

Com olhos e vozes de crianças: possibilidade de pesquisa na educação infantil
Eyes and voices of children: possibility of research in kindergarten
Con ojos y voces de niños: posibilidad de investigación en la educación infantil

Recebido: 25/08/2019 | Revisado: 27/08/2019 | Aceito: 10/09/2019 | Publicado: 04/10/2019

Diana Machado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1556-0468>

Universidade do Vale do Taquari, Brasil

E-mail: dyanamachado@hotmail.com

Suzana Feldens Schwertner

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2913-9191>

Universidade do Vale do Taquari, Brasil

E-mail: suzifs@univates.br

Resumo

Este artigo apresenta uma possibilidade de investigação levando em consideração a criança como sujeito participante e ativo. A intenção é discutir que as crianças são capazes de refletir sobre suas vivências, seu próprio modo de aprender, suas potencialidades, podendo se tornarem investigadoras e propositoras de alternativas. A metodologia, apresentada com viés qualitativo, buscou inspiração no estudo de caso etnográfico, e foi embasado nas teorizações de Sarmiento (2011). O objetivo desta pesquisa foi analisar as percepções dos participantes em relação à escola de Educação Infantil. Neste sentido, olhar e ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares, de modo a revelar o que pensam, sentem, ou mesmo vivenciam sobre a própria infância. A preocupação nesta investigação é com o processo, por isso as escolhas metodológicas procuraram valorizar e tomar as crianças como sujeitos participantes. Este recurso metodológico ainda se constitui em um desafio aos estudos que privilegiam a escuta e as observações infantis, pois é preciso que o pesquisador adulto saiba renunciar muito o que historicamente se afirmou sobre as crianças. Assim não se pretendeu intervir sobre o sujeito a ser estudado, mas apresentá-lo e refletir juntamente com ele

sobre seus modos de ser e de agir no espaço da escola, tornando possível uma pesquisa com olhos e vozes de crianças.

Palavras chaves: Escola de Educação Infantil; Pesquisa com crianças; Escuta sensível.

Abstract

This article presents a possibility of investigation considering the child as a participant and active subject. The intention is to discuss that children are able to reflect on their experiences, their own way of learning, their potentialities, and they may become researchers and proposers of alternatives. The methodology, presented with qualitative bias, sought inspiration from the ethnographic case study, and was based on Sarmento's theories (2011). This research aims was to analyze the participants' perceptions regarding the kindergarden. In this sense, look and hearing what children have to say about school spaces, in order to reveal what they think, feel, or even experience about their own childhood. The concern in this investigation is with the process, so the methodological choices sought to value and perceive children as participating subjects. This methodological resource is still a challenge to studies that focus on listening and children's observations, because the adult researcher must know how to renounce what has historically been said about children. Thus it was not intended to intervene on the subject to be studied, but to present and reflecting with him about his ways of being and acting in the school space, making possible a research with eyes and voices of children.

Keywords: Kindergarden; Research with children; Sensitive listening.

Resumen

Este artículo presenta una posibilidad de investigación considerando al niño como sujeto participante activo. La intención es discutir que los niños son capaces de reflexionar sobre sus experiencias, su propio modo de aprender y sus potencialidades, pudiendo tornarse investigadores y proponentes de alternativas. La metodología, presentada con un sesgo cualitativo se inspiró en el estudio de caso etnográfico y se basó en las teorías de Sarmento (2011). El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones de los participantes en relación a la escuela de Educación Infantil. En este sentido, mirar y escuchar lo que los niños tienen que decir sobre los espacios escolares, para relevar lo que piensan, sienten o incluso experimentan sobre su propia infancia. La preocupación con esta investigación es con el proceso, por eso se escogieron metodologías que valorizaran y tomaran a los niños como sujetos participantes. Este recurso

metodológico sigue siendo un desafío para los estudios que se centran en la escucha y las observaciones infantiles, pues es necesario que el investigador adulto sepa renunciar a mucho de lo que históricamente se ha dicho sobre los niños. Por lo tanto, no se pretendió intervenir sobre el sujeto a ser estudiado, sino presentarlo y reflexionar justamente con él sobre sus formas de ser y actuar en el espacio de la escuela, tornando posible una investigación con los ojos y las voces de niños.

