturais ou inatas, elas são aprendidas. No caso da escola, é possível pensar o quanto os professores são responsáveis por possibilitarem às crianças situações em que as diferentes linguagens possam ser ensinadas e apreendidas uns com os outros.

Na nota de campo de 14 de setembro de 2017, destaquei o Encontro 4, momento com as crianças da Turma do Sapo (GI) que ocorreu na área externa da sala de aula do grupo no início da tarde até o horário do lanche, descrito no quadro ao lado. Com essa turma de crianças, de um ano até dois anos e onze meses de idade, pude reafirmar a **música** como uma linguagem importante que pode ser utilizada de diferentes modos, acompanhada de **gesto** apreendido nas experiências socioculturais das crianças e relacionado nos usos de objetos cotidianos.

Para estar nesse grupo, fui convidada por uma das educadoras para passar a tarde com eles. Na área externa da sala de aula, sentei-me no chão, onde as crianças exploravam brinquedos, até que uma delas se aproximou de mim com uma panelinha de plástico e me entregou. Com esse gesto, iniciamos um diálogo, numa ação que envolvia cozinar. Utilizamos gestos e olhares relacionados a essa atividade doméstica, fazíamos de conta que comíamos e cheirávamos os alimentos preparados. A criança ampliou a ação e cantarolou uma música, como se cozinhasse cantando e

NOTA DE CAMPO – 14 de setembro de 2017  
Encontro 4 - Turma do Sapo (GI)

Área externa da sala de aula - 13h às 14h30m

[...] Estava sentada no chão da sala de aula, uma criança se aproximou e começou a trazer brinquedos. Trocamos olhares e objetos da sala. Desenvolvemos uma brincadeira em torno de comidas e cheiros. Ela me oferecia uma panela, fazia de conta que comia o que estava na panela [...] cheirava a comida e fazia mímicas relacionadas ao cheiro. Ela sorria! Cantarolava, do jeito dela, a música “Parabéns para você”\*, sem palavras, mas com ritmo e melodia. Acompanhei cantando junto, inúmeras vezes. Tentei mudar para outra música, mas a criança não aceitou. Ao mesmo tempo, a professora cantava cantigas populares e tocava pandeiro para as crianças do grupo. A criança retirou o pandeiro da professora e entregou em minhas mãos [...].

como se fosse uma festa de aniversário. No seu cantarolar, não pronunciava palavras, balbuciava com muito ritmo, a ponto que pude identificar que se tratava da cantiga *Parabéns para você*.

Nessa situação permeada de gestos e sons, a criança recriava ações cotidianas e interpretava suas vivências de maneira própria. Sua linguagem se expressava por meio de sons, músicas, olhares e gestos. Compreendi que todas essas ações produzidas por essa criança projetam significados que possibilitam entender e recriar a cultura vivida, assim como constatei que se tratava de uma brincadeira.

Vigotski (2007) afirma que as necessidades das crianças envolvem tudo aquilo que é motivo de ação para elas. Para o autor, é preciso compreender quais são as necessidades das crianças nas brincadeiras e fornecer os incentivos necessários para que se desenvolvam, considerando que o avanço no desenvolvimento está relacionado às mudanças das motivações, tendências e incentivos.

Em outras palavras, no começo do desenvolvimento das crianças pequenas, o objeto dita como ela deve agir. Os aspectos externos do ambiente em que a criança está integram-se à reação motora dela. Isso quer dizer que “toda percepção é um estímulo para a atividade” (VIGOTSKI, 2007, p. 113), logo, os objetos para as crianças até três anos de idade apresentam uma força definidora das ações, determinando seus comportamentos. Ao longo do processo de desenvolvimento, os objetos e o contexto externo perdem a supremacia.

Ainda que a atividade dessa criança fosse provocada pelos objetos ao redor, como a panelinha e o pandeiro conduzindo-a para a ação de cozinhar e cantarolar, ela foi além. Incorporou a essa ação a música, constituindo a brincadeira dela. Trata-se de uma ação permeada de experiências

*Parabéns para você  
Nessa data querida  
Muitas felicidades  
Muitos anos de vida  
Bertha Celeste*

socioculturais, evidenciando o quanto ela já conhecia sobre o significado de cozinhar alimento e cantarolar música. Outro gesto interessante dessa criança aconteceu quando pegou o pandeiro da professora e me entregou, sugerindo que eu deveria tocar o instrumento e continuar o diálogo na brincadeira com ela. O Encontro 4 demostrou que a música é uma linguagem importante no trabalho com as crianças; música que pode ser ouvida, imaginada, cantada e sussurrada. Música,

[...] como uma forma de linguagem que é produto da cultura e da história e se vincula a outras esferas da vida humana, como algo que possui princípios de organização (regras) e sentidos coletivamente partilhados; como algo que serve como meio de interação, comunicação e expressão; como algo que permite uma leitura do mundo e uma apropriação da cultura (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 58).

Essas autoras apoiaram-se na compreensão de Bakhtin (2009) sobre a linguagem, que está em processo de evolução permanente através das relações sociais dos locutores. “Entendemos, portanto, que, na música, o nível discursivo (sonoro, estético, comunicacional) é o que nos fornece as chaves para uma compreensão dos modos como essa forma de linguagem se constitui no ser humano” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011. p. 58). Além disso, essas autoras consideram o ser humano como histórico e culturalmente constituído, com base na teoria da Vigotski (2005). Assim, o humano é mediado semioticamente pela cultura e pelos outros. Logo, a música, como um dos sistemas simbólicos presentes nas diferentes culturas, oferece possibilidades de incorporação cultural.

De acordo com o estudo de Correa (2013), outra referência do levantamento bibliográfico, os bebês produzem música a partir das experiências sonoro-musicais vivenciadas nas suas vidas,

dentro e fora da creche. A autora entende a música para os bebês como o próprio brincar; eles brincam musicalmente, brincam de fazer sons e os exploram com o que está à sua volta. Esse estudo reafirmou todas as artes como linguagens, tais como: a música, o teatro, a literatura e as produções visuais sensoriais bi e tridimensionais. Todas são formas de expressão daquilo que precisa ser comunicado; por isso a pesquisadora diz que os bebês produzem e interpretam culturas artísticas, comunicam-se também por meio delas, já que o que está à sua volta também se expressa desse modo.

As teorias de Bakhtin (2009), Vigotski (2004, 2005, 2007 e 2014), estudos de Smolka e Nogueira (2011) e de Correa (2013) reforçam o entendimento de que a arte e a brincadeira são similares nas ações das crianças. São atividades culturais que se cruzam e se encontram nos usos, nas (re)criações de linguagem e linguagens.

Em 18 de outubro de 2017, tive a oportunidade de me reencontrar com as crianças da Turma do Sapo (GI), a convite das educadoras, identificado como Encontro 7. Ele foi marcado por **gesto, desenho, escrita e dança**, construindo experiências estéticas. Evidenciou-se que, para encontrar com as crianças, foi preciso estar

#### NOTA DE CAMPO – 18 de outubro de 2017

Encontro 7 - Turma do Sapo (GI)

Solarium -13h às 14h30m

[...] Ao chegar à sala de aula, as educadoras convidam a todos para irmos ao solarium. Durante o caminho para este local, algumas crianças me deram as mãos para acompanhá-los, aquelas com que me relacionei em nosso encontro anterior. Nesse dia, uma das crianças não me reconheceu, pois não estava presente no outro dia em que estive no grupo. Ela escondeu-se atrás do corpo da educadora, não queria aproximar-se de mim. Respeitei.

[...] depois de um tempo, as educadoras ofereceram giz de quadro às crianças, produzindo na lousa desenhos diversos, como bolinhas, traços curtos e longos. Depois, as educadoras escreveram os nomes das crianças na lousa. Algumas delas ficaram atentas ao que era escrito, outras continuaram envolvidas com seus próprios desenhos. Aproximei-me de uma das crianças e pedi seu giz emprestado. Ela emprestou. Produzi um desenho semelhante ao que ela também fazia, traços contínuos e circulares. Olhou-me com sorriso no rosto. Pegou o giz de volta comigo e retomou seu desenho. Após um tempo observando o desenho da criança, percebi que ela estava também interessada no pó de giz que era produzido, caindo pelo ar até o chão. Outras crianças que observaram a cena me entregaram seus gizes.

[...] Quando estávamos todos saindo do solarium, observei que aquela criança que não queria se aproximar de mim, no início, também não queria acompanhar a educadora até a sala de aula, entendi que queria continuar brincando no solarium. Para colaborar com a educadora e numa outra tentativa de aproximar-me dela, tentei uma conversa; ela se afastou. Nesse momento, notei que a criança olhava para o meu vestido. Rodei o vestido e saí dançando bem devagarinho, movimentando e dançando com a roda da saia, convidei-a para dançar comigo com as mãos. A criança acompanhou os movimentos do tecido do meu vestido no ar, foi me seguido pelos espaços da escola até a sala de aula. Ao chegarmos lá, recebo um abraço bem apertado dela e um sorriso [...].

aberta para aprender com elas, em todas essas linguagens que expressaram.

Assim que cheguei à sala de aula da Turma do Sapo, as educadoras estavam saindo com as crianças em direção ao solarium. Ao longo do caminho, aquelas crianças com as quais me relacionei no Encontro 4 anteriormente apresentado chegaram próximas a mim e seguraram em minhas mãos, até chegarmos ao solarium. A aproximação delas comigo foi um gesto afetuoso, mesmo tendo me encontrado em apenas um único dia. Do mesmo modo, uma das crianças que não estava presente no Encontro 4 não quis se aproximar de mim. Ela se escondeu atrás da educadora. Entendi que ela estava insegura comigo. Respeitando seus sentimentos, aguardei ao longo do dia uma oportunidade para que pudesse me aproximar e conhecê-la.

Durante o Encontro 7, já no solarium, as educadoras da Turma do Sapo ofereceram giz de quadro para as crianças desenharem livremente na lousa disponível em uma das paredes desse local. As crianças ficaram animadas com a proposta e começaram a produzir desenhos. Notei que, após as produções espontâneas das crianças no quadro, houve uma tentativa das educadoras em ensinar o traçado das letras, ao escreverem os nomes das crianças soletrando cada uma das letras, algo que chamou atenção de parte delas, que buscaram identificar letras ao mesmo tempo em que tentavam reproduzi-las. Nesse momento, ficou evidente que as crianças se interessaram por desenhar, pelas letras e pelo traçado delas.

Vigotski (2007) apostava na ideia de que o desenho começa a ser interessante para a criança quando a sua linguagem verbal já se tornou habitual. O que também compõe a “pré-história” da escrita da criança são os gestos, os objetos, os desenhos e as brincadeiras.

Notamos que, quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007, p. 136).

Destaco que a Turma do Sapo (GI), no ano de 2017, era composta por crianças que possuíam de um ano até dois anos e onze meses de idade. Conforme ensina Vigotski (2007), os interesses das crianças nessa faixa etária estariam relacionados ao ambiente, aos objetos, ao tato e à sensorialidade dos elementos externos que motivam suas ações. O que não exclui o interesse delas pelos traços de desenhos e das letras.

Por outro lado, nem todas as crianças dessa turma se interessaram pela proposição das educadoras com escrita de letras, ou seja, algumas delas continuaram a realizar seus próprios desenhos, que eram bolinhas, traços retos curtos e longos. Aproximei-me de uma delas, a que produziu um desenho composto por traços contínuos e circulares. Pedi seu giz emprestado para tentar me aproximar e conversar. Ela me emprestou, tentei repetir os seus traços e logo ela pegou o giz de volta. Sorriu para mim nesse processo, entendi que estávamos nos aproximando. Percebi, após um tempo, que essa criança estava atenta ao giz se desfazendo, enquanto o traço do desenho era feito. Experimentamos juntas essa ação de fazer o desenho e o giz se desfazer. Entendi que nessa ação a

criança estava interessada em contemplar o pó de giz se desgastando e se diluindo pelo ar até o chão do Solarium. Outras crianças se aproximaram de nós para participarem dessa ação.

Uliana (2014) procurou compreender o contato das crianças com as experiências sensíveis na educação infantil, sinalizando em seu trabalho que, desde muito cedo, elas percebem os detalhes que estão no entorno, os objetos, os sons, as texturas e as cores. Por isso, é importante explorar intensamente essas possibilidades com as crianças na escola para um processo de educação sensível sobre e com o mundo.

Souza (2012) diz, com base em seus estudos acerca de Benjamin, que a criança apresenta sensibilidade sobre as formas com que apreende a realidade vivida por ela. Os objetos nesse processo se tornam um reino de enigmas que podem ser decifrados de múltiplas maneiras. A autora completa essa ideia ao afirmar que:

O sensorial, frequentemente empobrecido na experiência dos adultos, torna-se para a criança uma realidade que anula a diferença entre os objetos inanimados e seres vivos. Contrapondo-se ao mundo dos adultos, a criança vai em busca de outros aliados. Estes são encontrados facilmente no mundo dos fenômenos. Invertendo a ótica daqueles que a cercam, apropria-se com interesse e paixão de tudo que é abandonado pelos mais velhos. Aprende a fazer história do lixo da história (SOUZA, 2012, p. 149).

Em conformidade com essa reflexão, Silva (2014) alerta para o aspecto de que os adultos possuem expectativa de que as crianças expressem em seus desenhos algo que seja comprehensível aos olhos, algo semelhante ao que já é conhecido.

Por outro lado, são as crianças que convidam a reexperienciar as incertezas, a curiosidade que adivinha, que imagina e que cria. Elas surpreendem com produções e criações gráficas que são genuínas, com linhas, traços, cores e ações sensíveis, tal como foi apresentado pela criança no Encontro 7 e que foi além da atividade comum. Envolveu-se não só na produção do desenho, mas também em contemplar o giz se desfazendo enquanto fazia os traços do seu desenho.

Concordo com Santos (2015) quando afirma que:

[...] as crianças se sentem convidadas por vários objetos e demais aspectos do mundo cultural, sem depender de qualquer autorização ou solicitar para se relacionar com eles. Desse modo, muitas vezes aquilo que os adultos preparam – julgando ser mais adequados a elas – é o que menos lhes desperta interesse (SANTOS, 2015, p. 233).

Santos (2015, p. 236) complementa sua ideia apresentada anteriormente ao dizer que “a experiência infantil envolve os sentidos pela via de um corpo sensível, em que aquilo que toca a criança, de certo modo, a modifica, produzindo certos saberes”.

Nesse sentido, entendi que se tratava de uma experiência estética para a criança que observava o desgaste do giz e o seu pó caindo no chão. A experiência estética amplia repertórios artístico-culturais, provoca desejos e curiosidades, instiga a desconfiança do costumeiro, das certezas, incentiva a ousadia e a autoria num processo criativo e artístico (OSTETTO, 2010).

De acordo com os italianos Hoyuelos (2006) e Davoli (2017), a experiência estética consiste numa atitude cotidiana de relação empática e sensível com o entorno, de harmonia de cores, objetos, que, na sua eleição, geram prazer para mente, para os sentidos, produzindo beleza e sentimentos. A

dimensão estética se preocupa com a descoberta que admira e emociona. É o contrário da indiferença e do conformismo. É uma noção que envolve e requisita pensamento e imaginação. Compreende-se, assim, que a experiência estética compõe-se daquilo que toca, sensibilizando sentidos para o comum, modificando-me, conectado o mundo interior e exterior, produzindo emoções.

Ao final do Encontro 7, emergiu outra possibilidade de construção de diálogo através de gestos relacionados à dança, com aquela criança que no início do encontro estava insegura com a minha presença. Observei que ela não queria ir para a sala de aula junto com os demais colegas do seu grupo, a convite da educadora.

Vi nesse momento uma oportunidade de colaborar com a educadora e ao mesmo tempo me aproximar dessa criança. Numa primeira tentativa, busquei chamá-la para ir comigo até a sala, convite que ela negou. Então, quando observei essa criança com mais cuidado, atenta para identificar o que lhe chamava atenção, encontrei o tecido e o movimento de roda do meu vestido como ponto de interesse. Ao notar que a criança observava minha roupa, convidei-a para estar comigo por meio de gestos de dança, rodando a saia do meu vestido. Ela aceitou o convite, acompanhando-me até a sala de aula de sua turma.

O estudo de Queiroz (2013) preocupa-se com o lugar da dança na escola de educação infantil. Deixa claro que não se refere às aulas de dança com movimentos repetitivos; sinaliza para a dança como linguagem artística, expressiva e criativa que compõe as movimentações e interações cotidianas escolares. Amplia essas ideias ao dizer que:

A Dança propicia para os educadores descobertas sobre as singularidades da criança, através de um diálogo não verbal criativo, que tem o corpo como mediador. [...]. Na busca deste protagonismo, a Dança pode contribuir, na medida em que favorece o autoconhecimento, por proporcionar um constante diálogo consigo próprio e com o outro, mobilizando sentimentos, emoções, ideias, que se corporificam no movimento (QUEIROZ, 2013, p. 13).

Compreendi que para encontrar crianças foi preciso estar aberta para aprender com elas diferentes linguagens, seja no gesto, no desenho, na escrita e na dança; foi preciso estar atenta e sensível às brechas para construir diálogos. A Turma do Sapo (GI), composta por crianças bem pequenas, possibilita, nas palavras de Richter e Barbosa (2010), a seguinte reflexão:

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais [...]. Por isso, os bebês nascem “falando”, brincando e “conversando” com qualquer um através de múltiplas linguagens: do olhar, do gesto, do toque (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87).

A dinâmica de um trabalho educativo com crianças pequenas exige do adulto abertura às particularidades do funcionamento das crianças e, com isso, planejamentos flexíveis, voltados para as experiências lúdicas e coletivas. À medida que uma criança brinca, outra está manuseando livros, outra está dançando, outras precisam de troca de fraldas ou banho e outras dormem. O papel do

professor nessa multiplicidade de tarefas é o de ser coprodutor de currículo, o que “se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91). A organização de ambientes e materiais para essas multiplicidades de interações e relações entre crianças e adultos é necessária e fundamental para que o currículo com os pequenos seja sustentado a partir de suas narrativas (RICHTER; BARBOSA, 2010).

Considerando as análises desenvolvidas nos encontros com as crianças, aprendi que as linguagens artísticas, como a música, a dança, o desenho, a pintura e os objetos cotidianos, podem estar relacionadas às brincadeiras, e outras vezes não. Portanto, discutir sobre linguagens é importante ao professor na compreensão do processo de desenvolvimento das crianças, que está relacionado aos gestos, aos olhares, aos objetos, às artes, às culturas, à brincadeira; tudo isso está vivo no cotidiano escolar.

De tal modo, destaco que, para Vigotski (2005, 2007), linguagem não é somente expressão do pensamento ou meio de comunicação; “é pela linguagem que nos referimos ao mundo, que classificamos, recortamos, representamos, nomeamos, significamos a realidade, no contexto das relações sociais” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 86). Há interdependência entre os processos de pensamento e linguagem, implicando que a elaboração de conhecimento entrelaça-se aos processos imaginativos.

## 5 APRENDENDO SOBRE INTERCONEXÕES NAS LINGUAGENS

Nesta parte, descrevi encontros em que as brincadeiras se constituíram como a atividade de diálogo, desdobrando aprendizagens sobre as linguagens e as crianças no cotidiano escolar. Compreendi que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem esteve acompanhado de gestos, imaginação e emoções de maneira interconectada, assim como em outras situações socioculturais envolvendo a arte, a leitura, a escrita e a literatura; compondo um sistema complexo das linguagens infantis.

Assim sendo, subdividi esta parte da pesquisa em duas. Na primeira, “Pensamento, linguagem se constituem e se expressam em gestos, imaginação e emoções”, analisei os Encontros 6 e 20, em que o processo de desenvolvimento do pensamento e linguagem das crianças esteve acompanhado de gestos aprendidos nas experiências socioculturais que evidenciaram interconexões com a imaginação e as emoções. Na segunda parte, sequência dessa primeira, “Se expressam também no desenho, na arte, na leitura, na escrita e na literatura”, analiso os Encontros 8, 9, 11, 12, 19 e 27, em que as manifestações das crianças através do desenho, da dança, da música, da escrita, da leitura e da literatura estavam conectadas com as brincadeiras durante o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, acompanhadas de gestos, da imaginação e das emoções.

## 5.1 Pensamento, linguagem se constituem e se expressam em gestos, imaginação e emoções

Em 25 de setembro de 2017, ocorreu o primeiro contato com a Turma do Peixe (GII), aqui identificado como Encontro 6. Nesse encontro, aconteceram diversas situações em que comprehendi que para me aproximar das crianças foi preciso apresentar disponibilidade para brincar. Pude entender nesse processo que os gestos possuem intencionalidades e produzem sentidos nas relações; o adulto sendo uma referência importante para a criança. Junto a isso, a brincadeira se constituiu entre nós, levando-me ao entendimento de que a imaginação é função do pensamento e se desenvolve processualmente através das interações entre as crianças e com os adultos.

Ao chegar à sala de aula da Turma do Peixe (GII), notei que os primeiros olhares das crianças foram de

### NOTA DE CAMPO – 25 de setembro de 2017

#### Encontro 6 - Turma do Peixe (GII)

#### Sala de aula -13h às 17h

[...] Renata, uma das educadoras da turma, me convidou para conhecê-los. Ao chegar no grupo, os olhares das crianças foram de estranhamento. De forma sutil, silenciosa, comecei a imitar os movimentos de corpos das crianças numa tentativa de aproximação. Perceberam e começaram a sorrir. Depois, seguimos para o refeitório. No caminho, algumas crianças deram-me suas mãos e acompanharam-me [...] após o lanche, retornamos para a sala.

Emiliana distribuiu brinquedos (bonecas, panelinhas e peças plásticas de encaixe) entre as crianças. Observei suas brincadeiras, cuidavam de bebês, preparavam alimentos, utilizando as peças plásticas, colocando-as nas panelas e oferecendo às bonecas, que eram seus bebês. Após dez minutos observando essa brincadeira, fiz um convite para fazermos bolos de minhoca e barata. Essa nova proposta chamou muito atenção das crianças. Enquanto fazia de conta que preparava o bolo, as crianças se aproximaram de mim, depois comíamos, fazíamos caretas, reproduziam sons de nojo, pronunciavam palavras como *eca* e até demonstravam medo de aproximar das peças, que eram os bolos de inseto no nosso faz de conta.

Depois, as educadoras propuseram a todos a brincadeira “estátua”<sup>30</sup>, utilizando música em aparelho de som. As crianças se animaram com a ideia. Todos juntos, adultos e crianças, brincamos de dançar. Notei que as crianças observavam os corpos dos colegas e dos adultos, imitando-os; normalmente, as estátuas ficavam em tal ou qual a posição que estavam. Entendi que as crianças estavam imitando os corpos dos adultos, comecei a criar estátuas diferentes daquelas mais esperadas [...] houve uma tensão por parte dos adultos, olhares se cruzaram entre eles e as crianças. Quase que buscando uma autorização, as crianças começaram a me imitar e a criar por elas mesmas outras formas mais ousadas de expressão corporal, deitadas no chão, segurando os pés e fazendo caretas [...].

<sup>30</sup>Para brincar de estátua, é preciso espaço para dançar enquanto a música toca. Um dos participantes controlará o aparelho de som. Enquanto houver música, os dançarinos devem se movimentar, e assim que a música parar é hora de congelar o movimento e se tornar uma estátua. Quem se mexer primeiro sai da brincadeira. Ganha a brincadeira o último dançarino que conseguir se manter como estátua por mais tempo.

estranhamento, pareciam quase assustadas. Ao perceber esse estranhamento, busquei imitá-las, numa tentativa de aproximação. Essa ação que desenvolvi foi inspirada nas oficinas de que participei, relatadas anteriormente. No Encontro 6, busquei dialogar com as crianças considerando o gesto como linguagem.

Aprendi com Vigotski (2014) que as crianças se contagiam pela possibilidade de imitação; elas gostam e necessitam dessa ação para se reconhecerem e recriarem o que vivenciam. O adulto, nessa prática, possui papel importante para as expressões das crianças.

Com a Turma do Peixe (GII), busquei observar atentamente os gestos e as expressões faciais delas para reproduzi-los com meu corpo. Tinha a intenção de chamar a atenção delas para mim. Perspicazes como são, rapidamente começaram a perceber o que eu estava propondo, sinalizavam para mim com seus dedos o que estavam fazendo e sorriam com gargalhadas. No instante seguinte, a educadora Renata convidou a todos para irmos ao refeitório. Enquanto caminhávamos para esse local, algumas crianças se aproximaram de mim e seguraram nas minhas mãos. Com esse gesto das crianças, percebi que houve uma aproximação entre nós.

Ao retornarmos para a sala de aula, Emiliana, outra educadora dessa turma, distribuiu brinquedos (bonecas, panelinhas e peças plásticas) no chão da sala de aula. Enquanto eu estava sentada no chão, próxima das crianças, observei em torno de dez minutos e constatei que seus gestos estavam relacionados à atividade de cozinhar e cuidar de bebês. Ao analisar esse momento, a partir da teoria de Vigotski (2007), comprehendi que as crianças desse grupo, que possuem idade entre dois anos até três anos e onze meses, estariam nessa ação reproduzindo uma experiência real, motivadas

pelos objetos que estavam disponibilizados na sala de aula, objetos e ações relacionados ao cotidiano, como cozinhar e cuidar de bebês. Ao mesmo tempo, utilizavam as peças de encaixe como alimentos para seus bebês, desvinculando o objeto de seu significado, indicando uma situação imaginária. Considerando a situação vivida pelas crianças da Turma do Peixe (GII) no Encontro 6, encontrei em Vigotski (2007) que:

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas [...]. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VIGOTSKI, 2007, p. 115).

Com a intenção de entender melhor a teoria desse autor e as ações das crianças, propus algo novo a elas. Sugeri a elas que preparássemos bolos de minhocas e baratas, considerando a possibilidade de que tivessem experiências anteriores variadas com esses insetos. Acolheram imediatamente a minha proposição e, juntos, preparamos o bolo. Pareceu-me ser uma ação nova experimentada pelas crianças, pois estiveram curiosas com a minha sugestão.

Nessa situação, mesmo utilizando os mesmos objetos de ações anteriores, havia um processo diferente sendo constituído entre nós. A ação de preparar o bolo produziu interesse nas crianças, percebi que estavam animadas pegando os insetos, que eram representados pelas peças plásticas. Colocaram-nos em uma panelinha, depois fizeram de conta que comiam e não gostavam, expressando caretas de nojo e até mesmo de medo dos insetos. Reagiram dizendo “eca” e escondiam-se, com

medo, quando lhes eram ofertados tais bolos. Produziu-se nesse diálogo sentimento de alegria, riam quando oferecia esse bolo de insetos.

Com base na teoria de Vigotski (2007), entendi que as crianças da Turma do Peixe (GII), nesse Encontro 6, estariam em um processo de conexão entre a reprodução de experiências reais vividas por elas e a construção de situação imaginária. Por meio da situação de brincadeira, as crianças puderam verbalizar sentimentos e produzir gestos expressivos relacionados com a brincadeira, utilizando brinquedos (panelinha, peças plásticas de encaixe e bonecas) disponíveis para reprodução de situações reais, tais como cozinhar e oferecer alimento aos bebês, que eram representadas pelas bonecas, mas também imaginando situações novas, por exemplo, fazer bolos de insetos e prová-los.

Destaco que as crianças utilizaram um dos objetos (peças plásticas de encaixe) separado de seu uso convencional, evidenciando que o brinquedo/objeto pode ser o *pivô* da brincadeira, porém o mais importante, nesse caso, foram as situações imaginárias. Segundo Vigotski (2007, p. 116):

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (VIGOTSKI, 2007, p. 116).

Além de constatar a existência de um processo de transição em direção à criação e ao raciocínio por meio do desenvolvimento da imaginação, outro elemento se destacou nesse Encontro

6. Mais uma vez se confirmou que o adulto possui papel importante no desenvolvimento da criança, quando se dispõe a brincar junto com ela. O adulto é referência na prática de linguagens, oferecendo possibilidades de interações com objetos e relações entre sujeitos que a criança pode construir junto com ele.