Palabras clave: Escuela de Educación Infantil; Investigación con niños; Escucha sensible.

1. Introdução

As escolas de Educação Infantil estão atraindo cada vez mais a atenção de políticas públicas e ocupando seu espaço no âmbito educacional. Estudos anteriores apresentam o processo histórico de institucionalização das creches e pré-escolas (BARBOSA, 2007; BRASIL, 1996, 1998, 2006, 2013; KUHLMANN, 1998). Tratam-se de estudos importantes e detalhados, que desenvolvem elementos de destaque e significados para esclarecer e entender a inserção e a evolução das instituições infantis, as propostas pedagógicas e políticas acerca da história da Educação Infantil.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.21), a criança é considerada “[...] um ser social e histórico, que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade caracterizada por uma determinada cultura [...]”. Sendo assim, se as crianças possuem uma natureza singular, elas se caracterizam como indivíduos que sentem e pensam de um jeito próprio. As compreensões do mundo se revelam nas tentativas que elas estabelecem de interações com a sociedade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as instituições de ensino de Educação Infantil precisam levar em consideração o favorecimento ao desenvolvimento da autoconfiança, da imagem positiva de si mesmo, do autogoverno, da capacidade de realização de escolhas.

Recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) em sua resenha, aborda a concepção de criança como um “[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos [...] por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...]”. Assim, a intencionalidade de tal documento é na organização e proposição de experiências às crianças que permitam conhecer a si e ao outro, compreender as relações com a natureza, com a cultura, com a produção científica.

Neste sentido, levando em consideração as transformações acerca da infância e da criança na atualidade, há um deslocamento de perspectiva sobre o ingresso das crianças na escola, de um lugar abstrato para o lugar de produtora de cultura e história. Além disto, o ingresso na Educação Infantil torna-se uma exigência legal, efetivada através da Lei nº 12.796 de 2013, alterando a LDBEN (BRASIL, 1996), definindo a educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos.

Nesta perspectiva, inquietamo-nos ao refletir sobre como as escolas de Educação Infantil vêm se organizando, assim como as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas. Neste sentido, acreditamos que olhar e ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares, de modo a revelar o que pensam, sentem, ou mesmo vivenciam, poderá promover escolas respaldadas nas formas de ser e de se expressar dos sujeitos infantis. Isso envolve dimensões e aspectos que necessitam ser refletidos e revistos quando a criança passa a frequentar a escola.

Assim, o objetivo da pesquisa foi em analisar as percepções das crianças de cinco anos sobre a Escola de Educação Infantil, considerando suas expectativas sobre a escola e compreendendo, através dos seus discursos, os significados da escola em suas vidas. É relevante ressaltar, que investigações acerca da Educação Infantil vêm sendo pautadas nos cursos de Mestrado e Doutorado. Uma demanda considerável de artigos científicos leva em consideração a infância e a criança no seu tempo para discutir as instituições infantis. Contudo, pesquisas que legitimam a participação das crianças como sujeitos participantes são apresentadas em menor escala.

Nesta perspectiva, apresentamos uma possibilidade de investigação levando em consideração a criança como sujeito participante e ativo. A intenção é discutir que as crianças são capazes de refletir sobre suas vivências, seu próprio modo de aprender, suas potencialidades, podendo se tornarem investigadoras e propositoras de alternativas. Assim, a seguir apresentamos o percurso metodológico da referida investigação que tem por objetivo a participação dos sujeitos infantis acerca de suas percepções sobre a escola de Educação Infantil.

2. Metodologia de Pesquisa com crianças: protagonismo de suas vozes e olhares

Nos estudos relacionados às escolas de Educação Infantil, as informações fornecidas pelas crianças permitem conhecer melhor como estas instituições vêm se organizando, assim como as suas aspirações, seus sentimentos, seus objetivos. Embasada em Filho & Barbosa (2010), afirmamos que é preciso compreender a escola de Educação Infantil como uma construção

juntamente com os sujeitos infantis, entendidos como participantes ativos, construtores de seus espaços. Deste modo, defendemos a pesquisa científica com as crianças e não apenas para as crianças ou sobre as crianças.