De acordo com Kramer (2007), é preciso refletir sobre a relação que os professores possuem com a linguagem, e eu acrescentaria com todas as linguagens. A autora questiona como é possível um professor alfabetizar se ele não lê; para ela, a relação com a linguagem é vida, é preciso estar nela, com ela e relacioná-la à vida. Afirma que, por sermos sujeitos históricos, imprimimos na escola, e fora dela, marcas de experiências; assumimos como professores um papel social na ação pedagógica.

Sousa (2012) destaca a visão de Walter Benjamin sobre a relação das crianças com o cotidiano. Para essa autora, Benjamin valoriza o comportamento infantil de preferir cantinhos e lugares inesperados, explorar objetos considerados inúteis, constituindo uma significação própria do cotidiano, apesar de os adultos insistirem em não entenderem esse movimento.

Por outro lado, entendo que, quando o adulto se disponibiliza a estar com as crianças no cotidiano escolar, especialmente nas brincadeiras, é possível (re)velar e compreender processos que constituem as infâncias e linguagens. Concordo com Souza (2012) quando destaca, com Benjamin, que a criança estabelece conexões com os objetos à sua volta de forma diferente do adulto:

[...] Benjamin nos permite penetrar na magia da infância e descobrir com ela e por meio dela o mistério que emana do mundo dos objetos, pois são eles que alimentam a imaginação da criança, dando conteúdo e forma aos segredos que revela. A criança emprega suas mágicas usando metamorfoses múltiplas, só ela dispõe tão bem da

capacidade de estabelecer semelhanças. Esse *dom* a separa dos adultos, cuja imaginação se encontra tão bem adaptada à realidade (SOUZA, 2012, p. 89).

O valor da presença do adulto e a sua referência para a criança no cotidiano escolar torna-se mais evidente num outro momento do Encontro 6, quando as educadoras da turma propõem brincar de estátua, momento em que as crianças se alegram bastante. Durante essa atividade, enquanto a música tocava, as educadoras, as crianças e eu dançávamos, e, quando a música parava, nos transformávamos em estátuas, paralisando os movimentos do corpo. Nessa atividade, as crianças estavam atentas aos corpos dos adultos, ao dançar e nas formas de estátuas que performavam. As crianças estavam curiosas com os gestos dos adultos e os reproduziam. Situação que evidencia mais uma vez a compreensão de que o adulto oferece às crianças uma referência na constituição e significação das linguagens, inclusive no momento da brincadeira.

Por isso, representei outras formas de estátuas, deitei-me no chão, levantei os pés e as mãos para o alto, produzindo gestos e ações inesperadas. Observei que as crianças buscaram aprovação das educadoras para os meus gestos de reinventar formas para as estátuas. Os olhares das educadoras autorizaram as movimentações diferentes, o que contribuiu para que também as crianças realizassem novas composições de estátuas. Constatei que a imitação e a recriação de experiências são algo comum na atividade lúdica, configurando papel importante para o desenvolvimento infantil. Assim,

Pode-se dizer sem exagero que quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil. O mesmo significado tem o elemento da imitação nas brincadeiras infantis: a criança reproduzativamente e assimila o que vê nos adultos, aprende as mesmas relações e desenvolve

em si mesma os instintos primários de que irá necessitar na futura atividade (VIGOTSKI, 2004, p. 120).

Num processo relacional com as crianças na escola, muitos elementos estão envolvidos e possuem relação entre si; a exemplo, os modos como os adultos participam das proposições e a (re)produção dessas ações pelas crianças. Logo, no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que está acompanhado de gestos, de imaginação e emoções, relacionar com as crianças produz riquezas expressivas importantes nesse processo de desenvolvimento infantil.

Para Larrosa (1999), colocar-se à disposição para estar com o outro, de fazer a leitura do mundo com outro, a partir da perspectiva dele, amplia as possibilidades de *pluralizar* sentidos, termo utilizado pelo autor. Entendi com o teórico, a partir das reflexões desenvolvidas, que, para (re)conhecer as linguagens das crianças, é preciso adentrar nas linguagens delas, que também são as dos adultos, o que pode ocorrer na atividade da brincadeira.

Para aprofundar e entender melhor as interconexões no processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, na nota de campo de 21 de novembro de 2017, recortei o Encontro 20, momento em que Pedro (3 anos e 6 meses), da Turma do Peixe (GII), lanchava no refeitório e conversou comigo sobre o sexo biológico do Homem-Aranha, super-herói oriundo de histórias em quadrinhos e cinema. Na sequência, um outro diálogo foi construído com Nycollas (2 anos e 9 meses), em decorrência de uma situação ocorrida entre ele e Nicolly (3 anos e 7 meses). Em ambas situações, a brincadeira constituiu-se como um espaço de diálogo em que conteúdos como gênero, as relações entre as crianças e os sentimentos puderam ser explorados, evidenciando interconexões entre pensamento, linguagem e emoções.

**NOTA DE CAMPO – 21 de novembro de 2017**  
**Encontro 20 - Turma do Peixe (GII)**  
**Refeitório e pátio- 13h30 às 14h**

[...] Pedro: \_\_O Homem-Aranha tem pipiu?

Paula: \_\_O que você acha?

Pedro: \_\_Meu pai falou que não tem.

Pedro fez silêncio, com expressão de tristeza.

Nycollas mostra o seu chinelo do Hulk à Pedro.

Pedro fica feliz e diz: \_\_Eu sou o Homem Aranha.

Nycollas: \_\_Sou o Hulk.

[...] Momentos depois, enquanto caminhávamos pelo pátio em direção à sala de aula, percebi que Nycollas chorava. A educadora contou que ele empurrou Nicolly, mas não explicou os motivos [...] converso com Nycollas como se ele fosse o Hulk.

Paula: \_\_Hulk, o que aconteceu com Nicolly?

Nycollas: \_\_Bateu. Expressando tristeza no olhar.

Paula: \_\_Porque Hulk? Ela é sua amiga!

Nycollas me olha e me abraça como se estivesse arrependido de ter batido na Nicolly.

Peço os seus chinelos emprestados, que têm a imagem do Hulk; ele sorri e me entrega.

Nycollas pede o meu tênis emprestado, indicando com o dedo. Ao chegar à sala, Nycollas abraça Nicolly.

Entendi que para compreender melhor a riqueza produzida pelas experiências socioculturais das crianças, é preciso relacionar a linguagem com o desenvolvimento do pensamento, que é “[...] determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VIGOTSKI, 2005, p. 62). Pensamento e linguagem possuem uma relação dinâmica, em constante movimento, e tal relação é constituída ao longo do processo de desenvolvimento humano, sustentada na diversidade de experiências socioculturais. Para o autor, as crianças se desenvolvem intelectualmente a partir da apreensão dos meios sociais do pensamento, isto é, por meio da aquisição da linguagem, como ele mesmo diz a seguir:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VIGOTSKI, 2005, p. 190).

A partir do diálogo desenvolvido entre Pedro e eu, comprehendi que ele estava intrigado com a possibilidade de o Homem-Aranha não possuir pênis, já que seu pai tinha dito que tal herói não teria órgão genital. Por isso mesmo, Pedro me questionou sobre o que seu pai afirmara. Optei por não responder diretamente para tentar compreender melhor a sua dúvida. Refleti com essa situação que “as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (SARMENTO, 2003, p. 4). Entendi que Pedro estava pensando sobre a condição do Homem-Aranha e questionava a fala do pai. Nycollas, que

acompanhava o diálogo, compreendeu o assunto que conversávamos, indicando o seu chinelo com a imagem do Hulk, outro super-herói; estavam essas duas crianças pensando sobre os super-heróis. As famílias das crianças são parte importante nesse processo de construção de conhecimentos sobre a realidade social e cultural das crianças.

Nesse sentido, Sarmento (2003, 2005) assinala que as culturas das crianças e das infâncias são produzidas numa relação de interdependência com as em que vivem. Argumenta que as culturas das crianças são conjuntos de atividades, ações, rotinas, cotidianos, valores, ideias que elas constroem e produzem em interação com seus pares nos ambientes sociais de que fazem parte.

Conforme Souza (2012), as fantasias infantis sofreram mudanças de personagens que habitam seus imaginários, o que antes eram os contos de fadas, atualmente tem-se visto super-heróis. “As atividades e as brincadeiras cotidianas mostram a presença marcante da televisão determinando o conteúdo das conversas e modelando o imaginário da criança em uma dada direção” (SOUZA, 2012, p. 73).

Com base no Encontro 20, constatei que as escolas têm a oportunidade de promover discussões e experimentações mais profundas sobre temas da cultura humana, como gênero e sexualidade. Por exemplo, aprender sobre essas questões, as emoções e os conflitos são questões que perpassam as vidas de todos nós. Olhar, escutar, sentir e rever as formas com que as crianças produzem culturas, a forma como dialogam, interagem, brincam, lidam com aquilo que é difícil para elas, possibilitaria para o adulto rever, ampliar pensamentos e a interação de uns com os outros. Sob

essa perspectiva, permitiria aos professores pensarem e atuarem numa escola que acolhe as singularidades das crianças.

Durante o Encontro 20, foi possível construir uma situação de brincadeira primeiramente com Nycollas, depois envolvendo Nicolly, e perceber como se desenvolveu o afeto entre eles. Busquei construir um diálogo através da brincadeira com Nycollas para compreender a situação vivida com Nicolly. Com base nas interações anteriores, percebi sua identificação com o super-herói Hulk e usei essa informação para desenvolver um diálogo com ele, o que lhe permitiu cessar o seu choro. A partir daí, ao perguntar sobre o ocorrido, Nycollas diz claramente sobre o que havia feito com a colega, demonstrando um sentimento de tristeza. Ao questioná-lo sobre os motivos de ter batido na colega, não me respondeu verbalmente, mas seu olhar para mim e o gesto de me abraçar revelaram que, de algum modo, pareceu arrependido.

Depois, com a intenção de aproximar-me de Nycollas e continuar nosso diálogo, propus-lhe trocarmos nossos calçados, situação registrada com as fotografias 37 e 38.

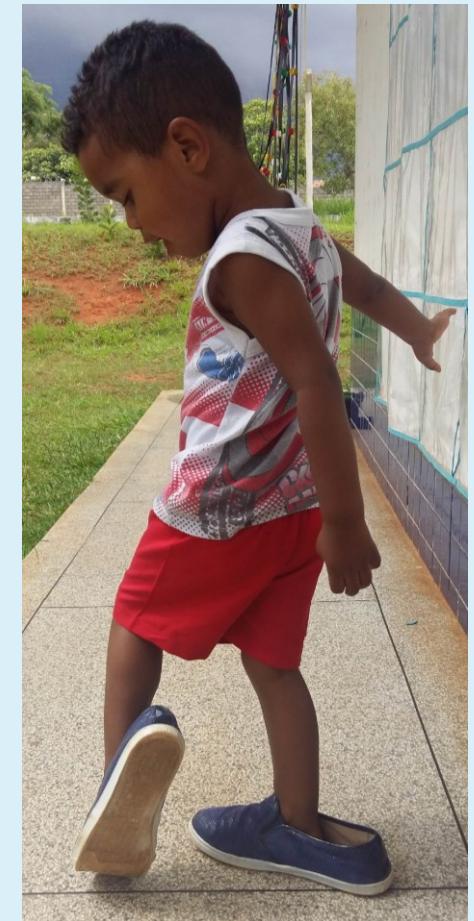
Fotografia 37: Troca de sapatos entre Nycollas e eu, em 21/11/2017.



Fonte: A autora

Ele ficou feliz com a troca, como a fotografia 39 mostra. Ao colocar o chinelo de Nycollas, brinquei de ser o Hulk, e ele também fez um gesto engraçado quando colocou meu tênis. Depois das nossas trocas, seguimos para a sala de aula; lá, Nycollas abraçou Nicolly, apresentando com seu gesto um pedido de desculpa. Nessa situação, Nycollas põe em relevo as relações, os conflitos, os sentimentos produzidos na escola, motivado por seus interesses e suas necessidades.

Fotografia 38: Nycollas usando tênis da pesquisadora, a caminho da sala de aula, em 21/11/2017.



Fonte: A autora

Para Sarmento (2003), na brincadeira das crianças, o “fazer de conta” ajuda a compreender e a lidar com as diversas situações que emergem em suas vidas, tanto aquelas que geram alegria quanto as dolorosas, como a vivida por Nycollas e Nicolly. O teórico afirma também que é no trânsito do ir e vir entre as culturas produzidas e veiculadas que se constituem as culturas da infância.

As fontes culturais são suscetíveis e empáticas, como os super-heróis apresentados pelas crianças nesse Encontro 20. Tais produtos são tão eficazes que as próprias crianças, mesmo com potencial imaginário muito maior que esses produtos, consomem-nos, desejam-nos e pensam sobre eles. Esse desejo é exatamente o que a indústria prevê com seus produtos. Por outro lado, as formas pelas quais as crianças interagem com esses produtos revelam que possuem uma riqueza criadora muito maior do que a indústria intenciona; a partir dos super-heróis, elas dialogam sobre temas diversos de suas vidas, como sentimentos e gênero, por exemplo.

Em suma, a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efectiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão não pode deixar igualmente de pôr em relevo aquilo que são as formas culturais autónomas geradas pelas crianças nas suas interacções e nas interacções com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais (SARMENTO, 2003, p. 7).

Para Smolka e Nogueira (2011), é através dos jogos e das brincadeiras das crianças que os processos imaginativos são suscitados, as emoções são transformadas numa dinâmica social e

coletiva. Por isso, a brincadeira não é espaço nem atividade apenas de expressão e comunicação de emoções e sentimentos, mas é condição de transformação das crianças.

Entendi a brincadeira como um território legítimo de prática de linguagens, de culturas e aprendizagens. Foi através da brincadeira que as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre situações da vida e de se expressarem de distintas formas, de se reconhecerem sujeitos da cultura.

Nesse Encontro 20, os conteúdos relacionados a conflitos, gênero e emoções puderam ser reconhecidos, explorados, ressignificados e transformados. As crianças têm evidenciado que, no desenvolvimento do pensamento, da linguagem e das emoções, estão em íntima conexão.

Nesse sentido, em continuidade a essas reflexões, elegi, na sequência, os Encontros 8, 9, 11, 12, 19 e 27, em que, nesse processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, junto ao gesto, à imaginação e à emoção, as crianças também se expressaram através do desenho, da arte, da leitura, na escrita e literatura, evidenciando a complexidade do sistema de linguagens.

### **5.1.1 Expressam-se também no desenho, na arte, na leitura, na escrita e na literatura**

Na nota de campo de 23 de outubro de 2017, recortei o Encontro 8, apresentado a seguir, dia em que fui convidada por Renata, uma das educadoras desse grupo, a acompanhar uma atividade que

envolveu pinturas em azulejos no solarium da escola. Da conversa construída nesse encontro, participaram Renata, Lívia Helena (3 anos e 3 meses), Nicolly (3 anos e 7 meses), Pedro (3 anos e 6 meses), Isabelly Vitória (3 anos e 7 meses), Miguel (2 anos e 9 meses) e eu. Essas crianças evidenciaram que o desenvolvimento da linguagem está acompanhado de gestos expressivos, aprendidos em experiências socioculturais envolvendo, por exemplo, as sensações, a pintura e o desenho, em que o professor é peça fundamental para criar situações expressivas com elas.

As conversas iniciais com as crianças, descritas no Encontro 8, sobre o toque do pincel no corpo, foi um momento em que verbalizaram suas sensações, tais como: “dor”, “leve”, “cócegas” e “carinho”. Entendi que as crianças se apropriaram e aprenderam sobre situações novas também com os colegas, muitas vezes imitando-os, repetindo suas falas e/ou apropriando-se delas.

A linguagem possui duas funções importantes, uma relacionada ao desenvolvimento do pensamento, e a outra, social e comunicativa.

#### NOTA DE CAMPO – 23 de outubro de 2017

Encontro 8 - Turma do Peixe (GII)

Sala de aula e solarium -13h às 14h30m

[...] a convite de Renata, fomos até o solarium e lá entregamos pincéis para as crianças. Estimuladas por Renata, as crianças descreveram variadas sensações do contato do pincel na pele, tais como:

*\_Dor, leve, cócegas e carinho.*

A maior parte das crianças utilizou as mesmas palavras para descrever as sensações. Depois dessa conversa inicial, as crianças começaram a pintar o azulejo com os pincéis. Notei que o material parecia ser uma novidade para elas. Estavam empolgadas nessa tarefa. Renata perguntava para cada criança sobre o que pintavam. Lívia Helena gritou bem alto enquanto pintava:

*\_É uma cobra. É cobra!*

Nicolly, enquanto falava e indicava o seu desenho:

*\_Um Arco-íris.*

Pedro disse, com tom sério:

*\_É um Brinquedo!*

Isabelly Vitória falou, ao mesmo tempo em que olhava para a pintura e fazia traços:

*\_Estou fazendo, é um...*

Miguel falava e pintava:

*\_Lapalala. [não consegui identificar o que significava tal “palavra”]*

Depois de um tempo, começaram a observar o modo como eu pintava utilizando meus dedos e as minhas mãos. Com olhares surpresos, arriscaram-se e começaram nessa ação. [...] as crianças demonstravam satisfação com a experimentação. Começamos a utilizar pedrinhas que estavam próximas para desenhar sobre a tinta fresca na parede de azulejos. Notei que Renata fotografava os diversos momentos das crianças. As crianças sorriam para ela, estavam felizes. [...] Ao final, Nicolly disse sussurrando para Lívia Helena:

*\_Foi muito divertido!*

Lívia Helena sorriu para Nicolly [...].

Através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. É também, a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, que a criança constrói sua própria individualidade (FREITAS, 1994, p. 98).

Bakhtin (2009) colabora para que se entenda melhor a função social da linguagem, quando afirma que a palavra é direcionada a um interlocutor, mesmo que não presente de forma física. Para esse autor, não há interlocutor abstrato; para existir linguagem, é preciso que a palavra esteja direcionada a alguém. A palavra, portanto,

[...] constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117).

“O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão e do próprio pensamento” (BAKHTIN, 2009, p. 121). De modo semelhante, Vigotski (2005, 2007, 2014) considera que pensamento e linguagem, ainda que distintos, coexistem numa dependência mútua. A diferença entre esses dois teóricos, conforme assinala Souza (2012), é que para Bakhtin a linguagem só pode ser compreendida a partir da sua complexidade como fenômeno socioideológico que se manifesta dialogicamente no processo histórico. Já Vigotski,

segundo essa autora, possibilita compreender a função da linguagem articulada ao pensamento a partir da teoria psicológica histórico-cultural, concebendo a linguagem como constituinte das funções psicológicas superiores e construtora da subjetividade.

No Encontro 20, após as crianças falarem sobre as sensações causadas pelo toque do pincel na pele, foram convidadas por Renata para pintarem os azulejos. Nessa situação, notei que o uso do pincel não era algo comum para elas; pintavam o azulejo e olhavam para o pincel, testando suas possibilidades. Foi quando Renata perguntou às crianças sobre o que pintavam, momento registrado por ela mesma na fotografia 39, apresentada a seguir.

Fotografia 39: Lívia Helena, Nicolly, Pedro, Isabelly Vitória e Miguel realizando pinturas na parede de azulejos, em 23/10/2017.



Fonte: Educadora Renata Aparecida

Cada uma dessas crianças falou para Renata sobre a sua produção no azulejo: uma cobra de Lívia Helena (3 anos e 3 meses), o arco-íris de Nicolly (3 anos e 7 meses) e o brinquedo de Pedro (3 anos e 6 meses). Miguel (2 anos e 9 meses), ao dizer que sua pintura era *Lapalala*, demonstrou que ainda não conseguia relacionar seu desenho com algo conhecido. Isabelly Vitória (3 anos e 7 meses) também não nomeou algo definido, demonstrou que seu pensamento estava em desenvolvimento e se articulava com as coisas e com seus nomes. Ao se observar sua produção na fotografia 39, anteriormente apresentada, reconhece-se algo semelhante à letra “A”, mas Isabelly Vitória não nomeou assim.

Observando as crianças, identifiquei em suas pinturas uma gestualidade que as produziu, o que se evidenciou nas respostas que deram a Renata. A junção entre o gesto na pintura e a nomeação de algo compôs o sentido da ação de cada criança, o que pode ser observado quando Nicolly refez o traço do arco-íris enquanto falava e quando Isabelly olhava atentamente para o que produzia e tentava dizer sobre o que se travava, ou quando Miguel verbalizava algo sem significado convencional.

Vigotski (2007, p. 23) esclarece ainda que “[...] a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem”. Nesse sentido, o homem desenvolveu a necessidade de comunicar e de interagir, por isso constituiu o uso das palavras articuladas aos sons, às ações expressivas e aos signos. A essência da palavra não está apenas nessas características do signo linguístico, mas também no contexto de sua aplicação (VIGOTSKI, 2005, 2007).

Sob o ponto de vista de Bakhtin (2009), a palavra pode ser definida do seguinte modo:

É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (BAKHTIN, 2009, p. 38).

Bakhtin (2009) explica que a palavra não é superior a qualquer outra forma de comunicação. Há situações em que a palavra não pode ser expressa de modo adequado. É o caso da composição musical, de um ritual religioso, de uma representação pictórica, de uma dança, de uma dramatização e de um gesto humano; tal como se pode ver no Encontro 8 com os exemplos de Isabelli Vitória e Miguel.

Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical (BAKHTIN, 2009, p. 38).

Nesse sentido, Vigotski (2007, p. 128) afirma que o gesto “[...] é o signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho”. E exemplifica que, inicialmente, os gestos estão tão fortemente ligados à escrita; quando a criança diz sobre os seus desenhos ou rabiscos, ela movimenta seu corpo, os dedos, os braços, as pernas e dramatiza; completa

sua ideia anterior ao dizer que os traçados iniciais das crianças suplementam os gestos que a criança expressou, em uma relação de continuidade.

Reitero nessa análise as palavras de Vigotski (2005), quando diz que a relação entre pensamento e linguagem é um processo dinâmico e vivo. Constatei que, enquanto falavam sobre as sensações causadas pelo toque do pincel na pele, sobre o que representavam suas pinturas, na busca de palavras para expressarem, seus pensamentos se desenvolviam através da ação de pintar. A palavra não está sozinha, é viva, como diz o autor, é acompanhada de ações mentais e físicas, compondo a dinamicidade do processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Logo, é importante considerar gestos, olhares e ações expressivas diversas que precedem e acompanham a fala durante o processo de desenvolvimento da criança.

Outras situações foram se constituindo no Encontro 8 com a Turma do Peixe (GII). Após um tempo na proposta de pintar sobre os azulejos, comecei a pintar utilizando meus dedos, minhas mãos e a utilizar pedrinhas de brita que estavam no chão para desenhar sobre a tinta fresca. Foi uma contraposição às crianças e à educadora, que pintavam utilizando pincéis. A minha proposição foi sustentada na experiência com tintas que pude desenvolver com as crianças na Eseba, conforme descrevi anteriormente. A reação das crianças num primeiro momento foi de surpresa.

Fotografia 40: Anna Vitória e Calebe experimentavam pintar com as mãos, em 23/10/2017.



Fonte: Educadora Renata Aparecida.

Pintar com pincéis e com as mãos é o que se pode ver nas fotografias 40, 41 e 42 registradas pela educadora Renata. Nesse processo, não havia uma preocupação anterior das crianças com formas a serem produzidas, com um resultado esperado ou com a construção de qualquer forma. O que interessava era a própria experimentação de materiais, pincéis, dedos, tintas, pedras e as sensações produzidas em seus corpos.

É possível notar na fotografia 42, apresentada a seguir, que, mesmo sem uma preocupação com um resultado, é visível a beleza das crianças, seus gestos, a alegria manifestada nos sorrisos, os seus traços e o envolvimento delas com a atividade.

Fotografia 41: Esther Silva experimentava pintar com pincel, 23/10/2017.



Fonte: Educadora Renata Aparecida.

Fotografia 42: Turma do Peixe e eu pintando a parede de azulejos com pincel, mãos e com pedrinhas sobre a tinta fresca, em 23/10/2017.



Fonte: Educadora Renata Aparecida

Ao final do Encontro 8, quando saímos do solarium, escutei uma conversa entre Nicolly e Lívia Helena, elas diziam que tinha sido uma experiência divertida. Essa situação entre as duas crianças me fez pensar no quanto as experiências artísticas são importantes para a produção de sentimentos e sensações. Isso posto,

[...] a ideia de arte como uma experiência estética, que provoca o pensar, o repensar, o sentir, o religar-se, o desconstruir-se. A ideia de arte como fomentadora de deslocamentos, sentimentos, olhares e afetos pode ser vivenciada por cada um de nós de maneira diferente (SILVA, 2014, p. 116).

As reflexões desenvolvidas a partir do Encontro 8 demonstraram como as crianças utilizaram-se de diferentes recursos expressivos, comunicativos e que, durante o processo de desenvolvimento, diferentes funções psicológicas interconectam-se.

Ainda nas notas de campo do dia 23 de outubro de 2017 com as crianças da Turma do Peixe (GII), recortei o Encontro 9. Um momento em que a arte se manifestou como potente meio para dialogar com Nicolly (3 anos e 7 meses) quando ela falou de seus interesses, sentimentos e sensações, evidenciando a complexidade das linguagens infantis diante da conexão entre pensamento, linguagem, arte e emoção.

No Encontro 9, a convite das educadoras, reunimo-nos na sala de aula para um momento rotineiro na escola, que é cantar e dançar, especialmente cantigas de roda. Conforme descrito no quadro lateral, Nicolly explicitou que as crianças têm sensibilidade para a música e interessam, escolhem repertório e emocionam-se ao ouvi-las. As crianças

#### NOTA DE CAMPO – 23 de outubro de 2017

Encontro 9 - Turma do Peixe (GII)

Sala de aula -16h30 às 17h

[...] as educadoras organizaram as crianças para o momento de cantarem músicas. Emiliana me propôs cantar para elas. Aceitei. Pensei um pouco e disse:

\_\_\_ *Vou cantar uma música de amor.*

Nicolly sorriu, bateu palmas e disse para mim:

\_\_\_ *Música de amor? Eu adoro!*

Cantei “Anel”<sup>31</sup>.

Nicolly ficou emocionada, gesticulava com mãos em movimentos suaves e fechava os olhos enquanto cantava. As outras crianças acompanhavam a colega com gestos relacionados à letra da música e dançavam. Quando terminei, Nicolly disse ao grupo:

\_\_\_ *Vou cantar uma música de amor também, “Pintinho Amarelinho”<sup>32</sup>.*

Rimos. Emiliana disse para mim:

\_\_\_ *Provavelmente é a música que ela ama.*

As demais crianças continuaram a dançar as músicas que eram cantadas [...].

<sup>31</sup> Perdi meu anel no mar  
Não pude mais encontrar  
E o mar me trouxe a concha  
De presente pra me dar  
Será que foi parar na goela da baleia  
Ou será que foi parar no dedo da sereia  
Ou quem sabe, o pescador  
Pescou o anel e deu pro seu amor  
Ti Bum chuá chuá  
Ti Bum chuá chuá  
Ti Bum chuá chuá  
Ti Bum ti bum chuá chuá

<sup>32</sup> Meu pintinho amarelinho  
Cabe aqui na minha mão  
Quando quer comer bichinhos  
Com seus pezinhos ele cisca o chão  
Meu pintinho amarelinho  
Cabe aqui na minha mão  
Quando quer comer bichinhos  
Com seus pezinhos ele cisca o chão  
Ele bate as asas  
Ele faz piu piu  
Mas tem muito medo é do gavião

constituem significações sobre as músicas de modos singulares, possivelmente relacionadas às suas vivências dentro e fora da escola.

No início desse encontro, eu disse que cantaria uma música de amor, isto é, um jeito de compreender o amor. Nicolly prossegue com a história de cantar música sobre o amor e canta “Meu pintinho amarelinho”, música que não trata de amor. Mas, como a educadora relatou, poderia estar relacionada à preferência musical da criança, isto é, era uma música que ela amava, o que consistiu em outro jeito de compreender esse sentimento. De qualquer forma, um sentido criativo de amor foi expresso por Nicolly através da música.

Juntamente às falas de Nicolly sobre seu conceito de amor, ela e as demais crianças estavam igualmente interessadas em cantar e em dançar. As músicas cantadas vinham acompanhadas de gestos relacionados às suas letras, produzindo diálogos e expressando emoções.

Smolka e Nogueira (2011) colaboraram na análise ao afirmarem, com base em seus estudos em Vigotski e Bakhtin, que, para ambos teóricos, não basta o corpo para a existência do homem, é preciso fazer história e cultura. Para tanto, a linguagem ocupa o fio constitutivo desse processo, ao mesmo tempo em que as emoções atravessam corpo, cognição e linguagem. “[...] as emoções não se formam fora do psiquismo, em um recanto distante do corpo biológico. A parte emotivo-afetiva coloca corpo e mente em inter-relação, uma vez que ambos são constituídos por processos mediados por signos; especificamente, são constituídos pela palavra” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 14). As autoras reafirmam que

A linguagem possibilita a construção de conceito, de abstrações e também faz com que o sujeito passe a pensar os conceitos, os valores dentro de uma chave afetivo-volitiva. Só podemos reagir a uma palavra valorada porque percebemos e sentimos o mundo com base em conceitos culturalmente constituídos (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 23).

De acordo com Toassa (2009), com base nos estudos em Vigotski, a arte e a linguagem são os principais meios culturais de constituição das emoções. Conforme essa autora,

Para Vigotski, a base das reações estéticas são as emoções suscitadas pela arte, ou seja, trata-se de um tipo de reação essencialmente emocional, uma energia concentrada no sistema nervoso central que articula fantasias, representações, estados internos e manifestações corporais externas, de um modo ambivalente que culmina na catarse especificamente estética (TOASSA, 2009, p. 281).

As distintas compreensões do sentimento de amor, as interpretações das letras das músicas e as suas transformações em gestos que compuseram danças são elementos do desenvolvimento humano que apareceram todos juntos nesse Encontro 9. Em outras palavras: arte, emoção, pensamento e linguagem se conectam.

Na nota de campo de 06 de novembro de 2017, selecionei o Encontro 11, ocorrido num primeiro momento na sala de aula da Turma do Peixe (GII) e depois finalizado no pátio da escola. Nesse encontro, várias situações aconteceram. Destaquei a participação de Calebe (3 anos e 2 meses), Enzzo Gabriel (3 anos e 3 meses), Vitória

#### NOTA DE CAMPO – 06 de novembro de 2017

Encontro 11 - Turma do Peixe (GII)

Sala de aula e pátio – 09h30 às 10h30m

[...] A Professora Eliana pediu colaboração na confecção de um painel para anexar imagens relacionadas a um projeto que desenvolvia com a turma, sobre a diversidade humana. Para compor tal painel, sugeri realizar uma pintura no fundo dele com as crianças; assim, produzi as tintas com elas, utilizando papel crepom e álcool. No início, mostrei como faríamos: rasgar o papel crepom em pedacinhos, colocá-los em um recipiente com álcool e amassá-los com um pincel. As crianças exploraram o material, tocaram, cheiram, sorriam, falaram das cores dos papéis e movimentavam seus corpos com euforia. Noto Calebe dizendo euforicamente para Enzzo Gabriel sobre a mistura do papel crepom e álcool:

*\_\_\_\_ Mudou de cor!*

Enzzo Gabriel, atento ao processo de mudança de cor, esteve sério e concentrado.

[...] Depois, percebi que Vitória pintava no painel algo que se assemelhava a círculos. Davi, que estava ao seu lado, começou a produzir traços semelhantes. Quando terminamos essa atividade, enquanto fotografava as crianças, João Emanuel sorri para mim e indica com o dedo para o painel finalizado [...]

[...] sentei-me no chão do pátio com as crianças, elas se aproximaram e falaram espontaneamente sobre a experiência desse dia.

Isabelly Vitória: *\_\_\_\_ Misturamos álcool no papel e fizemos a tinta.*

Enzzo Gabriel: *\_\_\_\_ Foi azul, verde, rosa, roxo.*

Nycollas: *\_\_\_\_ Vermelho [...].*

(3 anos e 5 meses), Davi (2 anos e 10 meses), Isabelli Vitória (3 anos e 7 meses), Nycollas (2 anos e 9 meses) e João Emanuel (3 anos e 1 mês). Com eles, pude continuar a compreender que experiências relacionadas às pinturas e aos desenhos possibilitam o desenvolvimento do pensamento e da linguagem através da experimentação de objetos e na criação, num processo de relação entre ciência, arte e lúdico. Além disso, compreendi que há uma interconexão entre os desenhos, as palavras, o pensamento, os afetos e os sentimentos.

A pedido da Professora Eliana, produzi com as crianças uma pintura em um painel que teria a função de afixar imagens relacionadas ao projeto sobre diversidade humana que estava em desenvolvimento naquele período. As imagens eram de revistas que posteriormente foram afixadas no painel e foram selecionadas pela professora Eliana com a finalidade de desenvolver reflexões com a Turma do Peixe sobre a diversidade humana, atividade oriunda do projeto Pedagógico sobre a consciência negra, previsto no currículo da EMEI Prof.<sup>a</sup> Rosângela Borges Cunha. Nessa ocasião, continuei a dialogar e a brincar com as crianças, considerando seus interesses pelas tintas que foram produzidas por elas mesmas. Com base na minha experiência como professora, eu sabia que produzir e manipular tintas era algo que interessava às crianças.

Num primeiro momento dessa atividade, considerei oportuno apresentar o material às crianças e alertá-las sobre o uso e o cuidado com o álcool, algo que todas compreenderam. Manusearam os materiais, cheiraram o álcool, sentiram a textura do papel crepom e falaram sobre as suas cores. Em sequência, contei como faríamos a tinta, utilizando papel e álcool. Mas não contei o que aconteceria, algo que foi importante para as suas próprias descobertas e surpresas.

Enquanto amassavam o papel no álcool, com o auxílio de pincéis, pude acompanhar as reações de Calebe e Enzzo Gabriel, enquanto o álcool assumia a cor do papel, conforme a fotografia 43 mostra. Ao observá-los nesse processo, notei que assumiram uma postura investigadora diante de uma experiência química. Havia um processo de descoberta e experimentação, despertando o interesse em testar materiais. Na fotografia 43, Calebe, que segurava o recipiente em suas mãos, com a mistura, olhava atentamente para a transformação dos materiais. Enzzo Gabriel, que estava na sua frente, fazia o mesmo. Calebe estava eufórico com a mudança de coloração do álcool, enquanto Enzzo Gabriel estava sério e atento a cada detalhe desse processo.

Fotografia 43: Calebe segura um recipiente com álcool e papel crepom, mistura-os e, junto com Enzzo Gabriel, descobre a mudança de cor do líquido, em 06/11/2017.



Fonte: A autora

Para colaborar com a análise desse Encontro 11, busquei apoio em Larrosa (2002), quando explica que:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p. 27).

Compreendi que Calebe e Enzzo Gabriel participaram juntos de um processo de descoberta, mas cada um, em seu modo particular, foi afetado e produziu reações diversas; enquanto sujeitos da experiência, envolveram-se de diferentes maneiras com a ação (LARROSA, 2002). Assim, entendo que a arte, em suas distintas manifestações (dança, música, teatro e arte visual), possibilitou experiências que produziram falas, entonações, gestos e emoções distintas. A manipulação dos materiais, no Encontro 11, fomentou a descoberta de que distintos materiais podem ser transformados em tinta com cores diversas.

Entendi que, nesse processo de descobertas e afetamentos das crianças juntamente à experiência estética, havia também uma experiência científica, uma conexão entre ciência e arte. De acordo com estudo de Oliveira (2015), as produções artísticas foram se transformando ao longo dos tempos, sobretudo a partir do século XVIII, especialmente relacionadas aos modos de fazer arte, aos recursos e suportes utilizados. Para a autora, o que antes era uma obra única, isto é, que contava apenas com a mão do artista, atualmente dispõe-se de novas combinações, sendo possível identificar

produções que também têm como suporte a tecnologia, elementos da natureza e da ciência, dentre tantas outras interconexões com diversas áreas de conhecimento. Afirma ainda que:

A articulação da arte com a ciência não é um fenômeno novo. Como lembra Aida Castro (2008, 30), estes estão ligados historicamente, bastando pensar no projeto iluminista que convocou todas as “artes” para a sua realização, no qual “arte” também significava “ciência”. É possível identificar exemplos históricos da interação entre estas duas áreas do conhecimento, tais como o estudo da anatomia humana - que ainda faz parte dos currículos de muitas escolas de arte - ou a forma como a utilização da matemática e da geometria revolucionou a representação da perspectiva durante o período do Renascimento (Menezes e Graça 2007) (OLIVEIRA, 2015, p. 3).

Nesse sentido, ao analisar as interações de Calebe e Enzzo Gabriel no Encontro 11 enquanto manipulavam os materiais e verificavam modificações de processo químico, constatei que a ciência e os conteúdos escolares podem estar presentes na brincadeira. Essas duas crianças evidenciaram que aprender ciência, aprender um com outro e aprender fazendo são ações que podem fazer parte das atividades escolares. Considero que a interação deles tratava-se de uma brincadeira, por ser uma atividade lúdica, significativa, que produziu envolvimento e que permitiu aprender. Foi uma ação de brincar e aprender conteúdos científicos na produção de tintas, algo que faz parte do currículo escolar. A brincadeira permitiu que as crianças aprendessem. Então, a lógica das brincadeiras pode estar presente nas atividades da educação infantil, e isso não implicou pedagogizar, controlar tudo nem deixar que as atividades corram soltas; isso significou dialogar.

Compreendi também que o processo de aprender de Calebe e Enzzo Gabriel constituiu-se numa experiência de encantamentos, envolvimento e emoções, produzindo, assim, uma experiência estética. Arte e ciência, conforme assinala Oliveira (2015), ainda que sejam áreas distintas, possuem conexões.

Noutra forma de se envolver com a proposta, Vitória pintou círculos no painel. Davi, que estava ao seu lado e a observava, também pintou círculos. Juntos, compuseram uma imagem com diversos círculos, estavam muito envolvidos e comprometidos com essa ação expressiva, apresentada na fotografia 44.

É válido mencionar que Vitória, nos dias em que estive na escola, pouco falava, pareceu-me ser uma criança mais reservada; notei que dialogava com outras pessoas somente quando era abordada. Já Davi era um menino falante, que gostava de mostrar cada detalhe das suas vivências na escola.

Para compreender melhor a expressividade gráfica de Vitória e Davi, considerando as suas

Fotografia 44: Vitória e Davi desenhandando círculos com a tinta produzida por eles, em 06/11/2017.



Fonte: A autora

características no relacionamento cotidiano na escola, Vigotski (2007) aposta na ideia de que o desenho começa a ser interessante para a criança quando a sua linguagem verbal já se tornou habitual, fato semelhante para essas duas crianças, mesmo sendo uma falante e outra mais reservada. O autor afirma que o desenho das crianças compõe a pré-história da escrita, que se constitui a partir de suas variadas experiências e envolve os gestos, os objetos e as brincadeiras.

O autor explica que há um momento crítico na evolução da linguagem gráfica da criança, quando ela começa a passar dos rabiscos para representação ou significação de algo, que está diretamente relacionado à fala, conforme comprehende e nomeia as coisas do mundo para si. Para a criança descobrir que a escrita pode conter símbolos, é preciso que ela mesma crie símbolos. Ela o faz ao longo dos seus processos de gestualidade e no faz de conta. “Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (VIGOTSKI, 2007, p. 140).

A linguagem gráfica da criança, tal como Vigotski (2007, 2014) nomeia e ensina, por si só já deveria ser suficiente para conhecer que, na ação de desenhar processos de pensamento, linguagem [fala e sentimentos], fundamentados nas experiências socioculturais, estão sendo produzidos no papel, no azulejo, no chão, na areia, ou em qualquer outro suporte que a criança possa expressar-se.

As expressões gráficas de Vitória e Davi são importantes no processo de desenvolvimento da escrita, mas não são as únicas. Sob o ponto de vista das crianças, a pintura de círculos no painel, por exemplo, foi uma experiência escolar que também significou estar junto com os colegas e professores, aprender e ensinar com eles; em agir, testar, descobrir, refazer e se divertir.

De acordo com Freitas (1994), os estudos de Vigotski sinalizam que a arte não é uma mera expressão cognitiva de vivências emocionais, mas os dois fatores, emocional e intelectual, articulados é que movimentam a criação humana. Uma obra de arte, por exemplo, ultrapassa uma expressão. Nela, há inscrito um processo de criação que envolveu pensamento, linguagem e sentimentos para expressá-la em distintas maneiras; arte é nessa perspectiva, produto da atividade humana. “Todo o mundo da cultura é, portanto, produto da imaginação e da criação humana” (FREITAS, 1994, p. 77).

O envolvimento das crianças com as linguagens artísticas é importante para todo o desenvolvimento infantil. Essa reflexão foi confirmada pelas próprias crianças no Encontro 11, ao final da atividade, quando me sentei perto delas no chão do pátio da escola para acompanhá-las. Nesse momento, entendi que queriam conversar sobre a experiência realizada, sobre o que fizeram e os resultados que produziram. A brincadeira produziu outros diálogos, outras trocas. Por exemplo, nesse caso, uma conversa sobre a atividade que realizamos e que envolveu as tintas que foram utilizadas para criar o painel. Logo, na educação infantil há espaço para aprendizados variados, tal como o ensino da ciência permeado com arte.

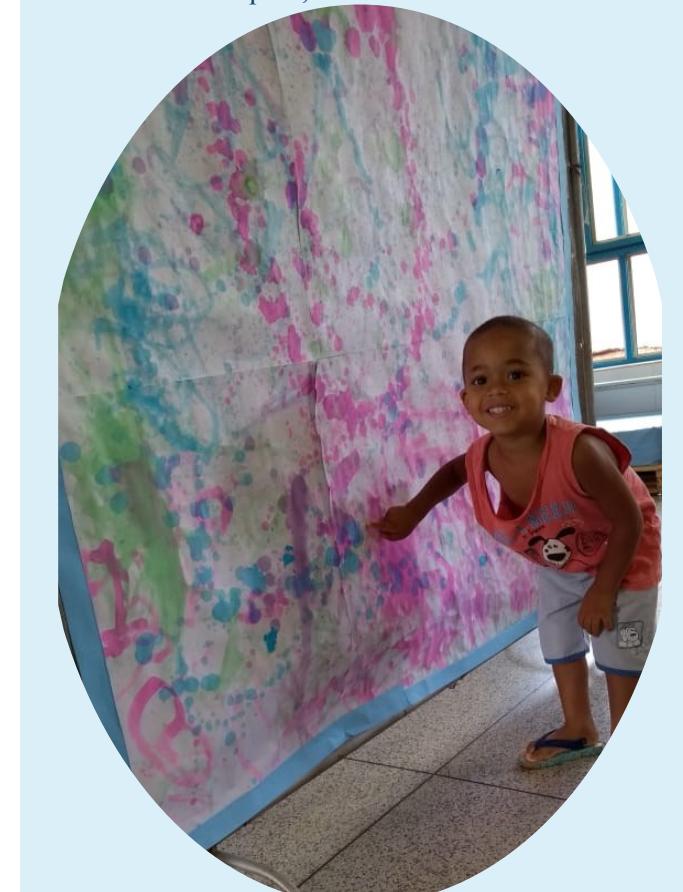
As crianças tiveram interesse em conversar sobre o que tinham feito, queriam me contar do processo realizado e de suas aprendizagens. Isabelly Vitória, ao me dizer “misturamos álcool no papel e fizemos a tinta”, fez uma síntese da proposta vivida, evidenciando potencialidades no desenvolvimento do pensamento e da fala. Em seguida, Enzo Gabriel completou essa síntese ao dizer sobre as cores produzidas pelo grupo: “azul, verde, rosa, roxo”, explicitando suas aprendizagens sobre identificação e nomeação de cores. Por fim, Nycollas, que raramente pronunciava palavras

compreensíveis, algo que pode ser explicado, pois era uma das crianças mais novas do grupo, disse claramente a palavra *vermelho*.

Compreendi, com essas crianças, que o processo de criar tintas de cores diferentes, descobrir misturas de materiais e pintar foram experiências que produziram aprendizados diversos, incluindo sensações e sentimentos. Nesse sentido, o resultado da atividade foi tão importante quanto o processo desenvolvido. Ainda assim, quando olho para a produção final, como indica João Emanuel (3 anos e 1 mês) para o painel, na fotografia 45, causa-me memórias de um grupo de crianças que se mostrou potente para experimentar algo novo, criar, testar, aprender e expressar. Vejo beleza, alegria, cores que se misturaram; ainda que diferentes, compõem harmonia única, da Turma do Peixe (GII).

Ao viver todas essas experiências com as crianças, identifiquei-me com as palavras de Garcia (2000), ao defender o lugar da arte como sendo tão importante como o da ciência. Essa autora considera a arte como um processo que toca e sensibiliza, que provoca diferentes sensações visuais, táteis, gustativas e corporais; acrescenta que tudo isso ajuda uma criança a ter condições de transformar na sua fase adulta as diferentes formas de contato com a vida da sua infância e as múltiplas linguagens em sentido estético e em espírito científico.

Fotografia 45: João Emanuel mostra o painel criado a partir de tintas e cores produzidas com álcool e papel crepom, em 06/11/2017.



Fonte: A autora

Da nota de campo de 09 de novembro de 2017, recortei o Encontro 12, descrito a seguir, momento em que pude compreender que os interesses das crianças pela aprendizagem das letras para a constituição da linguagem escrita podem também estar relacionados ao trabalho pedagógico, sendo fundamental levar em consideração as experiências infantis, que são, na maioria das vezes, desconhecidas pelos docentes. Esse encontro teve a participação de uma professora, que substituiu a Professora Eliana, de Nicolly (3 anos e 7 meses) e das crianças da Turma do Peixe (GII). Ocorreu na sala de aula, onde manifestaram seus interesses e indicaram caminhos possíveis para ações na escola envolvendo a aprendizagem das letras.

A professora substituta apresentou uma proposta de atividade para as crianças relacionada à identificação das letras iniciais dos nomes delas, utilizando fichas com os nomes escritos, acompanhados de uma fotografia de rosto de cada uma das crianças da turma. Observei que, num primeiro momento, as crianças se mostraram desinteressadas, quando escutei o sussurro quase inaudível de Nicolly (3 anos e 7 meses) afirmando ser chata essa atividade. Em nosso diálogo, pude notar que seus gestos, respiração longa e profunda, revelavam que se tratava de uma ação rotineira e demorada.

Destaco que o ambiente da sala de aula da Turma do Peixe (GII) e de todas as outras turmas da escola é composto por imagens, números, letras e palavras, conforme é possível identificar na fotografia 46 apresentada a seguir, no momento em que a professora inicia a proposta de identificação das letras e dos nomes com as fichas.

#### NOTA DE CAMPO – 09 de novembro de 2017

##### Encontro 12 - Turma do Peixe (GII)

##### Sala de aula- 07h30 às 7h45m

[...] Nesse dia, a professora Eliana não estava presente na escola, assumindo as suas aulas outra colega de trabalho. [...] Essa outra professora propõe uma atividade às crianças com as fichas dos nomes escritos, havia a intenção de que elas reconhecessem as letras iniciais de seus nomes. Durante esse processo, Nicolly, que estava ao meu lado, diz sussurrando:

\_\_\_ Isso é muito chato!

Cochicho, no seu ouvido:

\_\_\_ Por quê?

Nicolly emite uma longa respiração, mas não diz nada. Pergunto novamente:

\_\_\_ Você acha que demora, Nicolly?

Ela afirmou com a cabeça.

A professora escutou nosso diálogo e disse:

\_\_\_ Hoje vamos fazer bem rapidinho! Propõe uma dinâmica cantada, através da música “É tango”<sup>33</sup>.

A professora disse às crianças:

\_\_\_ Mais rápido, bem alto, mais rápido ainda, ...

Diversificando as opções de cantar.

As crianças começam a demonstrar satisfação para buscar suas fichas com nomes [...].

<sup>33</sup>“É de Tango, tango, tango morena,  
É de carrapicho,  
Joga (nome da criança).  
Na lata do lixo”

Fotografia 46: Turma do Peixe participando da atividade de identificação de seus nomes e das letras iniciais de seus nomes. Yan está ao centro pegando a ficha que contém a letra inicial de seu nome, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

É válido acrescentar que, no convívio cotidiano com as crianças na EMEI, elas demostravam interesse pelas palavras escritas, corriqueiramente me apontavam as letras iniciais de seus nomes nos cartazes espalhados pela escola. Entretanto, foi no instante em que a proposta de identificação de letras ocorria, enquanto fotografava Yan (3 anos) ao centro da roda, conforme apresentado na fotografia 46, que Nicolly (3 anos e 7 meses) sussurrou que a forma como estava sendo conduzida aquela atividade estava chata, palavra dela.

A professora escutou a minha conversa com Nicolly e tentou animar a atividade. Imediatamente, incorporou uma nova forma de realizar a proposta, tornando-a mais rápida e envolvendo uma brincadeira cantada junto com a utilização das fichas, alternando a forma e o ritmo de cantar. Na proposta feita pela professora, as relações entre os participantes se transformaram. Com a música “É de tango...”, foi possível incorporá-la aos nomes das crianças, ação que oportunizou saírem da condição de observadores para participantes da proposta.

Na fotografia 47, apresentada a seguir, é possível perceber que as expressões corporais das crianças se modificaram ao compararmos com a fotografia 46. Nesta, as crianças estavam mais quietas, observando, ouvindo e fazendo o que a professora pedia. Já na fotografia 47, as crianças estão visivelmente divertindo-se, envolvidas com a brincadeira cantada, batendo palmas, abanando as fichas e, ainda assim, observando, ouvindo e fazendo o que a música pedia e o que a professora sugeriu.

Sophia Gabrielly (2 anos e 9 meses), que está ao centro da imagem, com as mãos no chão, ficou muito feliz ao ouvir seu nome ser mencionado na música e foi buscar sua ficha, identificando sua letra e nome.

Fotografia 47: Turma do Peixe participando da atividade de identificação das letras iniciais de seus nomes. Sophia Gabrielly estava com as mãos no chão, sorria e procurava a sua ficha, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

Vigotski (2014) colabora para analisar esse encontro com as crianças ao dizer que na escola antiga era o professor que escolhia os temas para os alunos, sobretudo aqueles voltados para o universo e o interesse do adulto, distanciando a criança de temas que possivelmente lhe interessavam. Não se explicavam às crianças como poderiam realizar suas composições. Segundo o autor, os professores que atuavam desse modo afunilavam o processo de criação das crianças, obscureciam a aquisição da linguagem escrita como forma de expressão de pensamentos e sentimentos particulares, desconhecendo os verdadeiros motivos para ler e escrever – a arte de representar a vida sob a forma de palavras.

É fato que as crianças, desde cedo, estão inseridas nessa sociedade que se comunica com letras, números, desenhos, pinturas, imagens, danças e teatros, dentre outros símbolos e expressões humanas. A linguagem oral e as outras linguagens são construções culturais e sociais, processos dos quais as crianças, como sujeitos de cultura, igualmente aos adultos, fazem parte e praticam linguagens.

De tal modo, a cultura é importante na alfabetização, e não se discute mais se as propostas pedagógicas de educação infantil devem ou não ensinar a ler e a escrever, mas, sobretudo, pensa-se em como isso será feito. Além de a criança conviver na família e na escola com leitores e criadores de textos, possui contato com diferentes gêneros textuais e portadores de textos, ações da cultura que contribuem para compreensão sobre por que e para quem se lê e se escreve algo, construindo, assim, a sua função social (OLIVEIRA, 2011).

Vigotski (2004) explica que, em muitas situações na escola, os professores tentam substituir os interesses das crianças por conteúdos e estratégias pedagógicas, produzindo desinteresse por parte delas, exemplo evidenciado no início do Encontro 12. O teórico afirma também que, para que algo interesse às crianças, é preciso que esteja relacionado a algum aspecto conhecido e, ao mesmo tempo, a outro desconhecido. Situações e objetos totalmente desconhecidos ou totalmente conhecidos não produzem interesse nas crianças. Ao mesmo tempo, para que se torne objeto de interesse, a criança precisa atuar sobre e trabalhar nele.

Nesse Encontro 12, comprehendi que a atividade de identificar seus nomes em fichas era habitual e, além disso, observei que as crianças conheciam as suas letras e fichas; não era nenhuma novidade para elas, elementos que constituíram o desinteresse do grupo. Enquanto a proposta foi direcionada de acordo com os interesses do adulto, as crianças não se envolveram, mas, à medida que foram oportunizadas situações novas envolvendo a música e a brincadeira, tornaram-se muito mais ativas.

É importante ressaltar a sensibilidade da professora ao perceber essa situação e produzir mudança na forma de explorar as fichas, por ter escutado a reclamação de uma das crianças, tornando a atividade mais participativa e brincante. A mudança realizada na atividade transformou o envolvimento das crianças e só aconteceu porque a professora ouviu uma criança e levou em consideração seu posicionamento e sentimento sem desconsiderar seu objetivo de ensino das letras. De maneira simples, constatei nesse encontro a importância do respeito às crianças, aos seus sentimentos e aos seus posicionamentos. E também observei que a professora reagiu e respondeu ao

que escutou transformando a atividade proposta. Ao dialogar com essa criança e produzir uma alteração na atividade, todas as crianças foram envolvidas no trabalho.

De acordo com os dados levantados em minha pesquisa de mestrado, realizada em 2014, com crianças de quatro e cinco anos de idade, seus familiares e professores, práticas antecipatórias de ensino e aprendizagem da linguagem escrita são muito frequentes na educação infantil. Nessa ocasião, pude compreender que as imposições políticas e as pressões sociais preveem que, no primeiro ano do ensino fundamental, as crianças estejam quase ou plenamente alfabetizadas. Essa posição não comprehende a alfabetização como processo, mas como resultado demonstrado em dados quantitativos. Logo, motiva os professores que atuam na educação infantil a realizarem propostas pedagógicas que preparam as crianças para a etapa seguinte, utilizando ações relativas ao ensino fundamental, produzindo, em muitas situações, desinteresse nas crianças quando se apegam a atividades ritualísticas, tais como o uso do caderno descontextualizado de sua função social e o ensino da letra cursiva (FARIA, 2014).

Para Vigotski (2007), a brincadeira, o desenho e a escrita são aspectos que compõem o processo de desenvolvimento da criança, distintos entre si, mas também unificados em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita. Esclarece que as crianças pequenas possuem condições de aprender as letras e as palavras, já que conseguem estabelecer conexões entre signos. Entretanto, alerta que, por mais que as crianças sejam de fato capazes, e realmente são, aponta para o fato de que o ensino da leitura e da escrita precisa ser necessário para elas; precisam desejar e produzir um sentido daquela aprendizagem, e esse aprendizado das letras deve ser “relevante à vida” (VIGOTSKI, 2007,

p. 143). O que implica perceber que a linguagem escrita é uma nova forma de linguagem importante para as crianças, mas, para que isso aconteça, é necessário experimentar outras formas de expressão e comunicação, e não se deve apressar o tempo da criança. Nesse sentido, o autor afirma que “[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas sim descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo” (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

Vigotski (2005) explica que a linguagem escrita é diferente da linguagem falada na sua estrutura e no seu funcionamento, demandando elevado nível de abstração. Expressar-se exige “qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial e substituir palavras por imagens de palavras” (VIGOTSKI, 2005, p. 123).