Partindo dessa acepção, Campos infere que (2008, p. 35), “[...] a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado”. Diante disto, considerar a criança como sujeito ativo neste processo ainda se constitui em um desafio aos estudos que privilegiam a escuta e as observações infantis. É preciso enquanto pesquisadora saber renunciar muito o que historicamente se afirmou sobre as crianças. Sarmiento & Pinto (1997, p. 78) corroboram ao dizer:

[...] além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa. [...] a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Diante do supracitado, Delgado & Müller (2005, p.353) contribuem com a discussão ao retomar noções da sociologia da infância, cuja intenção envolve a “[...] compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto”. Nesta perspectiva, concordamos com as autoras quando afirmam que “[...] se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista” (*Ibidem*). Ou seja, vislumbrar a imagem de uma criança competente, com direito à participação na construção do conhecimento, como produtora de cultura, cidadã que fala, que sente, que se expressa, que tem vontades.

Nesta conjuntura, Graue & Walsh (2003, p. 11), ao discutir sobre investigações com crianças, destacam o termo “descobrir” significando-o como: o desafio ao que se sabe e o que se quer saber, pois “[...] descobrir intelectualmente, fisicamente e emocionalmente” não é uma tarefa simples, ainda mais quando se trata de crianças. Os autores defendem a necessidade do investigador pensar no sujeito infantil, nos seus contextos, nas suas experiências, nas situações da vida real.

Neste sentido, é preciso ter interesse pelo que se passa entre as crianças, procurar o significado nelas e não nos adultos. O desafio metodológico desta pesquisa foi em desenvolver um olhar e uma escuta atenta e sensível ao diálogo com as crianças. Precisamos, como afirmam Filho &

Barbosa (p. 11, 2010) fazer uso de uma “lente de aumento” para aproximar das crianças, de suas falas, ações, reações e relações.

Com viés qualitativo, fundamentada em Moreira (2011, p. 76), a pesquisa “[...] enfatiza os aspectos subjetivos, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e significados que dá a essas experiências e interações”, dessa forma, oportuniza a compreensão de significados e experiências das crianças, por meio de anotações, observações, entrevistas. Ademais, esse tipo de abordagem qualitativa possibilita entender o sujeito de estudo nas suas múltiplas dimensões.

As escolhas metodológicas nesta investigação procuraram valorizar e tomar as crianças como sujeitos participantes da pesquisa, qualificando suas vozes e seus olhares. A intenção foi mostrar que as crianças são capazes de refletir sobre suas vivências, seu próprio modo de aprender, suas potencialidades, podendo se tornar investigadoras e propositoras de alternativas. Ainda, é importante mencionar que esta pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética (COEP) da Universidade do Vale do Taquari – Univates, sendo aprovada sob o **CAAE: 95514318.8.0000.5310**.

Assim, o campo empírico desta pesquisa foi uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do Vale do Taquari, do município de Lajeado, com o foco em um grupo de crianças de cinco anos. A escolha por esta EMEI, decorreu primeiramente, por ser uma escola pública, que atende a faixa etária de cinco anos, intitulada pela rede municipal como turma E. Consequentemente, outro motivo é por conhecer muitos pais e crianças que a frequentavam, assim como a proximidade e amizade com a equipe diretiva, que se mostraram receptivas ao tema da pesquisa.

Esta investigação buscou inspiração no estudo de caso etnográfico, embasada nas teorizações de Sarmiento (2011). O autor afirma que uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica, levando em conta a centralidade de fenômenos simbólicos e culturais no contexto organizacional da escola é um estudo de caso etnográfico. Esta pesquisa não pretendeu intervir sobre o sujeito a ser estudado, mas apresentá-lo e refletir sobre seus modos de ser e de agir no espaço da escola. A intenção neste estudo foi uma perspectiva interpretativa, que procurou analisar as percepções dos participantes em relação à escola de Educação Infantil.

Para Sarmiento (2011, p.152), a etnografia impõe ao estudo de caso “[...] uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente

cultural das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares”. Assim sendo, ressalta que em um estudo de caso etnográfico é preciso a adoção de métodos convergentes e uma postura investigativa que contemple a permanência prolongada do investigador no campo empírico de forma que ele recolha pessoalmente as informações necessárias.