Assim, considero que as experiências socioculturais com as crianças pequenas no que se referem a danças, músicas, desenhos, pinturas, esculturas, literatura e brincadeira são determinantes para constituir condições estruturais de funcionamento do pensamento e, posteriormente, da linguagem escrita. Isto é, para se chegar à escrita como temos convencionado, antes há um processo complexo sociocultural e global, que envolve todo o sujeito, contemplando distintas linguagens, como gestos, desenhos, pinturas, danças, músicas e até a atividade da brincadeira (VIGOTSKI, 2005, 2007, 2014).

Entendo com isso que a relação entre pensamento e as diferentes linguagens são processos dialéticos, complementam-se e são independentes no desenvolvimento. Por isso que, para a criança pequena, ler e escrever é muito complexo e, às vezes, para elas, as técnicas de ensino são chatas,

como afirmou Nicolly no Encontro 12, provavelmente por não corresponder aos seus interesses naquele momento.

Na tenra infância, conforme Vigotski (2005, 2007) comenta, há uma falta de habilidade por parte da criança diante da atividade de abstração:

A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior). Mas a gramática do pensamento não é igual nos dois casos. Poder-se-ia até mesmo dizer que a sintaxe da fala interior é exatamente oposta à sintaxe da escrita, permanecendo a fala oral numa posição intermediária (VIGOTSKI, 2005, p. 124).

Entendo que a experiência do Encontro 12 é um alerta para professores quando se interessam em ensinar a linguagem escrita. Por mais que nesse encontro não houvesse uma intenção de realizar uma prática antecipatória nem mesmo houve um pedido explícito de escrita da professora substituta para as crianças; havia com certeza, um objetivo legítimo do professor em ensinar as letras, isto é, linguagem escrita. Considerando os diálogos desenvolvidos nesse encontro, sinalizo que o objetivo de ensino do professor pode estar alinhado com os interesses das crianças, tal como foi observado, relacionado com outras práticas, nesse caso, a música e a brincadeira.

A explicação sobre a diferença de funcionamento e de estrutura entre a linguagem escrita e a linguagem oral leva a pensar também que as crianças mais novas possam ter experiências

socioculturais em que a linguagem escrita esteja envolvida, o que não quer dizer que tenham adquirido habilidades com a linguagem escrita, isto é, de ler e escrever.

Entendo que é por meio de situações socioculturais que as crianças poderão constituir interesses e conhecimentos sobre a leitura e a escrita. As crianças explicitaram no Encontro 12 que aprender as letras é algo que lhes interessa, mas se desinteressam por determinadas formas com que essa linguagem é ensinada pelo adulto, distanciadas de experiências relacionadas as artes e a brincadeira. Esclareço que não desconsidero a relevância do trabalho pedagógico que envolve a linguagem escrita. Todavia, questiono a forma pela qual é ensinada, distanciada do lúdico. Diante de tantas outras formas de linguagens importantes e necessárias para o desenvolvimento da criança, não se justifica insistir unicamente no ensino da linguagem escrita.

Outras situações cotidianas permeadas de arte, cultura e ludicidade se constituíram com as crianças, apresentando indicações sobre seus interesses e suas vidas. Da nota de campo de 14 de novembro de 2017, recortei o Encontro 19, com a participação da educadora Emiliana, Kamily Vitória (3 anos e

#### NOTA DE CAMPO – 14 de novembro de 2017

##### Encontro 19 - Turma do Peixe (GII)

##### Sala de aula- 15h às 15h30m

[...] Emiliana inicia a leitura de um livro de história<sup>34</sup>, as crianças sentam-se próximas e ficam atentas às formas e aos recursos vocais e gestuais que a educadora utilizou. Tenho notado que gostam muito de ouvir histórias contadas por ela, sobretudo com o uso de gestos e recursos vocais que utiliza.

Ao final da história contada por Emiliana, Kamily Vitória fala sussurrando bem baixinho:  
*Quero contar história.*

A educadora não ouviu esse pedido da criança, então eu mesma disse à educadora o desejo dela. Emiliana, então, convida Kamily Vitória para recontar a história.

Kamily Vitória se aproxima da educadora e permanece em silêncio ao seu lado. A educadora reinicia a história, então Kamily Vitória começa a repetir exatamente as palavras ditas por ela. A educadora incentiva a contar do jeito que conseguir. Percebo que Kamily Vitória queria contar tal como a educadora, repetindo as mesmas palavras e jeitos de narrar. Após um tempo, Kamily Vitória começa a falar o que via nas imagens, a lembrar de fatos narrados anteriormente lidos pela educadora e a passar os dedos nas letras, lendo-as a seu modo, não mais repetindo Emiliana.

Por fim, as outras crianças escolhem livros da sala e sentam-se no chão para lê-los. Observei que Miguel passava os dedinhos pelas páginas do livro que escolheu. Ele sabia que havia algo para ser lido, que existia uma história e imagens que a narravam. Ele balbuciava palavras e alguns sons; eu não comprehendia, mas ele estava fazendo a sua leitura da obra, do seu jeito.

<sup>34</sup> CORMWELL, Linda; CHAPMAN, Jane. **Dois ursos famintos**. Ciranda Cultural, 2000 (O grande urso-marrom e o pequeno urso moravam em uma confortável caverna. Eles viviam felizes e dividiam a comida. O pequeno urso gostava de comer as beiradas e o grande urso-marrom comia todas as partes do meio. Isso funcionou muito bem até que, em um dia de outono, o pequeno urso acordou com uma fome gigante e o grande urso-marrom acordou monstruosamente faminto).

5 meses) e Miguel (2 anos e 9 meses). Esse encontro aconteceu na sala de aula da Turma do Peixe (GII), onde acompanhei uma atividade em que Emiliana realizou a leitura de uma história, ação rotineira com esse grupo e que interessava bastante às crianças. Sobretudo pela forma com que Emiliana narrava, utilizando-se de onomatopeias e alterações de tons vocais para representar as falas dos personagens da história.

Foi visível o interesse das crianças pela história apresentada por Emiliana, pelos gestuais e movimentos sonoros com que interpretava a história e as imagens apresentadas. Elas se interessaram ao ponto de também desejar fazê-lo, de imitar aquela forma de leitura. Nesse Encontro 19, Kamilly Vitória sentiu a necessidade de realizar a leitura da história para seus colegas, assim como a educadora fazia diariamente. Tal interesse da criança permitiu a reflexão de que o compartilhar de uma cultura leitora colaborou para a constituição de sujeitos leitores.

Num primeiro momento, Kamilly Vitória admitiu a possibilidade de narrar utilizando as mesmas palavras e os mesmos gestos de Emiliana. Entendi que eram as formas de narrar que causavam encantamento na criança e talvez por isso quisesse repeti-las. Num segundo momento, incentivada pela educadora, Kamilly Vitória percebeu que poderia realizar a leitura à sua maneira. Notei que ela utilizou as imagens da obra para narrar a história, com suas próprias palavras com base na memória dos fatos anteriormente narrados por Emiliana, assim como se utilizou do gesto de passar os dedos pelas letras escritas na obra, gesto que ela pode ter aprendido com a educadora e mesmo em outras situações. Foi uma ação que, naquele momento, pôde experienciar e entender que, nos escritos, há algo a ser lido, mesmo que não o fizesse alfabeticamente, naquela ocasião.

A fotografia 48 mostra o momento em que Kamilly Vitória narra a história para os seus colegas, enquanto Emiliana segurava o livro e a incentivava a continuar. É possível notar, nessa fotografia, os olhares atentos dos colegas para a ação de Kamilly Vitória, fascinados pela história e pela forma com que ela narrava.

Guimarães (2017, p. 8) destaca a importância da arte literária nas proposições pedagógicas em que as crianças atuem como corresponsáveis e coautoras. A pesquisadora reconhece nesse processo a importância da disposição do adulto para se abrir à escuta sensível e ao estranhamento. “O estranhar-se pressupõe colocar-se em outro lugar, o lugar do outro. O outro que também nos compõe, inquieta-nos e

Fotografia 48: Kamilly Vitória contando história para seus colegas com o apoio de Emiliana, em 14/11/2017.



Fonte: A autora

constitui-nos [...]” (GUIMARÃES, 2017, p. 189). Segundo essas ideias, a arte literária, reconhecida como signo cultural, é provocativa para desencadear processos criadores nas/das crianças e adultos, é convidativa, afeta e mobiliza, tal como explica a pesquisadora:

[...] a arte literária tem muito a contribuir com o processo de desenvolvimento cultural de adultos e crianças, uma vez que, por sua característica, provoca sensações do campo de ordem simbólica. O convívio e, muitas vezes, a identificação com personagens, seus medos, desafios, conquistas, potencializam sobremaneira o processo de imagens que podem auxiliar a imaginação e a criatividade, promovendo o desenvolvimento desses campos, pois, embora os elementos da história pertençam ao campo da imaginação, o vivido, experienciado está diretamente vinculado ao real (GUIMARÃES, 2017, p. 193).

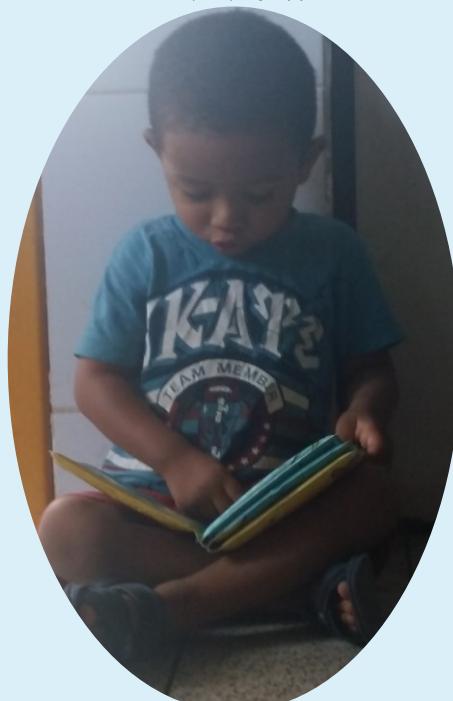
Considerando esses apontamentos, entendi com Kamilly Vitória que, a partir da narração da obra literária por Emiliana e, posteriormente, da disponibilidade dela em escutar e compreender as necessidades da criança na situação descrita no Encontro 19, foi possível recriá-la de uma forma nova para Kamilly Vitória e para todos os colegas. Com isso, apreendi que, embora, num primeiro momento, Kamilly Vitória estivesse encantada pela forma com que Emiliana interpretava a história e pela própria obra, os recursos da professora motivaram-na a interpretar e a criar a sua própria forma de narrar.

No momento seguinte, as crianças elegeram livros e se sentaram no chão para ler, conduta rotineira após o momento de contação de história. Nas sequências fotográficas 49, 50, 51 e 52, registrei o momento em que Miguel produziu uma postura de leitor.

Fotografia 49: Miguel abre o livro de trás para frente e coloca o dedo em uma imagem, em 14/11/2017.



Fotografia 50: Miguel vira a página do livro de trás para frente e continua a contar a história do seu jeito, em 14/11/2017.



Fotografia 51: Miguel, na primeira página do livro, continua a narrar a história, em 14/11/2017.



Fotografia 52: Miguel fecha o livro, finaliza a leitura e observa a capa, colocando o dedo nas imagens, em 14/11/2017.



Fonte: A autora

Ficou visível, nessa sequência fotográfica, que Miguel aprendeu a manusear o livro. Mesmo iniciando a leitura de trás para frente, realizou gestos de leitura. Os seus gestos evidenciaram que, para ler, foi preciso identificar o que ler, reconhecer imagens e balbuciar sons que simulavam a narração de uma história. Miguel, enquanto visualizava as imagens do livro, disse palavras. Eu não as comprehendi, mas a fala dele se tornou essencial naquela atividade em que experimentava ler, conforme assinala Vigotski (2007). Miguel reconheceu no livro imagens e construiu uma história, permeada de falas e gestos simultaneamente, significando as imagens em palavras.

Segundo Vigotski (2007), as raízes do desenvolvimento das crianças têm origem fundamentalmente no uso de instrumentos e da fala, conforme Kamilly Vitória e Miguel fizeram no Encontro 19. “Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2007, p. 42). O autor diz ainda que falar, ler, escrever, desenhar, pintar, dançar, cantar e dramatizar são expressões concretas que a criança em seu desenvolvimento elabora e a escola pode promover, potencializando as funções psicológicas superiores, constituindo um importante significado na educação da criança (VIGOTSKI, 2014).

Ficou visível que nos Encontros 2 e 19, respectivamente com Turma das Borboletas (GIII) e Turma do Peixe (GII), crianças com idades entre dois anos e três anos e onze meses, ainda que não fossem leitoras nem escritoras no sentido alfabético, as crianças expressaram interesse pela literatura e por sua criação, interpretando personagens e imaginando situações com recriações próprias a partir da obra literária. Não se manifestaram através da linguagem escrita nessas ocasiões, mas também por outras formas de criações em linguagens, através da arte e na brincadeira.

Da nota de campo de 12 de dezembro de 2017, recortei o Encontro 27, apresentado no quadro lateral. Momento em que pude compreender que a brincadeira se desencadeou para o grupo inteiro no instante em que Calebe (3 anos e 2 meses) disse a palavra – *lobo* e as demais crianças souberam o que fazer para que a brincadeira funcionasse. Entendi que o personagem do lobo fazia parte do universo literário das crianças e, por isso, reconstruíram uma brincadeira em que o lobo perseguia as crianças, como nas histórias de Chapeuzinho Vermelho e dos Três Porquinhos, por exemplo.

Por meio da brincadeira criada espontaneamente, expressaram emoções relacionadas com as experiências anteriores. Os gestos, os gritos, as emoções permearam esse jogo das crianças, tanto para fugir do lobo, quanto na encenação do lobo feita por Calebe. Obviamente, as demais crianças sabiam que Calebe não era um lobo de verdade e ele mesmo sabia que não era, mas, naquele momento, na brincadeira, Calebe pôde se transformar em lobo e as outras crianças puderam representar o sentimento de medo, expresso em gritos e fugas, ao se verem perseguidas pelo bicho.

De acordo com Sarmento (2005, p. 375), para as crianças, no âmbito do jogo simbólico, “o objecto referenciado não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança ‘veste’ a personagem [...] sem perder a noção de quem é e transforma os objectos mais vulgares nos mais inverossímeis artefactos”. Assim sendo, comprehendo que, quando Calebe assumiu o personagem do lobo, pôde experienciar ações que emergiram na situação da brincadeira. Possivelmente, não sabia qual seria a reação dos seus colegas, mas, talvez, supunha que algo poderia emergir, considerando as histórias que ouviam.

NOTA DE CAMPO – 12 de dezembro de 2017

Encontro 27 - Turma do Peixe (GII)

Área externa sala de aula- 15h30 às 16h

[...] escutei de Calebe a palavra: \_\_Lobo.

O grupo começou a correr e a gritar, como se o lobo os tivesse perseguinto. Percebi que Calebe dramatizava o lobo, sentado em uma motoca, encarando e rosnando para as outras crianças. Após um tempo correndo do lobo, com as crianças, propus: \_\_Vamos fingir de morto, que ele não pega. Imediatamente, as crianças e eu deitamos todas no chão. Algumas crianças colocaram as línguas para fora da boca e outras escondiam seus rostos com as mãos.

Calebe se aproximou e começou a rosnar, as crianças novamente saíram correndo e gritando.

A princípio, observei a brincadeira das crianças e, depois, propus uma nova dinâmica ao sugerir que poderíamos fingir que estávamos mortos para que o lobo não nos pegasse. A minha proposição foi acolhida no instante em que todos se deitaram no chão. Observei que as crianças tinham ideias diferentes sobre estar morto, colocando a língua para fora da boca ou escondendo os olhos com as mãos. O fingir de morto, apesar de interessante para mim e para as crianças por um determinado tempo, logo se transformou quando Calebe, dando continuidade à representação de lobo, aproximou-se dos colegas que estavam deitados no chão, fingindo de mortos, e rosnou, desencadeando novamente a dinâmica da brincadeira em que correr e gritar do lobo mobilizou todo o grupo.

Sarmento (2005) assinala que no jogo simbólico a criança funde as temporalidades do presente, passado e futuro, transpondo espaços-tempos e concilia o real com o imaginário. Assim, pontua que:

A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, essa alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que respeita ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógico-formal do discurso, a qual permite que a criança simultaneamente navegue entre dois mundos – o real e o imaginário – explorando as suas contradições e possibilidades [...] Em contrapartida, os princípios lógicos alterados também não são exclusivamente integrantes das culturas da infância, sendo inerentes aos processos de construção da linguagem poética, na qual a subversão do princípio da identidade e da sequencialidade são constitutivos dos respectivos processos de significação. De algum modo, as culturas da infância e a poesia têm afinidades, de que, de resto, muitos poetas se aperceberam: “crianças são as letras

antigas com que se escreve a única palavra insuportavelmente viva” (Herberto Hélder, Poesia toda) (SARMENTO, 2005, p. 375).

Ficou evidente nesse encontro que a imaginação e a realidade estão relacionadas também às nossas emoções. Os sentimentos se expressam no corpo, nos gestos, nas ações; e também se expressam nos pensamentos, nas imagens mentais e impressões. As imagens produzidas pela imaginação nos textos literários, nas pinturas, nos desenhos, nas danças e na brincadeira estão contaminadas de emoção e contaminam uns e outros sujeitos, compondo a realidade emocional, tal como ensina Vigotski (2014).

Os encontros apresentados e analisados nesta parte da pesquisa evidenciam as ações e relações construídas entre as crianças e com adultos, contribuindo no processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem. As ações das crianças revelaram importantes interconexões entre funções cognitivas (pensamento, linguagem, imaginação e a emoção) e diferentes formas expressivas oriundas da cultura (gestos, desenho, artes, escrita e literatura), sobretudo na brincadeira, revelando a necessidade dessa atividade para as crianças.

## 6 RIQUEZAS PRODUZIDAS NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

Tendo em vista buscar compreender os significados e sentidos produzidos nos diálogos com as crianças na EMEI, identifiquei a brincadeira como uma atividade importante para ensinar e aprender. Nesta pesquisa, as crianças tornaram visível a riqueza delas no processo relacional nas brincadeiras construídas ao longo dos encontros na escola, e foi pelas brincadeiras que reproduziram situações cotidianas, ao mesmo tempo em que produziram novas situações, reinventando e recriando o vivido em suas experiências socioculturais.

Esta sexta parte da pesquisa está subdividida em outras três, que se complementam. Na primeira delas, “Brincadeira espaço-tempo para aprender, ensinar e se expressar”, analisei os Encontros 13, 14 e 15. A partir deles, pude compreender que a brincadeira possui espaço-tempo singular para as crianças, sendo importante para o ensino e o aprendizado. Na segunda parte, “Brincadeiras e gestos: alguns significados”, analisei os Encontros 16, 17, 18, 22 e 25, momentos em que, nas brincadeiras, os gestos das crianças significaram situações construídas, ao mesmo tempo em que significavam e transformavam os objetos do cotidiano escolar. Nesse processo, as crianças evidenciaram que as transformações ocorridas no faz de conta são também maneiras de se expressar sobre o que comprehendem da vida. Na terceira parte, “Imaginação e realidade combinam-se nas ações para (re)conhecer o vivido”, analisei os Encontros 21, 23, 24 e 26, momentos em que as crianças

revelaram, nas brincadeiras, gestos reais num processo de faz de conta, isto é, imaginação e realidade estão combinadas nas ações infantis.

## 6.1 Brincadeira espaço-tempo para aprender, ensinar e se expressar

Ao longo das análises, identifiquei na nota de campo de 09 de novembro de 2017, recortei os Encontros 13, 14 e 15, apresentados nesta sequência, momentos em que ficou evidente o interesse infantil pela natureza, por exemplo, quando em seus gestos e argumentações demonstraram entusiasmo na identificação de um besouro que apareceu na parede da escola e de formigas no buraco da grama do pátio escolar, demonstrando aos adultos sobre o que motiva as crianças na escola. O besouro se transformou no centro de interesse e de recriação de situações vividas por elas em outras ocasiões, o que me levou ao reconhecimento de possibilidades de ensinar e aprender nas situações cotidianas escolares, as quais nem sempre são validadas no currículo.

A partir do Encontro 13, descrito a seguir, iniciou-se uma série de acontecimentos relacionados com um besouro identificado na parede externa da sala de aula das crianças, local que fica em frente ao gramado do pátio da EMEI. Nesse encontro, ficaram visíveis os detalhes que

passaram despercebidos para os adultos ali presentes. Miguel (2 anos e 9 meses), Calebe (3 anos e 2 meses), Matheus (3 anos e 7 meses), Pedro (3 anos e 6 meses), Enzzo Gabriel (3 anos e 3 meses) e Isabelly Vitória (3 anos e 7 meses) encontraram o besouro e conversaram sobre várias questões relacionadas à vida deles.

Tal comportamento das crianças alerta para o jeito diferente que elas possuem de enxergar o ambiente. Eu já tinha passado pela parede em que estava o besouro várias vezes pela manhã desse dia e não tinha percebido a sua presença. Somente pude visualizá-lo quando as crianças o indicaram, momento que está registrado na fotografia 53.

#### NOTA DE CAMPO - 09 de novembro de 2017

Encontro 13 - Turma do Peixe (GII)

Pátio- 09h às 9h15m

[...] Seguíamos em direção à sala de aula. Quando passávamos pelo pátio, Miguel me chama e diz: \_\_\_ Olha ali!

Outras crianças se aproximaram, foi quando Enzzo Gabriel e Calebe indicaram com o dedo para um bicho preso a um painel na parede.

Paula: \_\_\_ Que bicho é esse?

Matheus: \_\_\_ É besouro.

Noto que Enzzo Gabriel levou o seu chinelo em direção ao besouro na parede, foi quando perguntei: \_\_\_ O que vai fazer?

Enzzo Gabriel: \_\_\_ Matar ele.

Paula: \_\_\_ Por quê?

Pedro fala para Enzzo Gabriel: \_\_\_ Tadinho!

Enzzo Gabriel olha para o besouro.

Paula: \_\_\_ O besouro fez alguma coisa?

Isabelly Vitória: \_\_\_ Está escondendo.

Paula: \_\_\_ Quem gosta de esconder?

Isabelly Vitória: \_\_\_ Vou brincar de esconde-esconde. E saiu para brincar.

A professora que substituía Eliana passou pelo local e disse: \_\_\_ Vamos colocar ele para passear no chão, não vamos bater nele.

As crianças observaram atentamente o besouro imóvel no chão. Essa professora seguiu em direção à sala de aula para fazer algo. Eu continuei a acompanhar as crianças. Enzzo Gabriel colocou o besouro num buraco na grama e disse: \_\_\_ Aqui que tem formiga.

Pedro: \_\_\_ Olha a casinha dela. Referindo ao buraco da formiga na grama.

Enzzo Gabriel: \_\_\_ Ela está subindo no meu pé.

Pedro afirma: \_\_\_ Está te picando!

Enzzo Gabriel: \_\_\_ Está picando não! Está subindo no meu pé.

Miguel: \_\_\_ A formiga pilica [pinica] [...].

Fotografia 53: Enzzo Gabriel e Calebe indicando o besouro na parede, enquanto as demais crianças se aproximam para observar, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

O cotidiano escolar compõe-se de situações como a descrita no Encontro 13, em que o besouro se tornou objeto de descobertas e de interesses das crianças. Essa situação ofertou muitas possibilidades de ensino e aprendizagem, tais como: reconhecer e identificar insetos; compreender sobre o comportamento e a vida dos insetos; realizar possíveis correlações das ações dos insetos com as suas próprias; refletir sobre a ética de atacar ou proteger os animais; expressar sentimentos produzidos diante de ações com os animais, dentre tantas outras. Entendi, assim, que as crianças estão abertas a construir um novo modelo de escola, que na realidade já existe como possibilidade no cotidiano, com atenção aos detalhes que compõem as nossas vidas e que podem compor a própria proposta pedagógica, exigindo do adulto também a escuta das crianças, abertura e disponibilidade com planejamentos flexíveis, voltados às necessidades e possibilidades de ensino e aprendizagem.

Relacionando a teoria de Certeau (1994) com as experiências infantis, entendo que as crianças subvertem a ordem, os procedimentos e as práticas institucionalizadas, criam e partilham significados e sentidos para os objetos e espaços na instituição. O teórico afirma que o espaço é um lugar praticado, isto é, é um lugar de construção de táticas, em resposta às estratégias de poder. Assim, entendo que as crianças praticaram no pátio da escola ações fora do controle pedagógico dos professores. A criança, nessa perspectiva, pode ser vista como alguém cujas ações têm potencial de transgressão, de rompimento com uma ordem dominante.

No caso do outro adulto presente na Turma do Peixe (GII), a professora que substituía a professora Eliana, sua participação foi pontual nesse Encontro 13. Ela passava pelo local, percebeu a situação, orientou Enzzo Gabriel a não bater no inseto e sim colocá-lo no chão para observar seu movimento; sugestão que as crianças acataram e foi importante para outras situações com potencial educativo, que serão apresentadas nos Encontros 14 e 15 posteriormente. Depois disso, a professora seguiu com seus afazeres. Mesmo que sua participação tenha sido breve, ela acolheu os interesses das crianças, orientou-as e incentivou-as a continuar a observar o besouro.

Compreendi que a ação de Enzzo Gabriel em tentar matar o besouro com uma chinelada, conforme a fotografia 54 mostra, pode ser resultado de aprendizados anteriores. Diante do meu questionamento a ele sobre o porquê de matar o besouro e do sentimento de dó expressado por Pedro, ele parou com o gesto iniciado e demonstrou repensar a sua ação.

Fotografia 54: Enzzo Gabriel tentando acertar o besouro com seu chinelo, enquanto seus colegas observavam e questionavam essa ação, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

A partir de outra pergunta que fiz a Enzzo Gabriel sobre se o besouro teria feito algo que justificasse levar uma chinelada, foi Isabelly Vitória que respondeu, dizendo que o besouro estava se escondendo, o que indicou brincar de esconder, desinteressando-se pelo besouro e saindo para acompanhar outros colegas na brincadeira de esconde-esconde.

Com a participação de Isabelly Vitória no Encontro 13, pude compreender que, por mais que alguns aspectos possam ser interessantes, como um besouro na parede, outros podem ainda aparecer e produzir outras atividades, por exemplo, uma brincadeira. Entendo com isso que nem todas as crianças se interessam pelos mesmos aspectos ao mesmo tempo e que todos os interesses das crianças são válidos, seja a brincadeira de esconde-esconde lembrada por Isabelly Vitória, seja o interesse de continuar a conhecer o besouro, demonstrado por Pedro, Enzzo Gabriel, Matheus, Calebe e Miguel. Optei por continuar seguindo os interesses das crianças pelo inseto, mas poderia ter optado pela brincadeira de Isabelly Vitória com outros colegas.

Diante dos diálogos acontecidos no Encontro 13, Enzzo Gabriel encontrou uma alternativa para não matar o besouro. Buscou e achou uma casa para ele, o que levou ao breve e importante diálogo sobre formigas no finalzinho desse encontro.

Na conversa sobre as formigas, as crianças puderam apresentar seus conhecimentos sobre o habitat delas. Sabiam que o buraco na grama era a “casa” das formigas, situação registrada na fotografia 55, e que elas podem picar, conforme foi dito por Pedro, ou “pilicar” a pele, como foi afirmado por Miguel. No diálogo entre as três crianças, Enzzo Gabriel observou que a formiga estava subindo em seu pé. Pedro, então, perguntou ao colega se a formiga estaria picando. Enzzo Gabriel explicou que a formiga estava apenas subindo no seu pé, apontando para o colega que subir e picar são ações distintas, mas Miguel quis alertá-los de que podem acontecer as duas ações ao mesmo tempo e que o resultado é a coceira, pois “*A formiga pilica*”.

Nesse diálogo entre as crianças, destacam-se significações sociais e sentidos particulares constituindo os conhecimentos infantis sobre o mundo, apreendidas em suas experiências socioculturais, ao mesmo tempo em que partilhavam suas descobertas anteriores com os colegas. No diálogo das crianças sobre detalhes que compõem o

Fotografia 55: Enzzo Gabriel coloca o besouro no buraco da grama, afirmando ser a casa do inseto, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

cotidiano da escola, sobressai a riqueza das relações entre elas, o quanto possuem ideias. Por exemplo, sabem que o buraco de formiga corresponde à sua casa, sabem que as formigas “pilicam” a pele, fazem correlações com suas vidas e a vida dos insetos e arquitetam soluções diversas. As manifestações e expressões das crianças revelaram compreensões e interpretações sobre aquilo que vivenciam e pode ser trabalhado pelas professoras.

Nessa breve conversa entre as crianças sobre o besouro e as formigas, algo entre cinco minutos no final do Encontro 13, foi possível compreender o quanto elas se envolveram com esse tema, trocaram informações e seus diálogos foram variando possibilidades para os acontecimentos.

Sarmento (2003) se opõe à definição dada às crianças como aquelas que não falam (*infans*), que não têm luz, que não trabalham e não têm direitos. Entendo que na prática cotidiana escolar e em pesquisas com crianças é preciso colocar “[...] ênfase sobre a necessidade de conhecê-las a partir de si próprias [...]” (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 690). Por outro lado, ainda que se tenham somado esforços entre pesquisas pelo reconhecimento das crianças nas famílias e nas instituições, é corrente compreendê-las como (in)visíveis, como assinalam Ferreira e Sarmento (2008):

A (in)visibilidade da infância e das crianças ganha então uma outra significação, já que tendo sido tacitamente entendida(s) no contexto da família ou das instituições de cuidado e educativas, é reveladora de que elas têm sido ditas pelos adultos e descritas pela sua posição e papéis na sociedade, e não conhecidas como pessoas, com e pelas suas ações e concepções. Isto significa que apesar das crianças

existirem e estarem presentes, o que se tornou conhecido acerca das instituições para a infância, “a família” e a “escola”, tem sido estudado com a sua inclusão mínima, permanecendo as crianças quase invisíveis e desconhecidas (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 68).

Entretanto, as crianças existem e estão a todo o momento demonstrando aos adultos que são sujeitos da história e da cultura, fazem interpretações sobre o mundo e reinventam-no. Elas ensinam no Encontro 13 o quanto se pode aprender com elas. Esse encontro foi o momento inicial de um processo de diálogo com as crianças que se desenrolou para outras experiências com o besouro, relacionadas à constituição de uma brincadeira. A situação com o besouro foi o início de experiências que fomentaram a constituição de brincadeiras analisadas nos Encontros 14 e 15, apresentados na sequência.

No Encontro 14, pude continuar a dialogar com Pedro (3 anos e 6 meses), Enzzo Gabriel (3 anos e 3 meses), Loane (2 anos e 11 meses) e Matheus (3 anos e 7 meses), no pátio da escola. Percebi que, pouco tempo depois de as crianças colocarem o besouro no buraco da grama, conforme relatado no Encontro 13, Pedro pegou o besouro novamente, momento em que se iniciaram novas ações com o inseto, compondo os diálogos apresentados no Encontro 14. Ficou claro que nessa situação o interesse pelo inseto não havia findado, havia algo mais a ser explorado e aprendido. Pedro conduziu seus colegas até a tartaruga de plástico

#### NOTA DE CAMPO – 09 de novembro de 2017

Encontro 14 - Turma do Peixe (GII)

Pátio- 09h20 às 9h35m

[...] Minutos depois ao diálogo sobre as formigas, Pedro pegou o besouro e o levou para a tartaruga de plástico, que ficava no pátio. Pedro, Enzzo Gabriel e Loane observam o besouro. O diálogo se reinicia:

Enzzo Gabriel: \_\_Agora ele não está andando.

Pedro: \_\_Quer ver ele andar! Pedro coloca o besouro em cima do casco da tartaruga e observa.

Matheus, que ouvia de longe o diálogo, parecia estar incomodado com a cena e diz a Pedro: \_\_Ele não mora aí, tá!

Pedro: \_\_Mora sim.

Matheus: \_\_Ai é de pôr água. Apontando com o dedo para a tartaruga. Enzzo Gabriel movimenta a cabeça confirmando: \_\_Ai é de pôr água! Olhando para mim.

Matheus, nervoso com Pedro, diz: \_\_Ai é de pôr água!

Pedro já irritado: \_\_Não é!

Matheus pergunta para mim: \_\_Ai é de pôr água?

Paula: \_\_O que acha?

Pedro com o besouro na mão e mostrando responde: \_\_É a casinha.

Paula: \_\_Casa de quem, Pedro?

Pedro: \_\_Do besouro.

Paula: \_\_Ele vai morar aí agora?

Pedro: \_\_Vai.

Matheus: \_\_Então, a tartaruga não tem medo [do besouro].

Paula: \_\_Você tem medo, Matheus? [do besouro]

Matheus: \_\_Tenho.

localizada no pátio da escola para observarem a movimentação do besouro em suas mãos, momento registrado com fotografia 56, e também quando colocado no casco da tartaruga plástica, conforme a fotografia 57. Pedro observou as reações do inseto manipulando-o reafirmando seu interesse na situação que se desenvolvia.

Fotografia 56: Pedro com o besouro na mão observa-o, Enzzo Gabriel e Loane o acompanham, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

Fotografia 57: Enzzo Gabriel, Loane e Pedro atentos ao besouro na expectativa de que ele possa andar, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

De acordo com a descrição do Encontro 14, Matheus, que acompanhava toda a cena ao meu lado, numa certa distância das demais crianças que observavam bem de perto o besouro, questiona seus colegas dizendo que a tartaruga não era a casa do inseto, e sim espaço para colocar água para que as crianças pudesse brincar. Sendo apoiado em seu posicionamento por Enzzo Gabriel, os dois buscaram a minha confirmação.

Constituiu-se a partir desse instante um diálogo com negociações entre as crianças e mim, para definir se a tartaruga era a casa do besouro ou não. Entendi que esse assunto apareceu porque anteriormente, conforme as descrições do Encontro 13, a casa do besouro era o buraco na grama. No momento em que Pedro diz que o besouro iria morar na tartaruga plástica, pareceu-me que as demais crianças concordaram com ele. À medida que transformaram a tartaruga na casa do besouro, entendi que conhecer, raciocinar, discutir, sentir e imaginar uma nova casa para o inseto aconteceu em conjunto, através de seus diálogos e de negociações entre si.

Bakhtin (2009) colabora nessa análise ao afirmar que:

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social* (BAKHTIN, 2009, p. 113).

A ação de falar, ou como autor diz, o ato de fala ou enunciação é uma ação sempre social, requer sempre outros para ouvirem e replicarem. Isso quer dizer que, enquanto as crianças dialogavam entre si, negociando sobre a casa do besouro, acontecia um processo vivo e transformador da

linguagem e do pensamento. “O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e, consequentemente, não existe fora da orientação social dessa expressão e do próprio pensamento” (BAKHTIN, 2009, p. 121).

Nesse diálogo entre as crianças, Matheus disse que a tartaruga não teria medo do besouro, já que seria a própria casa dele. Percebi, naquele momento, que era Matheus quem estava com medo do besouro, algo que ele confirmou comigo. Enquanto a história com o besouro se desenrolava, Matheus expressou medo em relação ao inseto e trouxe à baila a relação entre aprender e os sentimentos. Em outras palavras, “não há compreensão das ações do intelecto sem a consideração do papel que os afetos aí exercem” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 19).

A história do besouro tornou-se interessante porque as crianças manifestaram seu interesse por aquela situação evidenciando que pensamento, linguagem, ação, imaginação, ensino, aprendizagem estão interligados e presentes no cotidiano escolar. Isto é, as crianças construíram uma “conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, em seus processos corporais de aprender a operar linguagens e narrativas (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 85). As crianças da EMEI demonstraram nessa investigação que aprender e ensinar são processos dinâmicos, não estão presos ao adulto ou à criança separadamente, mas estão envolvidos com as relações estabelecidas, com o diálogo, com a emoção, com a brincadeira e com a arte. Dessa forma, podemos praticar um caminho direcionado para uma pedagogia que ensina e aprende coletivamente, voltada para as relações, para a humanização, para os encontros que dialogam sobre o vivido e os detalhes escondidos que povoam o cotidiano escolar.

Percebi que o diálogo sobre o besouro não findou, pois parte dos integrantes da turma continuaram a se interessar pelo inseto, correlacionaram a vida do inseto com as de crianças pequenas, que, como o besouro pequenino, também precisavam de suas famílias. Essa conversa desenvolveu-se ainda no pátio da escola, conforme o diálogo apresentado ao lado, constituindo o Encontro 15. Participaram do diálogo comigo Pedro (3 anos e 6 meses), Enzzo Gabriel (3 anos e 3 meses), Vitória Gabrielle (3 anos), Anna Vitória (2 anos e 9 meses) e Matheus (3 anos e 7 meses). A conversa foi permeada de olhares, falas e gestos das crianças, os quais foram compreendidos como interesses, descobertas e experiências socioculturais manifestadas no trato com o inseto.

Tais percepções se iniciaram quando Pedro continuou a observar atentamente o besouro, acompanhado de alguns colegas do grupo que se posicionaram ao redor da tartaruga plástica. Em um determinado momento, enquanto observavam o besouro, que estava virado de barriga para cima, Pedro disse bem alto que o besouro iria andar, na expectativa de ele se movimentar, conforme registrado na fotografia 58, a seguir.

#### NOTA DE CAMPO – 09 de novembro de 2017

Encontro 15 - Turma do Peixe (GII)

Pátio- 09h35 às 10h

Pedro grita ao olhar para o besouro: \_\_Ele vai andar!

Enzzo Gabriel: \_\_Ele está andando.

O besouro, com a barriga virada para cima, começa a movimentar suas patas no ar. As crianças observam. Enquanto Pedro tentava virar o inseto de barriga para baixo, Enzzo Gabriel se aproximou e de outra chinelada no besouro. Pedro, Vitória Gabrielle, Anna Vitória e Matheus pediram para parar.

Pedro, empolgado: \_\_Agora ele vai! Agora ele vai!

Após um tempo de observação, um novo diálogo se inicia.

Enzzo Gabriel: \_\_Eu não vou matar o besouro!

Paula: \_\_Por quê?

Enzzo Gabriel: \_\_Ele é pequeno.

Pedro: \_\_Cadê o papai dele? Referindo-se ao besouro.

Enzzo Gabriel: \_\_O papai?

Pedro: \_\_É! Cadê o papai dele?

Enzzo Gabriel: \_\_O pai dele sumiu.

Pedro: \_\_E a mãe?

Enzzo Gabriel: \_\_Sumiu também.

Depois de um tempo, Pedro diz para Enzzo Gabriel:  
\_\_Mata ele.

Enzzo Gabriel tenta matar o besouro. Não permiti que matassem o inseto e disse que poderiam colocá-lo em uma das casas que haviam descoberto para o besouro: buraco na grama ou na tartaruga plástica.

Fotografia 58: Pedro e seus colegas observavam o besouro na expectativa de ele se movimentar, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

As crianças estavam atentas às movimentações do besouro. Olhares, falas, gestos e ações entrelaçados compondo o desenvolvimento humano, como ensina Vigotski (2007). Souza (2012) considera que, quando a criança retorna para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que lhe são transmitidas, constrói subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e as palavras manifestam.

Com Bakhtin podemos nos cercar das conversas infantis, percebendo quanto importa o sentido do olhar e das palavras que dirigimos às crianças. Mas, o sentido da realidade não se esgota nas interações entre olhares e palavras que ocorrem entre as pessoas, também está presente nos objetos inventados pelo homem e que existem ao nosso redor. O campo semântico da realidade, embora criado a partir da linguagem, não se esgota nas interações estritamente verbais entre os homens, mas se expande e se renova nas interações com o mundo dos objetos criados por eles (SOUZA, 2012, p. 66).

A partir dessas reflexões teóricas, comprehendi que as significações sobre o que fazer com o besouro foram renovadas pelas crianças, numa situação que demonstrou experiências sobre o que fazer com insetos. No momento em que Pedro tentou virar o besouro para baixo e Enzzo Gabriel deu-lhe uma chinelada, conforme registrado na fotografia 59, apresentada a seguir – ação ensaiada por ele desde antes, no Encontro 13. No Encontro 15, foi impedido por Pedro, Vitória Gabrielle, Anna Vitória e Matheus.

Fotografia 59: Pedro tentando virar o besouro para cima, enquanto Enzzo Gabriel dá-lhe uma chinelada no inseto, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

Em decorrência dos pedidos dos colegas para não matar o inseto, Enzzo Gabriel, após ficar um tempo pensativo observando o besouro, justifica que, por ele ser pequeno, não iria matá-lo. Acompanhando essa ideia, Pedro questiona sobre a ausência da família do besouro, explicando que, sendo pequeno, precisava da família para protegê-lo, momento registrado na fotografia 60.

Compreendi que Pedro comparava a vida do inseto com a de uma criança pequena que precisava do apoio da família. Percebi que, após explorarem a ideia da família do besouro, a situação se encerrou com a anuência de Pedro e Enzzo Gabriel. Não permiti que o matassem. Porém,

Fotografia 60: Pedro e Enzzo Gabriel dialogam sobre o besouro ser pequeno e da ausência do pai e da mãe dele, momento acompanhado por Vitória Gabrielle, Anna Vitória e Matheus, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

entendi com essa decisão que o interesse deles pelo inseto havia terminado.

Todas as situações reportadas nos Encontros 13, 14 e 15 demonstraram que, quando o professor se dispõe a olhar, sentir, pensar, falar com as crianças, tem a oportunidade de ensinar, construindo uma proposta pedagógica que parte dos interesses e das necessidades das crianças.

## 6.2 Brincadeiras e gestos: alguns significados

Os encontros 16, 17, 18, 22 e 25 sinalizaram que os gestos praticados pelas crianças nas brincadeiras indicam sentidos, significados e aprendizados produzidos por elas a partir das suas experiências socioculturais. Nessas situações, as crianças fizeram uso de objetos, constituíram brincadeiras relacionadas a seus interesses e necessidades, apoiaram-se e trabalharam colaborativamente.

O Encontro 16 mostra que o interesse de Enzzo Gabriel (3 anos e 3 meses), Matheus (3 anos e 7 meses), Loane (2 anos e 11 meses), Anna Vitória (2 anos e 9 meses) e Pedro (3 anos e 6 meses) voltou-se para a tartaruga de plástico que estava no pátio, aquela que foi considerada, por um tempo, a casa do besouro, no Encontro 14. Nesse processo, observei o desenrolar da situação.

NOTA DE CAMPO – 09 de novembro de 2017

Encontro 16 - Turma do Peixe (GII)

Pátio- 10h às 10h30

[...] a tartaruga plástica do pátio continuou sendo cenário e objeto das brincadeiras. Ela foi utilizada agora como casa, esconderijo, cavalo e o casco/tampa da tartaruga como rampa de escorregar. Quando era uma casa, ouvi Enzzo Gabriel dizer aos colegas: \_\_\_ *Essa é a nossa casa!*

Matheus entrava e saía da tartaruga, pareceu estar atarefado com algo. Loane observava os colegas, e Anna Vitória disse algo que não compreendi [...]. Pedro, animado com a brincadeira, fechou olhos e abriu os braços.

Outras movimentações começaram, foi quando percebi que estavam se escondendo dentro da tartaruga e diziam bem baixinho que era o esconderijo. Enquanto Matheus estava montado como num cavalo na cabeça da tartaruga.

Depois, a tampa/casco começou a ser transformado em escorregador por Pedro, Enzzo Gabriel e Anna Vitória [...].

Em seguida, tentaram de várias formas colocar a parte maior da tartaruga, que contém o corpo e a cabeça, para dentro da casinha de plástico, mas não conseguiram, mesmo no coletivo. Optaram por levar a parte menor, o casco/tampa dela, para dentro da casinha. Conseguiram! [...] Foi depois dessas tentativas que observei a intenção das crianças. Subiam pela janela e escorregavam pelo casco da tartaruga dentro da casinha. Houve colaboração entre os colegas para subir na janela da casinha e descer pela tampa da tartaruga, transformado o casco da tartaruga de plástico em um escorregador. As crianças descobriram que havia uma inclinação no casco transformado em escorregador, o que os motivava a escorregar.

Busquei ficar atenta ao que acontecia, com a intenção de compreender as linguagens usadas e a constituição dos diálogos. Durante todo o Encontro 16, as crianças utilizaram a tartaruga plástica como objeto que se transformava, dependendo do tipo de ação que produziam, dos interesses que apresentavam e das suas necessidades na situação. A tartaruga plástica foi a casa das crianças, foi esconderijo e cavalo ao mesmo tempo, e também foi rampa de escorregar. Nesse encontro, fui uma observadora, uma acompanhante dos diálogos entre as crianças e dos modos como se expressam e significam os objetos. Nas fotografias 61, 62, 63, 64, 65 e 66, apresentadas na sequência, é possível acompanhar os gestos e as ações das crianças que indicavam as transformações realizadas com a tartaruga.

Na fotografia 61, Enzzo Gabriel, sentado dentro da tartaruga, falava com seus colegas que aquela era a casa deles. Percebi um acolhimento dos demais colegas à proposição de Enzzo Gabriel, e as movimentações se iniciaram com essa proposta. Matheus saía e entrava na

Fotografia 61: Pedro, Enzzo Gabriel, Matheus, Loane e Anna Vitória transformaram a tartaruga de plástico na casa deles, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

tartaruga como se estivesse ocupado com alguma tarefa; Loane, com as mãos na tampa/casco, observava interessada na movimentação dos seus colegas. Anna Vitória estava sentada na borda do brinquedo e conversava algo; Pedro estava ajoelhado, com olhos fechados e braços abertos. Quando a tartaruga era uma casa, foi possível perceber a satisfação de Pedro, respirando profundamente, abrindo e fechando seus braços e seus olhos, gestos que pude captar com a fotografia 61, demonstrando liberdade e satisfação em poder brincar, enquanto seus colegas estavam sentados, entrando e saindo da tartaruga. Aconchegavam-se e se sentavam para conversar uns com os outros.

Outros interesses emergiram, por exemplo, transformar a tartaruga em um esconderijo. Esse momento surgiu quando Loane fechou a tartaruga com a tampa/casco e Enzzo Gabriel se escondeu lá dentro. Na fotografia 62, é possível observar Pedro, Enzzo Gabriel e Loane espremendo-se para que coubessem, todos escondidos, dentro da tartaruga. Enzzo Gabriel esforçava-

Fotografia 62: Pedro, Enzzo Gabriel e Loane enfiaram-se dentro da tartaruga e colocaram a tampa por cima deles, dizendo ser um esconderijo, enquanto Matheus sentou-se na cabeça da tartaruga como se estivesse num cavalo, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

se para puxar a tampa e encobri-los. Enquanto isso, Matheus subia na cabeça da tartaruga, como se fosse um cavalo.

Depois que utilizaram a tampa para cobrir seus corpos, como num esconderijo, identificaram outra utilidade para a tampa da tartaruga, um escorregador. Aproveitaram a tampa da tartaruga para escorregar; encostada na outra parte desse brinquedo, utilizando a inclinação, conforme a fotografia 63 mostra. Pedro, Enzzo Gabriel e Anna Vitória rezavam-se para escorregar.

Em cada uma dessas experimentações, as crianças transformaram a tartaruga naquilo em que se interessavam. Havia nas brincadeiras invenções importantes, como uma casa, um esconderijo, um cavalo e uma rampa de escorregar. Ao prestar atenção nos gestos das crianças em todo esse processo, foi possível compreender a extensão do envolvimento entre elas compondo as diferentes brincadeiras.

No caso das crianças, a brincadeira não estava relacionada apenas ao lazer ou prazer, mas às suas

Fotografia 63: Pedro, Enzzo Gabriel e Anna Vitória utilizam a tampa/casco da tartaruga plástica para escorregar, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

necessidades. E, por isso, Vigotski (2004) destaca que a brincadeira merece investimento para melhor compreendê-la. As brincadeiras são muito valiosas, caso contrário não estariam tão presentes nas interações humanas. Vigotski (2007) explica que a brincadeira é importante não necessariamente por estar relacionada ao prazer. Segundo o autor, outras atividades também geram prazer, como chupar chupeta, por exemplo. Ao mesmo tempo, a brincadeira pode gerar desprazer, quando não atende às necessidades e aos desejos da criança. O brinquedo não está associado somente ao prazer, mas sobretudo às necessidades das crianças. As necessidades das crianças envolvem tudo que é motivo para as ações delas, estabelecendo nessa atividade conexões entre pensamentos, afeto, imaginação e ações (VIGOTSKI, 2005).

A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (VIGOTSKI, 2007, p. 108).

As reinvenções das crianças no uso da tartaruga tomaram rumos mais ousados. De forma colaborativa, tentaram levar a parte maior e pesada da tartaruga, composta pelo corpo e pela cabeça, para dentro da casinha de plástico, ação evidenciada na fotografia 64. Nota-se o engajamento das crianças nessa atividade; estavam envolvidos e propondo ações.

Fotografia 64: Anna Vitória, Pedro, Matheus e Enzzo Gabriel propondo alternativas para colocar uma parte da tartaruga dentro da casinha de plástico, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

Como a parte maior da tartaruga não cabia na casinha, perceberam que essa brincadeira poderia ser mais interessante levando a parte inferior da tartaruga para dentro, com a intenção de conseguirem uma inclinação suficientemente adequada, momento registrado na fotografia 65. Com a tartaruga e a casinha plástica, realizaram diversas ações e usos, produzindo novos significados para os brinquedos do pátio da escola, demonstrando articulação entre pensamento, linguagem, emoção e imaginação.

Essas atividades das crianças estiveram abertas a transformações constantes. As crianças não se apegavam a uma única ideia; desenvolviam várias ações para concretizá-las, uma ação desdobrava-se em outra. Observavam, corriam, saltavam, pulavam, sentavam, levantavam-se, arrastavam-se e falavam sobre o que estava acontecendo. As crianças revelavam disposição e criatividade para relacionarem-se com os objetos e entre si.

Fotografia 65: Pedro, Anna Vitória, Matheus e Enzzo Gabriel colocaram o casco da tartaruga para dentro da casinha para servir-lhes de escorregador enquanto Vitória, Loane e Vitória Gabriele os observavam, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

Após a ação bem-sucedida de colocar a tampa da tartaruga dentro da casinha, a atividade de transformá-la em escorregador se iniciou. Algumas crianças seguiram para outras atividades e outras continuaram com a proposta de escorregar pelo casco da tartaruga. Optei por continuar acompanhando essa atividade das crianças. Entendi que o escorregar iniciava-se pela janela da casinha, por exemplo, quando Anna Vitória fez várias tentativas de subir e não conseguiu sozinha, conforme o registro com a fotografia 66.

Enzzo Gabriel, que observava as tentativas de Anna Vitória, ajudou-lhe a subir na janela da casinha. Ele apoiou os pés da colega em suas mãos para que ela conseguisse subir e escorregar pelo casco da tartaruga, que estava dentro da casinha, sequência de ações registradas nas fotografias 67 e 68.

Fotografia 66: Anna Vitória tentando subir na janela da casinha para escorregar pelo casco da tartaruga de plástico que está por dentro, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

Fotografia 67: Enzzo Gabriel ajudando Anna Vitória a subir na janela da casinha, apoiando os pés da garota em suas mãos, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

Fotografia 68: Anna Vitória escorregando pelo casco da tartaruga que estava dentro da casinha de plástico, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

Depois, Anna Vitória retribuiu a ajuda do colega, reproduzindo o mesmo gesto para ajudar a Enzzo Gabriel, o que pode ser observado na fotografia 69. Nesse processo, tornou-se visível o quanto seus gestos revelaram empatia e colaboração mútua.

Com as fotografias 67, 68 e 69, registrei atividades colaborativas desenvolvidas entre as crianças para atingirem seus objetivos e atender as suas ações e necessidades na brincadeira. Em todas as situações, houve cooperação entre elas, tentando levar a parte mais pesada da tartaruga para dentro da casinha, depois levar a parte mais leve, na organização e transformação do casco no interior da casinha em escorregador, e, por fim, o auxílio entre os colegas para subir na janela e descer pelo escorregador.

No Encontro 16, acompanhei as ações e conquistas das crianças em suas descobertas e brincadeiras. Do mesmo modo, pude observar que elas também podem ocupar diferentes papéis nessas ações. Em determinados momentos, representavam personagens e,

Fotografia 69: Anna Vitória ajudando Enzzo Gabriel a subir na janela da casinha, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

em outros, eram observadoras, de acordo com o interesse e a necessidade de cada um. Nas diferentes formas de manifestar na brincadeira, havia entre elas disposição e sensibilidade para compreender os gestos uns dos outros. Elas estavam atentas, e muitas vezes percebi que em boa parte dos diálogos entre elas inexistiam palavras, as ações definiam e significavam as situações; por meio das ações que realizavam, entendiam-se umas com as outras para que a atividade se desenvolvesse. Por isso, é preciso entender o caráter especial das necessidades das crianças, muitas delas satisfeitas por meio da brincadeira como ensina Vigotski (2004, 2005, 2007).

Um outro aspecto observado com as crianças diz respeito às relações com os adultos, mais especificamente aos modos de participação do adulto na brincadeira. Em boa parte dos encontros anteriormente apresentados, fui alguém que interagiu com as crianças, conversando, brincando e reinventando com elas. No caso do Encontro 16, ainda que eu estivesse presente, fui apenas uma acompanhante das atividades. Notava que, em alguns momentos, as crianças buscavam meu olhar de apoio, e entendi essa busca como uma confirmação de que alguém que estava lá com elas era responsável e validava as ações.

Seguindo essa ideia, dos modos de participação do adulto e assim compreendendo os gestos das crianças nas brincadeiras, recortei o Encontro 17, também da nota de campo de 09 de novembro de 2017. Nesse momento, estava sentada no chão do pátio observando e fotografando com o celular as ações das crianças em suas brincadeiras, referentes ao Encontro 16. Nessa nova situação, percebi que Loane (2 anos e 11 meses) me observava, pareceu-me que fotografava, transformando seu próprio chinelo de dedo em câmera fotográfica.

NOTA DE CAMPO – 09 de novembro de 2017  
Encontro 17 - Turma do Peixe (GII)

Pátio- 10h30 às 10h32

[...] Notei que Loane me observava de longe, enquanto eu estava sentada no chão do pátio com Vitória e fotografava as brincadeiras das demais crianças na casinha de plástico, com meu celular. Percebi que Loane estava manuseando um chinelo de dedo na orelha, como se fosse um telefone. A situação me chamou a atenção, me aproximei dela e perguntei: O que está fazendo?

Loane respondeu: Tirando foto.

Perguntei, exclamado: Danadinha, está me imitando!?

Loane sorriu [...].

Percebi que Loane estava atenta aos meus movimentos com o celular e a forma como me envolvia nas propostas das demais crianças da Turma do Peixe (GII). Tanto ela como eu estávamos próximas das brincadeiras dos colegas; éramos observadoras e acompanhantes, mas não participamos diretamente. Entendi que Loane, ao me observar, interressou-se sobre o que eu fazia e fez de conta que também fotografava o que seus colegas faziam, utilizando seu chinelo como celular. Compreendi que, com base nas suas experiências socioculturais relacionadas ao uso de celular e nos meus gestos, aprendeu e reinventou com o seu chinelo o seu brinquedo e a brincadeira própria.

Perguntei para Loane do que se tratava aquele seu gesto com o chinelo, e ela confirmou que estava me fotografando. Foi quando registrei sua ação com a fotografia 70.

Fotografia 70: Loane fazia de conta que me fotografava com seu chinelo de dedo, em 09/11/2017.