Destacamos que o período destinado a esta investigação envolveu oitenta horas, compreendendo diferentes momentos da rotina, em horários alternados durante o turno da tarde. Permaneci¹ na instituição pelo período de uma a três horas diárias, durante quarenta e um dias consecutivos, entre os meses de setembro e novembro de dois mil e dezoito.

Sobre esse aspecto de permanência na escola, Sarmiento (2001) destaca a importância no interesse por todos os detalhes que fazem parte do cotidiano do contexto investigado, pelo comportamento dos sujeitos, assim como pelas interpretações destes comportamentos. Além disso, o autor salienta o esforço na produção de um relato dos aspectos significativos da vida dos contextos estudados e a preocupação em estruturar o conhecimento obtido. A intenção neste processo foi de construção dialógica e compreensiva das interpretações e ações dos sujeitos participantes.

Assim, para a produção do material de pesquisa, optei pela observação participante, diário de campo, roda de conversa, gravações de áudio, fotografia e vídeo. Martins (2008, p. 22) abarca esta escolha quando afirma:

O investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso, a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar –, levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados.

Desta forma, nos primeiros dias de investigação, tive por intenção conversar com a equipe diretiva e professora da turma, seguindo um roteiro de observação participante. Delgado e Müller (2005) ressaltam a importância do processo de entrada no campo de pesquisa como algo valioso. Sendo assim, inseri-me na EMEI gradativamente, pois conforme sugerem Bogdan & Biklen (1994, p.133), “[...] as horas de observação vão sendo aumentadas assim que a confiança e os conhecimentos crescem”.

¹ Nos relatos e abordagens referentes a permanência no campo empírico, utilizaremos a escrita em primeira pessoa, visto que a coleta de dados na escola foi realizada pela pesquisadora.

Organizei um cronograma de horários de acordo com a disponibilidade da equipe diretiva e professora, permanecendo na escola por dez horas semanais, distribuídas de uma a três horas por tarde. Neste período, enviei aos responsáveis pelas crianças, via agenda escolar, um bilhete explicativo sobre a intencionalidade desta pesquisa, informando da minha disponibilidade para um momento de conversa com o objetivo de sanar dúvidas sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Nem todos os termos foram devolvidos, como nenhuma família solicitou um horário para esclarecimentos, me dispus em estar na escola no horário de chegada e saída das crianças abordando-as e explicando sobre a intenção e a importância da pesquisa. Desta forma, obtive o TCLE de todos, destacando a receptividade dos familiares.

A entrada na sala de aula, também foi gradativa e combinada previamente com a professora da turma. Participei de diferentes momentos e horários da aula, orientada através de um roteiro de observação participante e rodas de conversas informais. Para o primeiro contato e conversa com as crianças, utilizei uma mascote, com a intencionalidade de aproximar-me delas de forma lúdica e simbólica. Através de uma roda de conversa, expliquei o porquê estava naquele espaço, pois assim como eu, a Mica (mascote) também gostaria de conhecê-los, estar com eles durante alguns momentos, ver o que faziam e o local em que ficavam durante suas tardes. Logo a C12² disse: “*Aqui na escola ela quer ficar?*”. Minha intenção era não utilizar de imediato a nomenclatura escola, a fim de que a investigação tivesse mais sentido a partir do que as crianças iam me dizer sobre este espaço e como elas mesmas o nomeavam.

Neste mesmo dia, apresentei o termo de assentimento, que consistia em imagens que ilustravam a pesquisa. Ainda, foram impressas cada uma destas imagens em tamanho de folha A4 e expliquei para as crianças sobre cada uma delas. Ficaram expostas na sala, usando como recurso um varal de imagens, durante todo o período da pesquisa. Elas também receberam uma cópia do termo de assentimento, a fim de que registrassem e decidissem se participariam ou não da pesquisa.

Inicialmente, durante a roda de conversa, algumas crianças olhavam-se desconfiadas; outras por já me conhecerem, logo se direcionavam a mim como “dire”³. Em outras, percebia-se no olhar a

² As crianças serão identificadas por numerais, visto que conforme submetido ao COEP, o TCLE, assegura o anonimato dos participantes. Seguindo a ordem alfabética serão nomeadas sucessivamente de C1 (criança um) até C22 (criança vinte e dois). Nos trechos de falas, foram usados nomes fictícios.