Fonte: A autora

Loane demonstrou que possui um olhar sensível para o que ocorre à sua volta, para aquilo que lhe interessa e a impulsiona para descobertas e transformações. No Encontro 17, Loane, além de observar a ação do adulto de fotografar, partiu para ação de imitar e fazer de conta que estava fotografando também.

Entendi que “[...] a necessidade da criança de imitar o adulto não é uma invenção, não é uma exigência indevida: faz parte da sua vontade de crescer” (RODARI, 1982, p. 91). Segundo Vigotski (2014), as crianças, além de imitarem o adulto, reproduzem situações vividas; imitar é uma ação necessária e tem um papel importante no desenvolvimento, sobretudo para as recriações. Nesse sentido, a imaginação das crianças é constituída com base nas suas experiências, isto é, quanto mais experiências elas tiverem, maiores e mais potentes se tornarão os processos imaginativos e criativos. Vigotski (2014) complementa:

Os jogos geralmente são apenas reflexos daquilo que a criança viu e ouviu dos mais velhos, no entanto, esses elementos da experiência alheia nunca se reproduzem na brincadeira do mesmo modo como na realidade se apresentaram. Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica (VIGOTSKI, 2014, p. 6).

A imaginação e a realidade não estão separadas por barreiras intransponíveis, mas se conectam como uma função vital e necessária para o desenvolvimento humano. Uma primeira forma de conexão entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda ação imaginativa parte de

experiências anteriores, que, reelaboradas e modificadas, criam algo novo, mas, ainda assim, relacionam o que foi experienciado. “[...] a fantasia se constrói sempre a partir dos materiais captados do mundo real” (VIGOTSKI, 2014, p. 11).

Para Elkonin (2009), enquanto a criança brinca, ela atua sobre aquilo que vivencia, brinca de médico, dentista, mãe, pai, super-herói, atuando com os objetos que contribuem para representar a vida, sobretudo para atuar sobre as relações, os seus sentidos e os motivos da realidade vivida, surgindo a necessidade de ser como um adulto e viver como ele. A criança não satisfaz completamente suas necessidades no jogo, ela nasce no jogo, mas também é satisfeita nas diversas condições históricas e sociais, junto com os adultos e em relações reais. Por isso, a criança reproduz na situação de jogo toda e qualquer situação que lhe chame a atenção.

O estudo de Campos (2013) traz a ideia de que a cultura da criança, na forma como brinca, na maneira como transpõe objetos em brinquedos e brincadeiras, é uma das suas formas de se comunicar com o outro. Muitas vezes, o adulto não comprehende quando o objeto se torna brinquedo para a criança, pois, para o adulto, prevalece seu significado objeto.

Os usos dos objetos cotidianos pelas crianças na brincadeira podem também sinalizar para os adultos a evolução do processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem. É fato que a brincadeira é importante para o processo de desenvolvimento da criança, atividade cultural em que é possível através dela sentir, exteriorizar emoções, materializar e reconstruir o que está à volta; atuar com emoções, situações tensas cotidianas, reconstruir experiências e fazê-las novas. Entendi que

brincadeira não é única atividade de interesse das crianças, todavia é por meio dela que praticam e (re)conhecem linguagens apreendidas na vida cotidiana, (re)inventam-nas e produzem culturas.

Para compreender melhor essas reflexões sobre os usos que as crianças fazem dos objetos relacionados ao desenvolvimento da brincadeira, do pensamento e da linguagem, considerei para análise uma situação semelhante à que se desenvolveu com Loane no Encontro 17. Essa nova situação aconteceu com Nycollas (2 anos e 9 meses) e Sophia Gabrielly (2 anos e 9 meses), no Encontro 18, e faz parte da nota de campo de 09 de novembro de 2017. Esse encontro ocorreu quando toda a Turma do Peixe (GII) dirigiu-se para a sala de aula, após as brincadeiras no pátio que foram descritas nos Encontros 13, 14, 15, 16 e 17, anteriormente apresentados.

No Encontro 18, estávamos todos na sala de aula, e as educadoras propuseram às crianças que escolhessem brinquedos. Enquanto acompanhava as escolhas delas, notei que Nycollas optou por uma máquina fotográfica de brinquedo. Enquanto ele explorava o objeto, percebi que ele buscava meu olhar; eu o acompanhei. Depois, ele se sentou próximo a Sophia Gabrielly e começou a reproduzir gestos de fotografá-la: olhava para a câmera e depois apertava seus botões; buscava o olhar de Sophia Gabrielly, como um fotógrafo normalmente faz. Por sua vez, Sophia Gabrielly começou a fazer poses para Nycollas, inclinou a cabeça de lado e sorriu para ele.

Os gestos de Loane no Encontro 17 e os de Nycollas e Sophia Gabrielly descritos no Encontro 18 me fizeram perceber que, do mesmo modo que eu estava curiosa e acompanhava as crianças em suas brincadeiras, eles faziam o mesmo comigo e brincavam de fotografar, recriando meus gestos.

NOTA DE CAMPO - 09 de novembro de 2017  
Encontro 18 - Turma do Peixe (GII)

Sala de aula- 11h às 11h5m

[...] Após passarmos praticamente toda a manhã no pátio, as educadoras convidaram o grupo para entrar na sala de aula e elegerem brinquedos para suas novas brincadeiras.

Enquanto acompanhava e fotografava as escolhas das crianças com os brinquedos na sala de aula, Nycollas me observava atentamente. Notei que escolheu uma câmera fotográfica de brinquedo. Depois, começou a fotografar Sophia Gabrielly, reproduzindo ações semelhantes às minhas. Percebi que olhava para a câmera e depois apertava botões da sua máquina [...].

De acordo com Vigotski (2007), desde muito cedo, as crianças possuem percepções dos objetos reais e de seus significados, das suas cores e formas e também a que se destinam. Segundo esse autor, para a criança pequena, o objeto é dominante em relação ao seu significado, subordina-se a ele, aspecto que pude observar na ação de Nycollas ao escolher a câmera fotográfica de brinquedo para brincar de fotografar Sophia Gabriele. Nycollas escolheu aquele objeto que se assemelhava a uma câmera de fato. Nogueira e Smolka (2011) apontam que, no processo de desenvolvimento da imaginação nas crianças pequenas, os objetos concretos determinam as ações delas. Mas, nesse ponto do desenvolvimento, não é qualquer objeto que pode ser utilizado para qualquer ação, o objeto precisa estar relacionado ao gesto que será executado.

Já com Loane, no Encontro 17, outra compreensão se formou. Para ela, o significado começava a predominar em relação ao objeto, isto é, a ação de fotografar teve muito mais importância do que o objeto de fotografar, por isso utilizou seu chinelo de dedo como câmera fotográfica.

Compreendi que as crianças também aprendem fazendo, relacionando-se com as pessoas, com os objetos e também com as suas emoções; vão aprendendo sobre as possibilidades das representações simbólicas. Um processo que vai se complexificando e, assim, aos poucos, as crianças vão se libertando dos objetos.

Nogueira e Smolka (2011), ao discursarem sobre a teoria de Vigotski, sinalizam que:

Para ele, a imaginação surge lenta e gradualmente, evoluindo de formas simples e elementares para outras mais complexas. Em cada fase dessa evolução, adquire formas próprias de expressão, não se separando de outras de atividade humana e, em

especial, permanecendo numa relação de estreita dependência da experiência acumulada (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 96).

A situação imaginária é uma atividade mental e gestual que possibilita desenvolver o pensamento abstrato; “uma vez que abre, para a criança, a possibilidade de agir independentemente da situação perceptual imediata e de operar – graças às transformações de objetos e ações e aos papéis que ela desempenha – no campo das significações” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 96). Diante disso, é possível identificar as diferenças nos processos de desenvolvimento da imaginação através das ações de Loane, no Encontro 17, e de Nycollas, no Encontro 18. Isso posto:

É na brincadeira que, pela primeira vez no desenvolvimento da criança, os objetos perdem sua força determinadora. [...]. É através dos gestos e da linguagem que a significação da situação imaginária se produz. Ou melhor, a própria situação imaginária ganha forma quando um gesto ou uma palavra transforma um objeto em outro, uma ação em outra, produzindo novos sentidos. Ou ainda, é pela palavra que a criança assume seu lugar, em relação ao outro, dando forma à situação imaginária (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p. 96-97).

A brincadeira é tão rica e valiosa para o desenvolvimento da criança que é através dela que a criança fala enquanto pensa, pensa enquanto fala e utiliza gestos que complementam esses processos significando as situações e objetos. A brincadeira, isto é, a imaginação se elabora no campo cognitivo, afetivo e social.

Para Elkonin (2009), o processo de aprendizagem das ações com objetos tem muita importância social na relação da criança com o adulto. É por meio dessa relação prática que a criança busca apoio emocional do adulto, espera dele um resultado e uma resposta. Entendo, assim, que o

professor deve estimular novas aprendizagens, abrindo-se ao novo que surge na própria convivência com as crianças, levando em conta os objetos e o entorno de que fazem parte.

Rodari (1982) diz que, para as crianças, o mundo está repleto de objetos misteriosos, de acontecimentos incompreensíveis, de figuras indecifráveis:

A mesa e cadeira, que para nós são objetos consumados e quase invisíveis, dos quais nos servimos automaticamente, são para a criança durante muito tempo materiais de uma exploração ambígua e pluridimensional, onde se dão as mãos o conhecimento e a fabulação, a experiência e a simbolização. Enquanto aprende a conhecer a superfície, a criança não cessa de jogar com ela, de formular hipóteses sobre seu aspecto. Não cessa de fazer uso fantástico dos dados positivos que imagina (RODARI, 1982, p. 87).

A criança, ao se relacionar com o objeto, marca na brincadeira o domínio da dimensão simbólica, isto é, pelo uso que a criança faz do objeto, algo faz sentido para ela, independentemente do que de fato seja. Além disso, a utilização de objetos causa encantamentos nas crianças e as direciona para experimentação e criação na brincadeira (BROUGÈRE, 2008).

Wajskop (2009) assinala que a brincadeira como produção sociocultural da humanidade é uma situação privilegiada de aprendizagem, em que objetos são reinventados apresentando novos

significados; tornam-se um elemento cultural significativo. Considerando esses apontamentos, a brincadeira consolidou-se na mais potente aproximação com as crianças e para dialogar com elas.

Seguindo esse raciocínio, identifiquei, na nota de campo de 23 de novembro de 2017, o Encontro 22. Nele, pude dialogar com Esther Vitória (3 anos e 3 meses), Enzzo Gabriel (3 anos e 3 meses), Vitória Gabrielle (3 anos) e Davi (2 anos e 10 meses) através de fala e de ações relacionadas ao cuidado com bonecas. Nesse encontro, novamente colocaram em discussão que ação e pensamento, imaginação e realidade são aspectos humanos que também estão relacionados às nossas emoções e vidas cotidianas. Através dessa conexão, as crianças expressaram nas brincadeiras e objetos relacionados situações que compõem o rol de suas aprendizagens, das suas culturas e experiências cotidianas.

#### NOTA DE CAMPO – 23 de novembro de 2017

Encontro 22 - Turma do Peixe (GII)

Sala de aula- 16h às 16h30

[...] Sentei no chão para brincar com os brinquedos. Esther Vitória se aproximou com alguns bonecos nas mãos, me entregou um e disse: —Sua filha está chorando.

Paula: —Por que ela chora?

Esther Vitória: —Está com saudades do pai.

Paula: —Onde está o pai?

Enzzo Gabriel: —Eu estou aqui! Respondeu, correndo em nossa direção. Esther Vitória entregou a boneca no colo dele, que a abraçou. Ela sorri para Enzzo Gabriel.

Essa brincadeira se encerrou e outras estavam se constituindo com propostas semelhantes. Continuei a observar as outras crianças e percebi que Vitória Gabrielle, que brincava com uma boneca, acariciava-a, olhava-a nos olhos, colocava-a no colo, oferecia mamadeira, fazia-a dormir. Depois, vi que Davi tentou tomar a mamadeira de Vitória Gabrielle. Ela puxou a mamadeira dele e escondeu. Davi, então, olhou para mim. Entendi como um pedido de ajuda.

Paula: —Pede emprestado para ela, Davi.

Davi, então, toma da mão dela.

Paula: —Davi, pode devolver a mamadeira à sua colega e pedir a boneca emprestada? Enquanto falava, indicava com o dedo para o a boneca, mostrando a ele como pedir emprestado.

Davi, com gesto, indica com seus dedos a mamadeira que estava com Vitória Gabriele, que empresta. Em seguida, Davi alimenta uma boneca com a mamadeira e depois pega uma outra boneca. Com esta boneca no colo, ele sacode a mamadeira, a observa e diz: —Acabou.

A brincadeira se encerrou.

A fotografia 71 mostra o momento em que Esther Vitória se aproxima de mim, colocando a boneca em meu colo e diz que a boneca era minha filha e chorava. Entendi com esse gesto e essa fala um convite para brincar; tornei-me a mãe de uma filha que chorava, representada pela boneca que colocou no meu colo.

Novamente, por meio de brincadeiras, as crianças puderam expressar sentimentos e sensações, sendo o espaço-tempo da brincadeira uma oportunidade para narrar fatos da vida e, sobretudo, vivenciá-los, compreendê-los e aprender.

Fotografia 71: Esther Vitória aproxima-se de mim e me entrega uma boneca dizendo que era minha filha e que estava chorando, em 23/11/2017.



Fonte: A autora

Em sequência ao diálogo com Esther Vitória e Enzzo Gabriel, outra conversa se inicia com Vitória Gabrielle e Davi. Eles também brincavam com bonecas. Essas crianças expressavam afeto pelas bonecas, como se fossem os bebês deles. Com a fotografia 72, é possível notar os gestos de carinho e cuidado de Vitória Gabrielle com a boneca em seu colo, alimentando-a com a mamadeira.

Nessa situação, pude colaborar com Davi na aprendizagem do que significa um pedido de empréstimo quando brincou com Vitória Gabrielle, se aproximando dela, interessado pela mamadeira com que ela brincava. No momento em que ele tomou o objeto das mãos dela, percebi uma oportunidade de auxiliá-lo, ensinando gestos e palavras que significariam um pedido de empréstimo. Propus a ele pedir emprestado à colega, ao mesmo tempo em que indicava com o dedo para o objeto de interesse, a mamadeira. Ele compreendeu e atuou desse modo. Ainda

Fotografia 72: Vitória Gabrielle brinca com a boneca, alimentando-a com uma mamadeira, em 23/11/2017.



Fonte: A autora

que esse gesto dele não estivesse acompanhado de fala, houve mudança em relação à ação anterior. Consequentemente, o pedido de empréstimo da mamadeira por Davi a Vitória Gabrielle, através do gesto de indicar com as mãos, foi igualmente compreendido por ela, que lhe entregou a mamadeira, situação observada na fotografia 73.

De acordo com Kramer (2007), conforme os pressupostos de Vigotski, o aprendizado da criança começa antes mesmo de ela ingressar na escola. E na escola o professor pode ampliar tais processos de aprendizagem, compreendendo aquilo que a criança já consegue realizar sozinha, o que é nomeado de nível de desenvolvimento real, manifesto em suas ações.

Ao compreender essas ações das crianças, o professor pode provocar situações

Fotografia 73: Vitória Gabrielle entrega a mamadeira a Davi, em 23/11/2017.



Fonte: A autora

novas que possibilitem criar o que ele chama de nível de desenvolvimento próximo, definindo as funções psicológicas superiores que estão em processo de desenvolvimento. Para a autora, se o ensino for organizado conforme as ações que as crianças apresentam, isto é, planejado para que as crianças sejam desafiadas a avançarem em novas ações, “[...] o aprendizado não só deriva em desenvolvimento, como também é capaz de desencadear vários processos, o que não aconteceria espontaneamente” (KRAMER, 2007, p. 94-95).

Nesse sentido, Vigotski (2005, 2007) considera que a linguagem, os gestos e os olhares das crianças fazem parte de um mesmo processo psicológico complexo de desenvolvimento, sendo igualmente importantes e até concomitantes, tendo em vista atingirem seus objetivos na resolução de alguma situação. Entendi com Davi que é preciso ao adulto sensibilidade para compreender que, no processo de desenvolvimento das crianças, os gestos possuem importância significativa ao revelarem a potência da expressividade das crianças para aprender sobre a vida.

Na sequência, Davi pega uma das bonecas e a alimenta com a mamadeira, conforme a fotografia 74 mostra. Depois, ele pega outra boneca e a alimenta também. Ele olha para a mamadeira, sacode-a e diz “acabou”, o que pode ser observado com a fotografia 75.

Fotografia 74: Davi alimenta a primeira boneca com a mamadeira, em 23/11/2017.



Fotografia 75: Davi observa a mamadeira e diz que “acabou”, em 23/11/2017



Fonte: A autora

Não foram quaisquer gestos expressados pelas crianças nesse Encontro 22, foram gestos de quem cuida, como pais que alimentam seus filhos e filhas. Tais comportamentos fazem parte de expressões infantis que compõem um rol de apropriações e produções culturais, ensinados e aprendidos em relações socioculturais, que são também praticados na escola e não são valorizados como espaço de expressividade e aprendizagem.

Nesse sentido, por mais que o gênero não tenha sido diretamente apresentado pelas crianças nessa brincadeira, é tema de tensão nas percepções de adultos que relacionam determinados brinquedos ao gênero feminino e ao masculino de maneira excludente. Então, quando Enzzo Gabriel, Esther Vitória, Vitória Gabrielle e Davi brincaram de cuidar das bonecas, possivelmente representaram nessa situação experiências vividas ou observadas por eles com seus pais e outros familiares.

Para Vigotski (2007), a situação imaginária é mais uma lembrança do que aconteceu do que uma situação de imaginação nessa faixa etária de criação de algo novo.

É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova (VIGOTSKI, 2007, p. 123).

A brincadeira para a criança é algo libertador, no sentido de buscar atingir seus desejos e propósitos. Ao mesmo tempo, é uma liberdade ilusória, pois as ações estão subordinadas aos significados dos objetos, tal como mostrado por Enzzo Gabriel, Esther Vitória, Vitória Gabrielle e Davi.

Recortei da nota de campo de 11 de dezembro de 2017 uma conversa com João Emanuel (3 anos e 1 mês), compondo o Encontro 25. Esse momento ocorreu na sala de aula da Turma do Peixe (GII), demonstrando o quanto as crianças possuem interesse por tudo que lhes rodeia, especialmente pelas pessoas. Ao mesmo tempo em que João Emanuel estava envolvido numa brincadeira de faz de conta, ele ouviu a música *Dona Aranha* e a relacionou com imagem de aranha de seu próprio chinelo. Ações que se desenrolaram para outras no instante que fotografei o chinelo dele, provocando novos interesses e descobertas nos usos da câmera fotográfica do celular.

#### NOTA DE CAMPO – 11 de dezembro de 2017

##### Encontro 25 - Turma do Peixe (GII)

##### Sala de aula- 15h10 às 15h30

[...] enquanto brincávamos de fazer comidinha, na sala de aula, João Emanuel me mostrou seu chinelo que possuía o desenho de uma aranha e olhou para o aparelho de som. Nesse instante não entendi o porquê desses gestos. Depois de um tempo, percebi que a cantiga “Dona Aranha”<sup>35</sup> tocava no aparelho de som da sala de aula. Nesse momento, compreendi os gestos anteriores de João Emanuel, relacionava o desenho da aranha do seu chinelo com a música “Dona Aranha” que tocava no aparelho de som. Para registrar a situação, fotografei o chinelo, o que despertou interesse da criança pelo celular.

Liguei a câmera do celular de forma que João Emanuel pudesse se ver na tela do aparelho. Ele saiu por um tempo e voltou com uma câmera fotográfica de brinquedo, colocou-a nos olhos e ficou me fotografando, testando os usos do brinquedo, apertando os botões, ao mesmo tempo em que se observava pela tela do celular, como num espelho. Olhava-se na tela do celular, sorria, movimentava a cabeça. Depois, pegou um cone, colocou-o em frente ao celular, movimentava-o, girava-o, aproximava e afastava da câmera, para observar as imagens que produzia.

<sup>35</sup> A dona aranha subiu pela parede  
Veio a chuva forte e a derrubou  
Já passou a chuva o sol já vai surgindo  
E a dona aranha continua a subir  
Ela é teimosa e desobediente  
Sobe, sobe, sobe e nunca está contente

Conforme descrito nas notas de campo que contêm o Encontro 25, num primeiro momento não entendi o sentido do gesto de João Emanuel ao me mostrar o chinelo. Depois de um tempo, olhando e buscando compreender o que mostrava, reconheci a associação que ele fazia, de relacionar a música “Dona Aranha” com seu chinelo que tinha o desenho de uma aranha (fotografia 76).

O meu gesto desencadeou um novo interesse de João Emanuel pelo celular/câmera e pela sua imagem reproduzida na tela do celular. Na sequência, João Emanuel buscou, dentre os brinquedos da sala, uma câmera fotográfica, a mesma utilizada por Nycollas no Encontro 18 anteriormente descrito. Com o referido brinquedo em mãos, começou a me fotografar, fazendo de conta e experimentando usos diversos desse brinquedo, assim como eu fiz em muitos outros momentos e também naquele instante que me mostrou seu chinelo com desenho de uma aranha.

João Emanuel, naquele momento, experimentava e testava formas de fotografar com o brinquedo. Realizou

Fotografia 76: João Emanuel me mostra seu chinelo, com a imagem de uma aranha, em 11/12/2017.



Fonte: A autora

vários gestos, semelhantes aos meus enquanto o fotografava, conforme a fotografia 77 mostra. Nessa fotografia, é possível observar um jeito de fotografar experimentado por João Emanuel. Compreendi que a imitação não era uma simples reprodução, mas havia uma recriação de gestos e de propósitos no uso dos objetos.

De acordo com Vigotski (2014), a imitação tem seu papel para o desenvolvimento da criança. Para o autor, a imitação envolve reflexos daquilo que a criança observou nos adultos e ao seu redor. Então, a brincadeira para a criança é uma atividade em que ela pode reelaborar suas experiências e construir novas realidades conforme seus interesses e suas necessidades.

Enquanto fotografava João Emanuel e ele me fotografava, constitui-se o interesse dessa criança por sua própria imagem reproduzida na tela do meu celular. Com a fotografia 78, apresentada seguir, é possível notar a curiosidade que ele demonstra em se observar. Na fotografia 79, após um tempo breve se observando, João Emanuel sorriu ao se ver.

Fotografia 77: João Emanuel me fotografa com a câmera de brinquedo,em 11/12/2017.



Fonte: A autora

Fotografia 78: João Emanuel observa sua imagem na tela do celular, em 11/12/2017.



Fotografia 79: João Emanuel se observando na tela do celular quando sorri, 11/12/2017.



Fonte: A autora

Depois de um tempo se observando na tela do celular, buscou um outro objeto, um cone. Aproximava-o e afastava-o da câmera, conforme mostra a fotografia 80. Depois, ele começou a subir e a descer o cone diante da tela do celular, de modo que aparecia e desaparecia a imagem, experimentações registradas na fotografia 81.

Fotografia 80: João Emanuel afastava e aproximava da tela do celular um cone, em 11/12/2017.



Fonte: A autora

Fotografia 81: João Emanuel subia e descia um cone diante da tela do celular, 11/12/2017.



Fonte: A autora

Notei que João Emanuel interessou-se pela reprodução do cone na tela do celular enquanto experienciava ações de afastar, aproximar, subir e descer para aparecer e desaparecer. As crianças conhecem, interpretam, produzem e experimentam culturas a partir do ambiente em que estão inseridas. Está evidente que os materiais ajudam no desenvolvimento e aprendizado delas, mas, ainda assim, são as crianças e suas ações que se destacam nesse processo.

Nos encontros selecionados e apresentados nesta parte da pesquisa, compreendi que as brincadeiras não são estáticas, elas são transformadas pelas ações das crianças num tempo-espacó peculiar, conforme os interesses e as necessidades delas, desencadeando novas e subsequentes brincadeiras. As ações das crianças manifestadas nesses encontros, especialmente através de gestos e olhares, revelaram a sensibilidade delas para observar o entorno, os objetos e as pessoas.

Elas evidenciaram o quanto são potentes para fazer parcerias entre pares e usos distintos de objetos nas brincadeiras em comum entre eles; ações que revelam ao adulto o processo de desenvolvimento da imaginação das crianças. Nesses encontros, ficaram também perceptíveis os modos de participação do adulto nas brincadeiras e a sua importância nesse processo. Enquanto fui uma observadora e uma acompanhante da brincadeira procurando os detalhes nos gestos, nos usos dos objetos e as interações entre elas, estava igualmente sendo observada pelas crianças, tornando-me uma referência nas práticas de linguagens nas brincadeiras. A criança imita o adulto, interessa-se por ele e pelas suas ações.

Num outro modo de participar das brincadeiras das crianças, envolvi-me diretamente nos diálogos e nas interações estabelecidas, construções a que as crianças também prestam atenção, e, do

mesmo modo, tornei-me referência. Nessas situações, pude compreender o quanto a diversidade de experiências é crucial para o desenvolvimento da imaginação das crianças, isto é, a escola é corresponsável, junto com as famílias, por oferecer um leque diverso de situações novas para as crianças experimentarem, fazerem usos e reinventarem. Assim, a escola pode colaborar para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sustentando numa educação mais humana e sensível.

### 6.3 Imaginação e realidade combinam-se nas ações para (re)conhecer o vivido

Nos processos de construção das análises, identifiquei, a partir dos encontros 21, 23, 24 e 26, momentos em que as crianças evidenciaram a imaginação combinada com gestos relacionados a experiências reais das vidas delas, especialmente para as situações que envolvem preparar e comer alimentos.

Na nota de campo de 22 de novembro de 2017, recortei o Encontro 21, que ocorreu na sala de aula num momento em que observei nos gestos e nas falas das crianças uma profunda conexão entre a realidade e a imaginação. Os gestos, nesse processo imaginativo, estavam acompanhados de ações relacionadas à realidade vivida, sobretudo quando envolviam os alimentos. Nesse encontro

**NOTA DE CAMPO – 22 de novembro de 2017  
Encontro 21 - Turma do Peixe (GII)**

**Sala de aula- 16h às 16h30**

Lívia Helena me convidou para brincar com ela. Sentei no chão, ao seu lado, com as pernas cruzadas. Ela despejou peças de encaixe entre as minhas pernas, como se fossem a panela e os alimentos. Eu tentava pegar as peças de encaixe, que foram transformadas na brincadeira em comida, e Lívia Helena disse para mim: Tem que soprar, está muito quente.

Após algum tempo mexendo nas peças de encaixe, como se estivessem na panela, Lívia Helena diz: Fiz bolos.

Fiz de conta que mastiguei o bolo que ela me deu. Depois, notei que Anna Vitória nos observava, então ofereci bolo a ela, que aceitou e colocou na boca. Lívia Helena também levou as peças na boca, que se transformaram em bolo para ambas as crianças.

com Lívia Helena (3 anos e 3 meses) e Anna Vitória (2 anos e 9 meses), foi se constituindo um cenário de brincadeira que envolvia gesto, olhar, fala e objeto.

De acordo com Vigotski (2007), as necessidades das crianças na brincadeira envolvem tudo o que é motivo de ação para elas. O teórico afirma também que, para as crianças com idade pré-escolar com mais de três anos, quando surge um desejo por algo irrealizável, permanece o desejo de realizá-lo, como uma característica do estágio precedente. Para resolver essa tensão, segundo o autor, a criança envolve-se num mundo ilusório, onde seus desejos podem ser realizados; esse mundo é chamado por ele de brincadeira. As brincadeiras das crianças criam situações imaginárias. Entretanto, o teórico questiona a imaginação ser considerada apenas como uma subcategoria da brincadeira e não ser compreendida como uma característica definidora da brincadeira em geral. Ou seja, toda brincadeira envolve imaginação.

Considerando a teoria acima abordada, entendi que, quando Lívia Helena despejou brinquedos entre minhas pernas, conforme registrado na fotografia 82, e seus gestos revelaram

Fotografia 82: Lívia Helena despejou peças de encaixe entre as minhas pernas e as transformou em comida, em 22/11/2017.



Fonte: A autora

Fotografia 83: Anna Vitória colocou objeto plástico na boca, fazendo de conta que era um bolo, em 22/11/2017.



Fonte: A autora

que as peças de encaixe se transformaram em alimentos, o gesto e olhar para mim significaram um convite para participar dessa situação imaginária.

Em ações semelhantes na transformação de objeto em outro na brincadeira, notei que Anna Vitória acompanhava com olhares toda a dinâmica entre Lívia Helena e eu, acima apresentada. Após perceber que ela nos observava, resolvi oferecer-lhe bolo, representado pelos objetos plásticos. Anna Vitória aceitou e levou o brinquedo à boca, como se fosse o bolo (fotografia 83). No instante seguinte, Lívia Helena realizou o mesmo gesto, levando o mesmo brinquedo até a boca (fotografia 84).

As crianças sabiam que se tratava de objeto plástico e não de um bolo, no entanto me pareceu que, para brincar de comer bolo, foi

Fotografia 84: Lívia Helena levou objeto plástico na boca, fazendo de conta que era um bolo, em 22/11/2017.



Fonte: A autora

preciso colocá-lo na boca e mastigar para ser real.

Elkonin (2009) afirma que a criança satisfaz seu desejo de comer o alimento comendo-o; ela prefere comer de fato a fingir que come. O autor admite que a situação é contraditória, pois, ao mesmo tempo que envolve um estrato singular da realidade, abrange igualmente estratos irreais e ilusórios.

Nesse sentido, Vigotski (2014) diz que é o impulso criador que permite transformar a realidade e modificar o presente. Logo, todos os objetos da vida cotidiana, dos mais simples e habituais aos mais complexos, podem ser transformados na brincadeira de faz de conta de acordo com os interesses e as necessidades das crianças. Como se pode observar com Anna Vitória e Lívia Helena, em que transformar uma peça de encaixe em bolo e levá-lo até a boca para comê-lo foram ações necessárias para o faz de conta de comer bolo.

Na nota de campo de 07 de dezembro de 2017, recortei o Encontro 23, que ocorreu na sala de aula com a participação de Miguel (2 anos e 9 meses), Pedro (3 anos e 6 meses), Enzzo Gabriel (3 anos e 3 meses) e Nycollas (2 anos e 9 meses), num momento em que exploravam imagens de um antigo livro didático de língua portuguesa e constituíram brincadeira em que a imaginação, a ação e a realidade compõem uma trama de gestos, pensamentos e emoções .

Num primeiro momento, observei que os gestos das crianças ao manusearem o antigo livro didático revelaram uma postura leitora, ao folhearem e prestarem atenção naquilo que viam. Notei que identificavam imagens do livro, nomeavam-nas e as relacionavam a sentimentos e conhecimentos por eles construídos. Demonstraram interesse, sobretudo, por imagens de animais

**NOTA DE CAMPO - 07 de dezembro de 2017  
Encontro 23 - Turma do Peixe (GII)**

**Sala de aula- 15h às 15h10**

[...] Sentei perto de Miguel, que folheava um antigo livro didático de língua portuguesa. Pedro, Enzzo Gabriel e Nycollas aproximaram-se e começaram a observar e a folhear as imagens do mesmo livro. Todos falavam ao mesmo tempo daquilo que viam no livro.

Percebi, então, que as imagens que mais interessavam estavam relacionadas aos animais e aos alimentos. Iniciaram uma brincadeira com elas. Fizeram de conta que comiam os alimentos das páginas e disseram que ficariam fortes. Reagiam com medo diante de animais que causavam esse sentimento, como o jacaré e a cobra.

Num determinando momento, Pedro rasgou a página do livro, a dobrou, colocou na boca e a mastigou. Questionei: Por que colocou na boca? Pedro respondeu: É uma fruta.

e alimentos. Compreendi que, a partir desses interesses, uma brincadeira foi constituída; observaram as imagens, fingiram comer os alimentos de que mais gostavam e demonstraram medo diante de alguns animais. Nesse encontro, evidenciou-se que a imaginação envolveu realidade, ação, cognição e emoção.

Kramer (2007) destaca na obra de Vigotski as conexões entre imaginação e realidade, pensamento, ação, emoção e linguagem.

[...] imaginação e realidade se vinculam, ainda pelo enlace emocional que as interpenetra, pois sempre as imagens se combinam pelo tom afetivo comum que evocam, pois sempre a imaginação contém elementos afetivos, tal como os contém a realidade. Por outro lado, imaginação e realidade estão também relacionadas, na medida em que é possível criar uma obra, um objeto ou um instrumento, que não corresponde a nenhum objeto real. Assim, a experiência – ampliada pela imaginação – se materializa num produto (KRAMER, 2007, p. 87-88).

Analizando o Encontro 23, é possível dizer que as crianças envolveram-se numa situação imaginária, fingiam comer os alimentos e expressavam sentimentos em relação aos animais. Para Vigotski (2004), a brincadeira da criança é uma forma importante de organização do comportamento emocional. Segundo o teórico, “a brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos [...]” (VIGOTSKI, 2004, p. 147).

Considerando essa ideia do autor, entendi que as crianças estiveram comprometidas até o fim com o aprendizado na brincadeira por elas constituída. Pude compreender esse engajamento quando Pedro levou o pedaço de papel à boca e o mastigou, argumentando que era a fruta. Então, o

faz de conta foi confrontado com a realidade, foi preciso tentar comer o papel/fruta. Dessa maneira, imaginação, pensamento e emoção vão sendo articulados.

De acordo com a teoria de Vigotski (2007), a consciência e as ações das crianças atuam articuladas, provavelmente relacionadas com as experiências anteriores delas. Havia naquela situação entre as crianças participantes do Encontro 23 uma prática de pensamento, testavam-se os limites entre a realidade e o faz de conta, vinculados às suas emoções e necessidades. Logo, as intenções e as necessidades não satisfeitas na realidade foram realizadas na fantasia; a realidade e os objetos são fontes de inspiração para o faz de conta (VIGOTSKI, 2004).

Situação semelhante desenvolveu-se no Encontro 24, retirado da nota de campo de 11 de dezembro de 2017. Foi quando me encontrei com João Emanuel (3 anos e 1 mês) e Sophia Gabrielly (3 anos), na sala de aula, enquanto brincavam de fazer comidinha. Nesse encontro, foi ainda mais evidente a compreensão de que a imaginação parte das experiências socioculturais das crianças, função elaborada no pensamento e transformada em ação conectada com a realidade.

Ao observar as ações de João Emanuel e de Sophia Gabrielly no uso dos objetos e na interação entre eles, percebi que se tratava de uma brincadeira de fazer comida e alimentar o outro. Os gestos de girar a colher na panela, assoprar, oferecer comida, produzir sons fazendo de conta que estavam mastigando o alimento e a expressão facial demonstrando satisfação com o sabor são ações apreendidas nos contextos socioculturais.

Assim sendo, concordo com a ideia de que “sem dúvida, podemos afirmar que a imaginação é uma experiência de linguagem” (SOUZA, 2012, p. 148). Para esta autora, a infância

#### NOTA DE CAMPO – 11 de dezembro de 2017

#### Encontro 24 - Turma do Peixe (GII)

#### Sala de aula- 15h às 15h10

Sentei próxima a João Emanuel e Sophia Gabrielly. Ambos brincavam de fazer comidas com as panelinhas e traziam para eu provar. Giravam as colheres na panelinha, assopravam e davam um ao outro. Expressaram satisfação pelo sabor do alimento e emitiram sons de mastigação.

Sophia Gabrielly se aproximou de mim e disse: \_\_\_ Trouxe comida. Colocando uma colher dentro da minha boca. Recuei, mas fiz de conta que comi. Perguntei: \_\_\_ O que fez de comida?

Ela não me respondeu e colocou a colher na boca do João Emanuel, que diferente de mim, aceitou a colherada na boca. [...] Voltei a chamar Sophia Gabrielly e disse: \_\_\_ Eu quero.

Dessa vez, ela colocou a colher dentro da minha boca e disse sorrindo: \_\_\_ Toma.

Fiz sons de mastigação.

[...] Sophia Gabrielly girava com uma colher no prato que estava em suas mãos.

Perguntei: \_\_\_ O que é?

Ela respondeu: \_\_\_ Carne.

Depois, alimentou uma boneca, colocando a colher dentro da boca dela.

se constitui numa experiência de linguagem, como uma possibilidade de recuperação da expressão. “É na infância que se constitui a necessidade da linguagem e, para penetrar na corrente viva da língua, a criança deve operar uma transformação radical, ou seja, transformar a experiência sensível (semiótica) em discurso humano (semântica)” (SOUZA, 2012, p. 151). Logo, a infância não pode ser compreendida fora da brincadeira e das linguagens que a acompanham.

Isso significa admitir que a infância e a linguagem como paradigmas que rompem com a retificação das ciências humanas, possibilitando que essa área do saber recupere sua dimensão crítica no enfrentamento das contradições que marcam as sociedades capitalistas deste final de milênio (SOUZA, 2012, p. 154).

Fotografia 85: Sophia Gabrielly alimenta João Emanuel colocando a colher na sua boca, em 11/12/2017.



Fonte: A autora

Nesse sentido, a ação de Sophia Gabrielly, por exemplo, de colocar a colher na minha boca, indicou novamente que era preciso algo a mais na brincadeira. Para ela, seria realmente necessário provar o alimento preparado, uma ação próxima ao real. Ela fez a mesma ação com João Emanuel, que aceita a sua ação na brincadeira conforme mostra a fotografia 85.

Elkonin (2009) colabora na análise dessa situação quando diz que o jogo da criança concretiza-se na esfera da realidade, não é irreal. “A criança atua no jogo com objetos da vida real. Ao mesmo tempo, estão bem representados no jogo os objetos substitutivos e as ações substituidoras” (ELKONIN, 2009, p. 167). Com isso, na brincadeira algumas necessidades podem ser realizadas “na medida em que as ações têm caráter real e não imaginário [...]. Entretanto, quando a criança atua num plano imaginário, as necessidades [materiais] não podem ser satisfeitas” (ELKONIN, 2009, p. 168) [acréscimos meus].

Entendo com Elkonin (2009) e Vigotski (2005, 2007, 2014) que as crianças, em suas brincadeiras, necessitam atuar com ações reais para que suas necessidades sejam satisfeitas e possam compreender os seus cotidianos e as ações das pessoas com as quais convivem. Tal reflexão me leva a pensar no papel do professor na escola de educação infantil e na brincadeira da criança. Entendo que a brincadeira emerge dos interesses e das necessidades das crianças e que o professor pode se envolver nas propostas delas para associar às intenções escolares e experienciar linguagens junto com elas.

No Encontro 24, com Sophia Gabrielly e João Emanuel, evidenciaram-se práticas de linguagem na brincadeira. Foi nesse lugar que as crianças experienciaram linguagens ao mesmo

tempo em que as brincadeiras são também nutritas pelas outras experiências das crianças. O professor que com elas participa e se envolve terá condições de conhecer as realidades e potencialidades imaginativas das crianças com as quais convive na escola. Nesse encontro, a fala das crianças em diálogo com o adulto ocupou um lugar de coadjuvante, claro que importante e necessário para compor os elementos da brincadeira, como quando Sophia Gabrielly disse que me oferecia carne para comer. Mas foram seus gestos carregados de experiências socioculturais que revelaram mais significativos nesse diálogo.

Da nota de campo de 12 de dezembro de 2017, recortei o Encontro 26 com a participação de Pedro (3 anos e 6 meses), Vitória Gabrielle (3 anos), Esther Vitória (3 anos e 3 meses) e Kamilly Vitória (3 anos e 5 meses), realizado no pátio na escola. Nesse encontro, as crianças tornaram visível em suas ações, uma vez mais, que imaginação e realidade combinam-se. Além disso, revelaram que as relações estabelecidas na brincadeira criaram diversas possibilidades de atuação e interação entre elas e também com o adulto.

NOTA DE CAMPO – 12 de dezembro de 2017  
Encontro 26 - Turma do Peixe (GII)

Pátio- 13h30 às 14h

[...] Pedro levantou-se da tartaruga de plástico, entregou-me um pote com areia e disse: *Fiz para você.*  
Fiz de conta que comi. Depois, Pedro pegou uma colher encheu com areia e se aproximou da minha boca. Mais uma vez fiz de conta que comi. Ele sorriu.

Vitória Gabrielle, que nos observava, disse: *Vou fazer a comidinha.* Colocando a colher próxima à minha boca. Recuei quando tentou colocar a colher dentro da minha boca.

Esther Vitória: *Tá quente o bolo.* Referindo-se ao que Vitória Gabrielle colocava na minha boca.

Kamilly Vitória disse a Vitória Gabrielle: *Fiz gelatina.* Mostrando as mãos com areia para a colega.

Depois Kamilly Vitória falou para mim: *Come a gelatina.*

Fiz barulinhos de mastigação.

Vitória Gabrielle disse para mim: *Você quer mais?*

Paula: *Sim.*

Enquanto Vitória Gabrielle saiu para preparar mais alimento, Esther Vitória colocou a colher próxima à minha boca. Fiz de conta que mastiguei.

Esther Vitória colocou a colher de areia na sua própria boca e disse: *Eco!*

Paula: *Você colocou areia na boca! E agora?*

Esther Vitória: *E agora, vou beber água.*

No início do Encontro 26, Pedro me ofereceu um pote plástico com comidinha de areia; ele se aproximou e falou que era para mim, conforme a fotografia 86 mostra. Entendi que a sua fala, “fiz para você”, era um convite para brincar, o que aceitei quando fiz de conta que mastiguei. Após um tempo, Pedro retornou com uma colher cheia de areia e a aproximou da minha boca; novamente fiz de conta que mastiguei, produzindo nele sorrisos. Nossa brincadeira desdobrou novas interações com outras crianças que estavam próximas a nós.

Vitória Gabrielle nos observou e disse que também faria comidinha. Aproximou-se de mim com uma colher cheia de areia, lavando-a em direção à minha boca. Recuei e fingi comer. Nesse processo, percebi que Esther Vitória aproveitou a minha reação, de não consentir que Vitória Gabriele colocasse a colher dentro da minha boca, para dar continuidade ao faz de conta quando disse “Tá quente o bolo”. Reforçou a compreensão de que na brincadeira as crianças associam faz de conta, realidade, ações, sentimentos, trocas e diálogos. Nesse processo, vão se apropriando de significações e produzindo sentidos particulares para as vivências nas brincadeiras.

Fotografia 86: Pedro me oferta comidinha feita com areia, em 12/12/2017.



Fonte: A autora

Kamilly Vitória participou do diálogo com Vitória Gabrielle e Esther Vitória e disse ter feito gelatina, conforme registrado na fotografia 87, que era a areia em suas mãos. Quando me entregou a areia, fiz de conta que comi e produzi sons de mastigação. Vitória Gabrielle estava atenta às minhas reações e me ofereceu mais gelatina, e eu novamente fiz de conta que comi. Estava evidente que as crianças queriam a minha participação e meu envolvimento na brincadeira. Para isso, criavam diversas possibilidades de atuação e interação.

Em seguida, Esther Vitória, que também acompanhou nossos diálogos, ofereceu-me comidinha, e novamente fiz de conta que mastiguei. Depois, ela realmente levou a colher com areia à sua própria boca, provando-a como se fosse um alimento. Compreendi que Esther Vitória estava tão

Fotografia 87: Kamilly Vitória me ofereceu gelatina feita com areia, em 12/12/2017.



Fonte: A autora

comprometida com o faz de conta que levou areia à boca, tal como Pedro também fez, no Encontro 23 anteriormente analisado, quando mastigou a folha do livro como se fosse a fruta. Essas ações testam a realidade, sobretudo quando Esther Vitória disse “eco”, significando algo como nojo da areia. Ao questioná-la sobre o que faria nessa situação, ela respondeu que resolveria tomado água.

Rodari (1982) diz que pensar em imaginação é também pensar a realidade. Para o autor, a imaginação só se constitui com base naquilo que é real, tal como Vigotski (2007, 2014) também afirma. Rodari (1982) reafirma as ideias de Vigotski quando diz que os processos mentais têm início a partir de ações, permeada de gestos, olhares, sons e palavras, entre as crianças e outros sujeitos.

Nesses momentos, a criança começa a interiorizar esses diálogos e a instituí-los como uma dinâmica comunicacional dentro de si. Nesse sentido, quando a criança come, por exemplo, e o adulto estabelece com ela o jogo simbólico, por meio da linguagem verbal, nesse processo de alimentar-se, “comer torna-se um fator estético, um ‘brincar de comer’, um recitar a refeição” (RODARI, 1982, p. 82).

Brincar com as coisas serve para conhecê-las melhor. E não vejo utilidade em estabelecer limites à liberdade do jogo, o que equivaleria a negar sua função formativa e cognoscitiva. A fantasia não é um “lobo mau” do qual se deve ter medo, ou um crime para se acompanhar com cuidado, patrulhamento. Cabe a mim, de vez em quando, perceber se a criança, em um dado momento do seu interesse pelas coisas, deseja “informações sobre a torneira” ou se quer “brincar com a torneira”, para obter a seu modo informações que lhe sejam úteis (RODARI, 1982, p. 87-88).

Entendo, com esses apontamentos teóricos, que as crianças com suas brincadeiras no Encontro 26 buscaram, a partir das experiências soculturais, da interação e diálogos, compreender a realidade e os processos relacionais. Buscavam, ainda, experimentar possibilidades com os objetos na situação imaginária. Por exemplo, a areia foi comidinha, bolo e gelatina, assim como se fez uso de potes plásticos e da própria mão como vasilhas para servir esses alimentos. Entendi que a brincadeira foi o contexto necessário e emergente para que as crianças pudessem praticar linguagens e a vida cotidiana.

De acordo com Elkonin (2009), a brincadeira protagonizada é uma forma de manifestação das peculiaridades infantis. Afirma que os jogos das crianças revelam uma estrutura: as crianças assumem papéis e estabelecem relações recíprocas; os objetos possuem empregos lúdicos, as relações e os diálogos entre as crianças orientam o transcurso do jogo. Para o autor:

[...] pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes [do jogo] o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nele estão representadas em união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade [...]. Quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos; quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída (ELKONIN, 2009, p. 29, acréscimos nossos).

Compreendi que, para Vigotski (2014), brincar e imaginar poderiam ser considerados conceitos sinônimos; imaginação é o que caracteriza a brincadeira. Portanto, entendi, nesses

encontros com as crianças, que, nas suas brincadeiras, imaginação e realidade estão intimamente conectados, vinculados pela emoção, algo necessário para as crianças num processo de conhecer e reconhecer as experiências socioculturais. Parecia haver um teste sobre o limite entre o real e o faz de conta na situação com comprometimento das crianças em suas ações e interações.

As crianças, nesses encontros, evidenciaram, nas suas ações, que transformar objetos reais em objetos ilusórios, que se aproximam da realidade cotidiana, como, por exemplo, cozinhar e comer peças plásticas e areia como se fossem alimentos, são ações para elas necessárias e importantes para compreender e para testar a realidade vivida por elas. É fato que é na infância que se constitui a capacidade imaginativa, por isso que as crianças têm a necessidade de transformar objetos, usar, recriar e praticar linguagens; para compreender a língua, as suas significações, códigos e expressões.

# Azul da cor do mar...

“Se esse estudo tivesse uma cor, que cor seria?”, pergunta da Professora Paula Medeiros na banca de defesa dessa investigação. Respondi que seria azul, um azul da cor do mar, uma cor que permeou todo o trabalho como num convite a mergulhar com todos os sentidos. Uma pesquisa que me permitiu brincar e experienciar a fluidez e as sensações, como num banho do mar, com entrega de todo o corpo num compromisso sério com as crianças e suas linguagens. Então, inicio estas considerações finais com a intenção de apresentar reflexões construídas ao longo da pesquisa, como se não quisesse saber mais nada; fazendo referências às palavras de Manuel de Barros, ao lado. Ao mesmo tempo, percebo que há muitas dúvidas que ainda fazem parte das reflexões construídas nesse processo, e, por isso, há o desejo de aperfeiçoar sobre o que não sei, novamente me aproveitando das palavras de Manuel de Barros. De todo modo, o meu sentimento neste momento é de gratidão por tudo que aprendi e com todas as pessoas envolvidas nesta pesquisa que possibilitou uma construção coletiva de conhecimentos. Com este texto, permito-me exercitar continuar a responder aos questionamentos<sup>36</sup> da investigação, não de uma forma linear, mas numa tentativa de posicionamentos transversais, enquanto apresento as dúvidas que ainda fazem parte deste

*Agora não quero saber  
de mais nada, só quero  
aperfeiçoar o que não  
sei.*

*Manuel de Barros*

<sup>36</sup>Questionamentos:

- Por que (re)conhecer linguagens infantis?
- Quais linguagens as crianças (re)produzem no cotidiano escolar?
- Como os diálogos com as crianças são construídos e se expressam no cotidiano escolar?
- Quais são os significados e os sentidos que as linguagens infantis expressam no cotidiano escolar?

processo de construção de conhecimentos, com o desejo de continuar aprofundando sobre esse tema: linguagens e crianças.

Nessa construção coletiva, ficou visível que pesquisar com crianças permitiu interações abertas a possibilidades e transformações, profundas, ricas e com informações constituídas em suas fontes reais. O meu interesse pelas crianças se constituiu justamente porque fazem parte das minorias que, embora tenham vozes, são silenciadas; são seres de linguagens, que pensam, que sentem, que fazem usos e (re)criam modos de viver, e não são valorizadas.

Nesse sentido, faço a reflexão de que é necessário pensar e fazer uma escola que escute as crianças, é importante realizar ações nas escolas previstas em políticas públicas voltadas para elas, suas necessidades e seus interesses. Escutar as crianças é ação que produz consequências nas políticas públicas e no cotidiano escolar. É preciso colocar as crianças nas reflexões e práticas que as envolvem, são modos de conhecê-las como sujeitos que são, reconhecer e legitimar as maneiras como praticam e compreendem o mundo em que vivem.

Ao longo da pesquisa, comprehendi que manifestações da linguagem são ações, atos de expressão sociocultural, compondo um complexo sistema por gesto, fala, desenho, pintura, dança, música, teatro, leitura, escrita, literatura, dentre outras possibilidades expressivas e de comunicação. A brincadeira, a arte e a linguagem são os principais meios culturais de constituição das emoções. Compreendi que a arte é fomentadora de sentimentos, gestos, palavras e ideias, razão e emoção conectados, processos que são manifestados de maneira singular por cada um de nós.

Nesse processo de reconhecimento da brincadeira como elemento central para dialogar, evidenciou-se que, para as crianças, a partir de suas ações, existe similaridade com a arte, isto é, para elas, dançar, cantar, pintar, desenhar, ler histórias, interpretar personagens é também brincar. Sinalizo que, se para as crianças arte e brincadeira são similares, são igualmente ações expressivas e de prática de linguagens inevitáveis para a existência humana. Através das brincadeiras e da arte, as crianças não só se expressaram e se emocionaram, sobretudo foram condições de transformação. Envolver-se com as crianças através das brincadeiras e legitimar as linguagens por elas praticadas, nessa atividade, é caminho para conhecer as infâncias construídas nessa sociedade.

Para as crianças na EMEI, aconteceu o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que envolveu também as emoções, conectadas à realidade delas; por isso, a brincadeira colaborou na organização do comportamento emocional. Foi por meio da brincadeira que a criança assumiu papéis e ações do cotidiano vivido por ela, tanto para compreendê-lo quanto para transformá-lo. A brincadeira foi um achado nessa pesquisa como uma atividade que, necessária para o desenvolvimento da criança, foi também o elemento central de aproximação e construção de diálogos com elas.

Assim sendo, o estudo compreendeu as manifestações infantis que se proliferaram nas margens, parafraseando as palavras de Certeau (2012), muitas vezes nas brincadeiras criadas por elas. E assim questiono: onde estão as crianças nas escolhas, nas ações da instituição escolar e consequentemente nas políticas públicas?

A partir do estudo desenvolvido, ficou evidente que as crianças estão presentes e muito vivas no cotidiano escolar, movimentando-se, aprendendo, ensinando umas para as outras e com os adultos que se interessam em dialogar com elas, mesmo que boa parte dessas movimentações não esteja registrada nos documentos oficiais da escola. Os diálogos que revelaram as presenças das crianças no cotidiano escolar ao longo da investigação evidentemente não traduziram todas as suas vivências, somente elas teriam condições de expressarem-se sobre o singular do vivido. Porém, pude compreender em nossas conversas como usaram e reinventaram linguagens no cotidiano escolar da educação infantil.

As crianças evidenciaram que aprendem com os outros. No caso da linguagem, elas praticam linguagens de forma singular, usam e reconhecem-nas, (re)produzem e (re)inventam e assim se constituem como sujeitos. As crianças reconhecem e aprendem sobre significados e constroem sentidos a partir das situações culturais que experienciam, por exemplo nas brincadeiras. Falar, gesticular e brincar são práticas de linguagens das crianças que constituem um processo de humanização. O que me leva a formular outro questionamento que ainda não sei responder: é possível pensar o cotidiano como currículo para educação infantil, a vida em processo como currículo? Como seria fazer uma escola de educação infantil que fosse a vida acontecendo em plena potência dos encontros?

Como disse, não saberia responder essas questões agora. Por outro lado, compreendi que aproximar das crianças, construir diálogos com elas e legitimá-las podem ser ações cotidianas escolares legítimas, dependendo fundamentalmente da disponibilidade do adulto em relacionar com

elas nas formas com que se manifestam. Entendo que é possível sim, através da viabilização por parte do adulto, considerando as diversas estratégias para a participação das crianças nas escolhas sobre seus interesses que envolvem ensinar e aprender na instituição escolar; sendo algo que já acontece. Com essa reflexão, não quero colocar a crianças no centro do processo educativo. Porém, quero afirmar a necessidade de elas participarem junto com os professores, gestores e até mesmo junto com os proponentes de políticas públicas, das escolhas das ações cotidianas escolares e da construção de documentos oficiais relacionados a elas e às infâncias.

Insisto nesse posicionamento da participação das crianças na composição de documentos oficiais tendo em vista a constatação de que elas têm sido ignoradas tanto pelas políticas públicas quanto pelas pesquisas, conforme os dados levantados nesta investigação. Apenas recentemente, nos últimos cinco anos, é que as crianças estão participando de estudos como sujeitos que de fato são. Fato que evidentemente ressoa na composição de políticas destinadas a elas.

Em se tratando de políticas públicas voltadas às crianças e relacionando-as aos questionamentos desta pesquisa, exercitei fazer uma breve reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), especificamente sobre a etapa Educação Infantil. Escolhi esse documento por se tratar da última ação do governo federal. Ao fazer a leitura crítica dessa parte do documento, percebo alguns pontos fortes e outros frágeis, que poderão auxiliar nas discussões sobre as crianças e as linguagens, no âmbito escolar para implementação das suas orientações e inclusive fornecendo algumas pistas para a construção de futuras políticas públicas que tenham como foco as crianças e as infâncias.

Percebo que no texto da BNCC (2018) há destaque ao dizer que a presença da educação infantil nele é mais um passo dado para fortalecer a inclusão dessa etapa, junto com as demais, no rol da Educação Básica. Entendo que não se trata apenas de fortalecer, mas incluir a educação infantil no rol da educação básica é ação obrigatória. O documento fortalece a educação infantil quando se apresenta como resultado de uma construção coletiva entre adultos, o que, por outro lado, é frágil porque, mesmo afirmando valorizar as diferentes linguagens expressivas na infância, não viabiliza a participação das crianças em nenhum momento da sua produção, seja ouvindo suas falas, ou seus desenhos, ou fotografias de suas produções bi ou tridimensionais, ou seus gestos, considerando as diversidades de linguagens que manifestariam as suas ideias nesse processo de construção coletiva de um documento oficial. Como sempre acontece, são adultos discutindo sobre as crianças e para elas. Evidentemente, a BNCC (2018) traz ideias bem-intencionadas e organizadas com base em pesquisas sobre crianças, entretanto, nesse documento as ideias das crianças não estão presentes.