³ Saliento que alguns alunos por me conhecerem e outro espaço escolar chamavam-me de “dire”. Porém explanei às crianças que poderiam dirigir-se a mim como se sentissem mais confortáveis, me chamando pelo nome, assim como eu atenderia se me chamassem de die ou professora.

necessidade e a vontade de se aproximar, conhecer e desvendar a minha presença. Foi o primeiro contato de palavras, de olhares, de aproximação de seus corpos agitados e inquietos de curiosidade. Enquanto esclarecia que estaria por alguns dias juntamente com eles em alguns momentos da aula, observando, conversando, o que lhes despertava mesmo atenção era a Mica: *“Dire”, poderemos ficar com ela perto, assim pegar ela, brinca (C5)*”. A resposta era positiva, assim como eles seriam aqueles a mostrar e explicá-la sobre o espaço da escola. Os questionamentos sobre a pesquisa foram discretos, assim, explanei que os chamaria em pequenos grupos para poderem assinar o termo de assentimento.

Conforme já estavam habituadas, se dirigiam ao armário da sala e pegavam o seu material individual: uma caixa de papel contendo um estojo com lápis de cor, lápis de escrever, borracha, apontador, tesoura, cola, pincel. Ao receber o termo de assentimento a preocupação inicial era encontrar o lápis verde e vermelho, *“Eu to procurando meu lápis verde e vermelho, porque o like verde é que sim e o vermelho é que não, mas claro que vou colocar sim porque eu quero participar e eu gosto de ti” (C21)*.

Neste momento me dei conta que grande parte das crianças procuravam as duas cores de lápis, mesmo que já estavam definidos por consentir a sua participação. Ter em mãos as duas opções me pareceu como se elas estivessem reafirmando que esta seria uma decisão delas. Elas mostravam que faziam parte desta decisão e que, sim, poderia ser negativa: *“Hum deixa eu pensar, não sei se vou querer participar. Ah acho que sim, eu vou, mudei de ideia” (C12)*. Acompanhada da fala, recebi um beijo e um abraço.

Saliento esta fala da C12, que durante a roda de conversa coletiva, questionava a colega ao seu lado, se iria participar, complementando: *“Mas a profe disse que se quiser não precisa, quem decide é a gente” (C12)*. Me questionei posteriormente se o desejo de negação não seria uma demonstração da necessidade de incluir as crianças nas decisões. Não seria uma forma de mostrar que geralmente algumas decisões são realizadas pelos adultos e apenas comunicada à criança a sua participação, sem a liberdade de decisões?

Ao mesmo tempo que a pesquisa focalizou o aspecto individual das crianças, durante as observações participantes, procurei observá-las no coletivo. Ressalto que, em estudo de caso etnográfico há uma valorização da observação participante, Filho & Barbosa (2010) contribuem ao embasar tal instrumento, visto que tem sido o ponto forte das pesquisas com crianças. Corroboro com os autores quando afirmam que observar crianças sem participação é quase impossível, visto

que elas mesmas solicitam o tempo todo a participação em suas brincadeiras, interações, relações, diálogos, produções.

Nesse sentido, Filho & Barbosa (2010, p. 24) afirmam que “[...] a observação participante possibilita o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades desse grupo geracional”. Ao mesmo tempo que como pesquisadora observei, tinha a ciência que estava sendo observada pelas crianças, e aos poucos fui estabelecendo laços que possibilitaram a participação delas, assim como repensar e elaborar o planejamento dos passos seguintes desta investigação.

Concomitantemente, utilizei o instrumento diário de campo como um aliado para o registro das observações, este me acompanhou durante toda a investigação. É o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa durante o processo de produção de dados. Gerhardt & Silveira (2009), em seus estudos, abordam o diário de campo como um instrumento de anotações, comentários e reflexão, para uso individual do pesquisador em seu dia a dia durante a investigação. Abarcam o uso deste, ao definir o diário de campo como um detalhamento descritivo e pessoal, como um instrumento de “interpretação-interrogação”.