Considerando o contexto de fragilidade da BNCC (2018), percebo um caráter normativo e mandatório, o que implica o risco de essas instituições escolares transformarem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária em conteúdos curriculares. Ao olhar melhor cada um dos objetivos e para os cinco campos de experiências<sup>37</sup> desse documento, na parte da educação infantil, observei que nos campos “Oralidade e escrita” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” possuem objetivos bem mais amplos e explorados do que os demais campos de experiências que envolvem linguagens, como o gesto e a arte. Fato que revela, em minha compreensão, que, ainda que haja esforço para incluir a diversidade de linguagens no trabalho

<sup>37</sup>O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; E espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

educativo, está ainda presente a valorização para linguagem oral, escrita e matemática em relação às demais. O que, na minha visão, indica a necessidade de mais estudos voltados para a compreensão das linguagens como um todo interconectado.

Nesse sentido, identifico um ponto forte na BNCC (2018) quando percebo a compreensão de que as linguagens estão interconectadas no processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, junto com as emoções e a imaginação, ainda que não explorado nem evidenciado no texto do documento. Sob esse aspecto, reitero a importância da teoria de Vigotski (2004, 2005, 2007, 2014) nessa discussão, a qual, no presente trabalho, pude compreender melhor, especialmente quando esse autor considera que no processo de desenvolvimento humano o pensamento e a linguagem, ainda que distintos, são interdependentes. Afirma, ainda, que linguagem, imaginação e emoção são funções que se constituem à medida que o pensamento também se desenvolve, numa experiência cultural.

A partir das reflexões sobre a BNCC (2018) e dos questionamentos de onde estão as crianças nas escolhas, nas ações da instituição escolar e consequentemente nas políticas públicas, consigo pensar de modo breve em algumas proposições que poderiam ser aprofundadas com vistas a considerar a participação efetiva de crianças, com base nos estudos desenvolvidos nesta investigação até o presente momento. A primeira delas seria o levantamento de ações educativas já existentes nas escolas, envolvendo diálogos de crianças com adultos e entre elas próprias, sobretudo identificando nessas conversas os interesses, as necessidades, as produções de sentidos e as suas significações sobre o mundo, de modo a tornar visíveis as infâncias e, assim, compor a trama das políticas públicas.

Quando me refiro a considerar o diálogo desenvolvido especialmente entre as crianças, faço referência a Arendt (2016). Segundo essa autora, a política deveria se fazer entre pessoas equivalentes, que, no caso deste estudo, eu diria entre as crianças. E como fazer política pública entre as crianças? Na tentativa de fazer uma reflexão sobre essa questão, Arendt (2016) afirma, também, que é função da escola ensinar o mundo como ele é. Com base nessa afirmação e nos modos como as crianças construíram diálogos nesses estudos e praticaram linguagens, sinalizo a brincadeira como uma atividade possível no modo de elas participarem da construção de políticas públicas. Trata-se de atividade que pode revelar interesses delas sobre o mundo e as suas necessidades diante do processo de desenvolvimento e aprendizagem, um processo acompanhado e intermediado pelo professor. As ações que envolvem brincadeiras não precisam ser necessariamente pedagogizadas pelos professores, isto é, sob o seu total controle; poderiam considerar as brincadeiras também que se constroem a partir das relações, dos contextos e dos objetos disponíveis. O que não significa deixar as crianças soltas, mas exigirá dos adultos se envolverem e participarem dessas construções lúdicas das crianças percorrendo junto com elas as descobertas, o que significa uma relação dialógica na brincadeira. Logo, não seria da responsabilidade das crianças a criação das políticas públicas, seriam elas participantes desse processo.

As crianças não podem ser tratadas como se fossem maduras como os adultos, o que não quer dizer separar as crianças dos adultos, como se não pudessem dialogar, como se não tivessem o que dizer; “como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis” (ARENNDT, 2016, p. 246).

Como continuidade da proposição de levantar as ações já realizadas na escola dos diálogos com as crianças, sinalizo as ações que envolvem as brincadeiras, tanto as espontâneas que emergem das situações cotidianas, quanto aquelas planejadas, pelos professores ou mesmo pelas crianças: poderiam ser incluídas no rol de registros para compor os documentos oficiais. A indicação origina-se nas construções de conhecimento realizadas nesta investigação em que a brincadeira foi a atividade que pôde tanto aproximar o adulto para construção de diálogos, como, por meio dela, as crianças revelaram suas necessidades, interesses, descobertas e modos de compreensão sobre o mundo em que vivem.

Uma outra proposição, articulada à anterior, seria reconhecer nos diálogos construídos com as crianças as linguagens, evidenciando a importância de a criança se expressar de diversos modos, não só para o desenvolvimento do pensamento, mas também da sua humanidade. Reconhecendo a legitimidade do gesto, da fala, da emoção, do afeto, do desenho, da imaginação, da pintura, da música, do teatro, da literatura, da leitura e da escrita, talvez assim seria possível garantir nas políticas públicas o acesso a recursos diversos à cultura, aos encontros e às relações, de modo a valorizar a potência da brincadeira e da arte no desenvolvimento humano.

A partir dessas proposições, penso sobre os limites dos modelos tracionais de educação na contemporaneidade. Por isso, um modelo conteudista, em que o professor é o detentor do conhecimento e sabe o que é melhor para os seus alunos, não faz mais sentido no tempo presente. Compreendi que faz mais sentido proporcionar às crianças experiências em que as informações possam ser articuladas diante daquilo que vivem, que possam lidar com os desafios e as conquistas

do cotidiano, que possam sentir e compreender as diferenças humanas enquanto constroem conhecimentos. A escola precisa aprender sobre linguagens praticadas no cotidiano, pois elas são instrumentos valiosos para a realização das necessidades infantis e para sua educação.

Com essa investigação, pude reforçar as minhas hipóteses anteriores e aprofundar reflexões de que as infâncias e as crianças só podem ser compreendidas com elas e a partir delas. Logo, compreender suas linguagens, dialogando com elas, é um caminho possível e necessário para entendê-las e educá-las. Por isso, a presente pesquisa também sinaliza para a constatação de que aproximar-se, envolver-se e dialogar com as crianças faz parte do trabalho docente. A partir dessa reflexão, outro questionamento se constituiu: como formar professores que conheçam e saibam trabalhar legitimando as crianças e suas linguagens?

Nas ações cotidianas das crianças na escola, a brincadeira e a arte foram atividades centrais, algo já dito anteriormente. As formas de participação e envolvimento de adultos nessas atividades são notadas pelas crianças e significadas por elas através das experiências socioculturais. Especificamente me refiro à compreensão das crianças da EMEI nos primeiros encontros com elas, a respeito de adulto não brincar. Compreensão que pode ser transformada à medida que outras interações e diálogos se construíram na escola em que adultos participavam de brincadeiras, na escola e também fora dela.

Infelizmente, as crianças, a brincadeira e a arte ainda são pouco conhecidas por professores da educação infantil. É importante mudar essa situação! Quem sabe a mudança poderia começar com a formação de professores para educação infantil em que o objetivo dos estágios profissionalizantes

do curso de Pedagogia fosse o de brincar com as crianças e conversar com elas. Ao mesmo tempo, inserir nessa formação contato mais profundo com as artes (teatro, dança, música e arte visuais) com vistas a possibilitar um processo de sensibilização, de escuta de si mesmo e do outro. A arte, desse modo, auxilia não só na compreensão daquilo que nem sempre as palavras dão conta, ela contribui para muito além disso. Ela humaniza, ela convida para estar com outro, ela revela emoções, dialoga sobre a vida em outras linguagens.

Ao considerar os encontros com as crianças e os diálogos desenvolvidos nesta pesquisa, compreendi a importância da disposição do adulto para se envolver em ações a partir das manifestações infantis nas brincadeiras e na arte; situações que permitem um trabalho pedagógico conectado aos interesses e às necessidades das crianças. Meus encontros com as crianças envolveram a conversa, a dança, a música, o desenho, a pintura e também as brincadeiras. Foram momentos de entrega, interesse e disponibilidade para estar junto, eu com elas e elas comigo.

Nesses diálogos com as crianças, aprendi que brincar é ação, interação, sensibilidade, escuta, diálogos e afetos. Brincar é liberdade; não é brincar solto sem a participação da professora. Por isso, é preciso garantir na escola que exista respeito pela brincadeira, além de se criar uma ambiência para que a brincadeira aconteça com o acompanhamento dos adultos.

Nesse processo, é possível considerar a ideia de que aprender na escola pode ser também divertido; aprender com o professor, com os colegas, aprender ciência, aprender sobre as relações e aprender sobre a vida pode estar presente na brincadeira. Aprender e ensinar é dinâmico, não está preso só ao professor a tarefa de ensinar ou só à criança a tarefa de aprender, mas aos dois, através

das relações estabelecidas nos diálogos e nas brincadeiras. Evidentemente, como a pesquisa sinalizou, o professor é peça fundamental nesse processo, ele é necessário para promover novas situações de aprendizagens, considerando que as crianças não são neutras; pelo contrário, são ativas, envolvendo nas relações estabelecidas as suas histórias, suas culturas e produzindo novas.

Numa tentativa de finalizar as reflexões deste texto, numa outra forma de linguagem escrita, produzi uma poesia descrita no quadro ao lado.

Uma escrita desprendeciosa sobre como se poderia pensar numa escola constituída com crianças, sensibilizada pelas experiências que me afetaram e me transformaram ao longo da pesquisa; especialmente através das brincadeiras que pude acompanhar e participar nas (re)invenções e das (re)criações. Produção que também foi sensibilizada a partir da minha contemplação da fotografia 88 (a seguir), evidenciando a alegria das crianças durante um banho de mangueira, compondo os registros do último dia da pesquisa.

### Uma escola com as crianças...

Paula Amaral Faria

Folhas são também florestas  
Salas de aula são também concertos musicais  
Literatura é também encantamento  
Casinha de plástico é também casa de verdade  
Chínelo é também câmera fotográfica  
Tartaruga é também esconderijo, cavalo e escorregador  
Dançar é também uma forma felicidade  
Pandeiro é convite para amizade  
Sentar no chão é também correr com os olhos  
Silêncio é também falar  
Corpo é também resistência  
Besouro é também filho pequeno  
Banho de mangueira é também chuva de sorrisos  
Trocar sapatos é também abraçar  
Pular e correr são também jeitos de conhecer  
Faz de conta é também realidade  
Aprender é também ensinar  
Ensinar é também aprender  
Adulto também brinca  
Brincar é também arte  
Ler, escrever e contar é também brincar  
Brincar, cantar, dançar, desenhar, pintar... também é ser inteligente  
Lá as crianças são também... o que elas necessitam ser!  
As crianças são também a escola!

Fotografia 88: Enzzo Gabriel, Pedro e Mary Jane brincam com banho de mangueira, em 18/12/2017.



Fonte: A autora

## Um dia ouvi

Paula Amaral Faria

"\_\_a vida é mais que um Lattes"

Algo que senti!

Então, a pesquisa é também o que vivi?

Quem sabe?! Talvez sejam...

Poesias da internet que li,

Encontros que interagi,

Desencontros que não vi,

Pensamentos que agi,

Imagens que viajei,

Desenhos que tracei,

Pinturas que borrei,

Costuras que tecí,

Tombos que caí,

Botões que preguei,

Cabelos longos da minha filha que penteei,

Viagens que vivi,

Palestras que ouvi,

Corridas que sofri,

Alimentos que cozi,

E, também, livros, artigos, dissertações, teses que um

dia sonhei que escrevi?!

Quem sabe?

## REFERÊNCIAS

AHUMADA, Maria Virginia. **Comunicação e educação.** A relação entre escolas e famílias no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

ALMEIDA, C. R. S.; QUEIROZ, J. J. Pesquisar o cotidiano escolar: tarefa necessária. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, vol.7, n. 001, p. 9-20, junho, 2005.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas:** o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38

ALVES, Nilda. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaços tempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês B. (org.). **Narrativas:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. DP et Alii Editora Ltda. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010a, p.185-206.

ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/ dos/ com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Diálogos cotidianos.** Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010b. p. 67- 81.

ALVES, Nilda. **Cotidiano, imagens e narrativas**: Programa um Salto para o Futuro. MEC. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>> Acesso em 15 jan. 2015.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez/UFSC, 2002. p. 255-296.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARENKT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Coleção Debates: 64. São Paulo: Perspectiva, 2016, p. 221-247.

ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Um pequeno divertissement de garrafas, sapatos e cacarecos... In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 17-32.

ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Caçadores de sons. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 63-74.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem – 13<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100

- Especial, p. 1059-1083, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. In: **Práxis Educativa**, v.9, n.1, p.235-245, Ponta Grossa, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0011>

BARBOSA, S. N. F. **Vem, agora eu te espero - institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo** Tese (Doutorado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

BARROS, Manuel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2018.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo Brasiliense, 1985, p. 197-221.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONOMO, Lorena Lopes Pereira. **Políticas e poéticas infantis na invenção de lugares-comuns**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015.

- BORGES, Juliana de Oliveira. **Crianças**: modos de (vi)ver, praticar e narrar seus espaços cotidianos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, 2014.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7<sup>a</sup> Ed – São Paulo: Cortez, 2008.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 2 (3), 2009, p. 129-140.
- CARVALHO, Carlos Roberto. Por que precisamos da poesia. In: GARCIA, R. L (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 47-59.
- CARREIRO, Heloisa Josiele S. **Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos**: tensões e possibilidades na Educação Infantil. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Trad. Abreu Dobrãnszky. 7<sup>a</sup> ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.
- CRUZ, Silvia Helena V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- COLONNA, Elena. “O meu trabalho do dia a dia”: o quotidiano das crianças na periferia de Maputo. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 189-201, maio-ago. 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30543>
- CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>
- DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DAVOLI, Mara. **Palestra proferida no III Seminário Internacional Educação para a criatividade**: a dimensão estética nos processos criativos. Ateliê Carambola. Museu de Arte Moderna (Man), São Paulo - SP, Junho de 2017.
- DELGADO, Leandro Jose O. **Narrativas e práticas docentes**: reinventando o cotidiano escolar. 219f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, 2015.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Trad. Marcelo A. Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.
- EDWARDS, Carolyn. Ensinando as crianças por meio de centenas de linguagens. **Revista Pátio - Educação Infantil** – Ano III Nº 8 Jul/Out 2005.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral – 2<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003(a), p. 199-212.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. **Método; Métodos; Contramétodo**. SP: Cortez, 2003(b), p. 125-145.

ESTEBAN, Maria Teresa. Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 97-110.

FARIA, Paula Amaral. “**Olhares**” psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da Educação Infantil da ESEBA. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FARIA, Paula Amaral; TEIXEIRA, Raquel; MARCELO, Victor. O. **As múltiplas linguagens das crianças na Educação Infantil da Eseba**: diálogos entre a pedagogia, artes visuais e teatro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE /EDUCADORES, II, 2014, Ponta Grossa –PR. Anais.

FARIA, Paula Amaral. O Espaço Cultural e as múltiplas linguagens das crianças: diálogos entre a pedagogia, as artes visuais e o teatro. **Revista Olhares & Trilhas**. Ano XVIII, nº 24 (jul-dez), 2016.

FARIA, Paula Amaral; CUNHA, Myrtes Dias. Cotidiano, cotidiano escolar e crianças: construindo aproximações. In: PEREIRA, R.S; PIRES,

E.D.P.B. **Infância, pesquisa e educação**: olhares plurais. Curitiba: CRV, 2017 a.

FARIA, Paula Amaral; OLIVEIRA, Pâmela Faria; VIEIRA, Analucia Moraes. Pedagogia de projetos: inquietações e experimentações com crianças pequenas. In: SILVA, F.D.A; SOUZA, V.A. **Educação Infantil**: docência, gestão saberes e práticas educacionais. 1<sup>a</sup> ed. Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2017 b.

FARIA, Paula Amaral; GARGIULO, Victor. As múltiplas linguagens das crianças nas artes de fazer *com*. In: SILVA, F. D. A; SOUZA, V. A (org.). **Infância**: olhares que se entrecruzam. Ituiutaba: Barlavento, 2018, p. 100-124.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.) **O mundo da escrita no Universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 91), 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 91), 2009.

FERNANDÈZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: A abordagem psicopedagógica clínica da criança e da sua família. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>

FERRAZ, Elen Cristina de Oliveira Ferreira. **Entretemposespaços da experiência**: criação de sentidos no cotidiano escolar. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 91-107.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.157-175.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100005>

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Cotidiano escolar: uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade da escola. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 8 (3), p. 49-72, Dezembro/2002.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, São Paulo: UFSCar, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008.

FERREIRA, Vilson Sebastião. **No entanto, el@s sabem!** Quando ensinar é [principalmente] aprender. Tese (Doutorado) – Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin** – Psicologia e Educação: um intertexto. Editora Ática, 3<sup>a</sup> ed. São Paulo - SP, 1994.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança:** olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100006>

FONSECA, Poliane Lacerda. **Cartografias cotidianas:** entrelaçando as práticas escolares e suas possibilidades de (re)invenções. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Viçosa (UFV), 2015.

FURTADO, Quezia Vila Flor. **Jovens e o espaço escolar em fracasso:** táticas de resistência no processo de escolarização. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, 2013.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à Educação infantil. Trad. Daniel E. Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. **Método; Métodos; Contramétodo**. SP: Cortez, 2003 (a), p.193-208.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003(b), p.9-16.

GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das Culturas**. 13<sup>a</sup> reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 1-21.

GIRARDELLO, Gilka. Por que as crianças precisam brincar (muito)? **Observatório Social em Revista**, São Paulo, p. 64-65, 2006.

GUIMARÃES, Mirtes Aparecida Dos Reis. **Invenção e diferença em uma sala de aula**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, 2015.

GUIMARÃES, Núbia Silvia. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona, Espanha: Rosa Sensat - Octaedro, 2006.

KRAMER, Sônia. **Por entre pedras** - arma e sonho na escola. Editora Ática, 3<sup>a</sup> ed. São Paulo - SP, 2007.

KRAMER, Sônia. Infância, educação e crítica da cultura em Walter Benjamin. In: GARCIA, R. L (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 187-194.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LARROSA, Jorge Bondía. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul/dez. 2011. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

LIMA, Graziela Escandiel. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas**: produzindo cenários para a formação de pedagogos. Tese (Doutorado), PUC RS, 2010.

LIMA, Pedro Gomes. **A educação menor para ser feliz**: “piolhos” e “piolhiferações” no cotidiano escolar infantil, E ... Dissertação (Mestrado), Universidade de Sorocaba, 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100010>

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

MACHADO, Carmem Silva. **Inspiração, conteúdo e leveza**: Pina Bausch adentra o cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, 2014.

MENESES, Adélia Bezerra de. Grande Sertão: veredas e a psicanálise. **CRIPA**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 21-37, 1º sem. 2002.

MISTURA, Eduardo Silva. **Histórias/escritas (extra)ordinárias no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

NEVES, Liliane Corrêa Mesquita. **Conversas no cotidiano escolar**: formação-reflexão-ação teorias que se movimentam. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, 2015.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira A. **Fios de temporalidades na educação infantil**. ANPED (G7), UFJF, 2012.

OLIVEIRA, Cristina Barros. A relação entre arte e ciência na bioarte: estudo do caso da obra Nature? (1999-2000) de Marta de Menezes, **MIDAS**, 4 dez. 2015. <https://doi.org/10.4000/midas.869>

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N (Org.). **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 39-54.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O currículo no cotidiano escolar. Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p.112-130, Jul./Dez. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 7-12.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. DP et alii Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p.13-28.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio – histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de educadores. **Cad. Cedes**, Campinas, jan.-abr., v. 30, n. 80, 2010, p. 40-55. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100004>

PAULINO, Marina. **Resistências, fugas e transgressões**: estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na educação infantil. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2013.

PREZOTTI, Letícia Regina Silva Souza. **Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

RAMOS, Aline Santos de Lima. **Memórias, sentidos, escritas e emoções**: (re)invenções de mim e dos outros em narrativas de formação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle-Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RINALDI, Carla. **L'ascolto visible**. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. [Tradução de Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich]. São Paulo: Summus, 1982.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Quotidianos densos – a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, Regina Leite. **Método; Métodos; Contramétodo**. SP: Cortez, 2003a, p. 91-110.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003b, p. 51-69.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e influências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2<sup>a</sup> Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 17-39.

SARMENTO, Manoel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N. et al. (Org.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina (2<sup>a</sup> edição), 2011, p. 137 - 179.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. In: GARANHANI, M. C. (Org.) **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**. v. 26, n. 2 (77). mai./ago. 2015, p. 223-239. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507711>

SCOZ, B. J. L.; RUBINSTEIN, Edith; ROSSA, E. M. M.; BARONE, L. M. C. (Org.). **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SGARBI, Paulo. **Avaliação ao pensadassentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SKLIAR, Carlos. Escrevendo e lendo sobre a identidade, a diferença e a solidão. Leitura: **Teoria & Prática**, Campinas, v.34, n.66, p. 13-29, 2016.

SILVA, Mara Lúcia Finocchiaro da. **A dimensão estética na formação das educadoras e educadores da infância**: todos os tons do mundo. Dissertação de Mestrado, UNESP São Paulo, 2014.

SMOLKA, Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas, SP, 2011.

SOUZA, Solange Jobin. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Editora Papirus, 13<sup>a</sup> ed. Campinas - SP, 2012.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola**: o “ouvir” como uma tendência... Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado – Programa de Pós-

Graduação em Psicologia em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21 (4), p. 757-779.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>

VICTORIO FILHO, Aldo. Alguns caminhos para uma vida bonita. In: GARCIA, R. L (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 63-74.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100006>

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. Michel Cole (et al.). 7<sup>a</sup>ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

YWANOSKA, Maria Santos Da Gama. **Construção das práticas de alfabetização:** elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

## Seleção das publicações do levantamento

### Cotidiano escolar - 7 publicações

ASSIS, Lívia Carvalho; MELLO, André da Silva; NETO, Amarílio Ferreira; SANTOS, Wagner; SCHNEIDER, Omar. Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, 2015, 28 (1), p. 95-116. <https://doi.org/10.21814/rpe.7050>

BARBOSA, Silvia Néli Falcão. **Vem, agora eu te espero -** institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. **Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos:** tensões e possibilidades na Educação Infantil. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

FIORIO, Ângela Francisca Caliman. **Pensando o currículo com as crianças:** ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

HERMELINO, Laisa Bello. **Saberes sobre a infância a partir da educação infantil:** aprendendo a aprender com as crianças. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, 2015.

LIMA, Márcia Fernanda Carneiro. **À captura do INvisível em diálogo com os IN-visíveis da sala de aula.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

PAULINO, Marina. **Resistências, fugas e transgressões:** estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2013.

### Crianças/infância – 19 publicações

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. **Na hora de chover a gente não vai brincar, né?** Crianças, professoras e o brincar na educação infantil: sentidos e significados. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia – Salvador, 2015.

ALVES, Iury Lara. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis:** de como o berçário se transforma em lugar. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

BASTOS, Lilian Francieli Morais De. **A participação infantil no cotidiano da escola:** Crianças com voz e vez. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

BORBA, Angela Meyer. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar:** estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. ANPED - G7, 2006.

CAMPOS, Gleisy Vieira. **Culturas infantis:** crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

CASTELLI, Carolina Machado. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”:** o que fazem

juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015.  
<https://doi.org/10.1590/S2176-6681346813580>

ESPIRIDIÃO, Rosa Maria Vilas Boas. **A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015.

FERNANDES, Cinthia Votto. **Identidade da pré-escola:** entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê?** As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, 2016.

LAURINDO, Maria Jacilda da Silva Farias. **Gente pequena e Gente Grande** - o que dizem as crianças de um CMEI em Eunápolis- BA sobre ser criança e ser adulto. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia – Salvador, 2014.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. **Pedagogias da racialização em foco**: uma pesquisa com crianças da educação infantil. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, 2014.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 19, v. 2, Mai./Ago. 2015, p. 309-319.  
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>

MORAIS, Cristina Richter. **Inclusão escolar**: O que falam as crianças da educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, 2014.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603137189>

SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico – raciais nas práticas educativas da educação infantil**: ouvindo crianças e adultos. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, 2013.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. Porto Alegre. 2015. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ZANIOLO, Suselaine Aparecida Mascioli. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, 2012.

### Linguagens das crianças – 22 publicações

CASTRO, Joselma Salazar de Castro. **A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro, Goiânia-GO, 2013.

CORREA, Aruna Noal. **Bebes produzem música?** O brincar de bebes em berçário. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

COSTA, Wanessa Rafaela Do Nascimento. **Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

FARIA, Patrícia do Amaral Borde. **Quando me escutares te direi que existo**: uma compreensão das autorias infantis na escola. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, 2015.

LOURETO, Márcia Barros. **Práticas de letramento na creche**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, 2015.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Leitura literária na creche**: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. **Desenho infantil na escola:** a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2013.

MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; WATANABE, Denise. **Imaginação e protagonismo na Educação Infantil:** estreitando os vínculos entre adultos e crianças. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista de Ciências e Tecnologia UNESP, 2014. <https://doi.org/10.5747/ch.2014.v11.n2.h163>

MULLER, Juliana Costa. **Crianças na contemporaneidade:** representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, 2014.

OLIVEIRA, Cleufa Leandra Silva. **Letramentos na educação infantil:** usos e funções sociais da leitura e da escrita. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - UEG, 2014.

QUEIROZ, Flávia Castagno. **A Dança na Educação Infantil a partir da Escuta das Crianças.** Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

RIBEIRO, Lindalva Souza. **A prática docente sob o olhar das crianças:** o que vivem e o que expressam. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2014.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, Abril-Junho, 2015, p. 129-153.  
<https://doi.org/10.1590/0102-4698132765>

SANTOS, Camila Marques dos. **Culturas da infância na primeira infância:** processos educativos em um projeto de musicalização infantil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciência Humana da Universidade Federal de São Carlos UFSCar, 2015.

SILVA DE SÁ, Maria das Graças Carvalho; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte.** 2015, v. 37, .4, p. 355-361. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004>

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos:** entre subordinações e resistências. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro, Goiânia-GO, 2013.

SOUZA, Francisca Leandra Egito. **Práticas de letramento na educação infantil:** o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília – UNB, 2015.

ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira Uliana. **Experiência sensível na educação infantil:** um encontro com a arte. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, 2014.

VARGAS, Vanessa Alves. **Linguagens infantis:** as infâncias vividas nos momentos do brincar na educação infantil. Dissertação (Mestrado)

Programa de Pós-Graduação em Educação– PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, 2015.

WERLE, Kelly. **Infância, música e experiência**: fragmentos do brincar e do musicar. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2015.

WERNER, Jairo. A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 33-38, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1349>

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **As especificidades das práticas educativas na creche**: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil? Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

# ANEXO



## COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador:** Paula Amaral Faria

**Versão:** 2

**CAAE:** 71278917.0.0000.5152

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU

### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 078650/2017

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL que tem como pesquisador responsável Paula Amaral Faria, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Uberlândia/MG em 14/07/2017 às 17:08.

<b>Endereço:</b> Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sia. Mônica	<b>CEP:</b> 38.408-144
<b>Bairro:</b> Santa Mônica	<b>Município:</b> UBERLÂNDIA
<b>UF:</b> MG	<b>Telefone:</b> (34)3239-4131
	<b>Fax:</b> (34)3239-4131
	<b>E-mail:</b> cep@prop.ufu.br