Ainda sobre este instrumento, Bogdan & Biklen (1994) legitimam a intenção do uso do diário de campo na pesquisa, quando destacam dois elementos importantes: o descritivo, no qual deve haver preocupação em captar as características das pessoas, ações e conversas observadas de acordo com o local de estudo; e o reflexivo, que apreende mais o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações, caracterizado pela etapa de registro mais subjetivo. Procurei estar sempre atenta aos assuntos que emergiam entre as crianças, buscando recolher a maior quantidade de informações possíveis para conseguir uma compreensão discursiva e contextualizada da cultura em estudo.

As rodas de conversa realizadas nesta pesquisa, foram primordiais para esta escrita. A intenção inicial era selecionar cinco crianças para esta etapa, as quais apesar de serem selecionadas por mim, pesquisadora, foram convidadas, sendo que todas consentiram a sua participação. Porém, visto o interesse nas demais em compartilhar deste momento, questionando quando iriam conversar comigo e com a “Mica”, realizei mais três momentos de rodas de conversa, em dias diferenciados. As próprias crianças identificavam aqueles que já haviam participado e sugeriam sua participação ou não naquele momento.

Para as rodas de conversa, havia um roteiro predefinido com perguntas norteadoras que orientou uma diretriz, não de forma estanque, mas com intenção de questionamentos direcionados ao objetivo de investigação desta pesquisa, permitindo obter dados descritivos da linguagem das crianças, para que eu pudesse intuitivamente desenvolver uma ideia de como elas interpretam aspectos da escola. Além disto, foi fundamental para direcionar a conversa, pois ao mesmo tempo que dialogavam sobre as perguntas, elencavam diversos assuntos, alguns relacionados à temática desta investigação, outros que divergiam, sendo necessário enquanto pesquisadora perceber o momento de retomar a temática, assim como quando deixar que se expressassem livremente de acordo com o assunto em pauta.

Neste sentido, tive a intenção de procurar compreender criticamente o discurso das participantes referente a escola de Educação Infantil, permitindo a elas o direito à voz numa condição constituidora de um sujeito crítico. Ainda, desataco que as rodas de conversa foram fundamentais para evidenciar as expectativas das crianças e suas percepções sobre a Escola de Educação Infantil. Ademais, estes momentos forma prazerosos e propiciaram uma aproximação minha com cada uma das participantes. Foi possível escutar aquelas que geralmente não se manifestavam no grande grupo.

É importante relatar que as rodas de conversas foram realizadas na sala dos professores, chamada por algumas crianças de biblioteca, visto que neste local, esta turma realiza a retirada de livros semanalmente. A escolha por este espaço foi em virtude destes momentos serem registrados em gravação de áudio. Importante salientar que todas as gravações foram transcritas na íntegra.

Quando íamos par tal sala, sugeria que as crianças sentassem onde se sentissem mais confortáveis para conversarmos. Os olhos da C4 brilharam ao dizer: “*A gente pode sentar na mesa das profes?*”. Eu afirmei que sim, se todos estivessem de acordo, mas poderíamos sentar no chão em um tapete disponível na sala: “*Acho melhor a gente sentar na mesa, que fica mais importante, né colegas?*” (C4). Através desta fala foi possível interpretar como se sentiam importantes e a seriedade envolvida neste momento da investigação. C4 ao dizer que ocupar o espaço no qual as professoras estão em suas reuniões, tornava aquela conversa relevante.

Após estes momentos de rodas de conversa, cinco crianças foram selecionadas. Relatei a elas a intencionalidade de suas participações para que fotografassem momentos e espaços que representassem a escola de Educação Infantil. Expliquei que estaria à disposição para ajudá-las com a máquina fotográfica e poderiam solicitar a qualquer momento o meu auxílio. Dentre as crianças

selecionadas, duas ingressaram na escola de Educação Infantil recentemente, quando completaram quatro anos, em virtude da obrigatoriedade. Crianças, estas, que até então estavam em convivência familiar. As demais já frequentavam a escola desde o Berçário.

A finalidade do uso da fotografia nesta investigação foi de que esta prática fosse realizada pelas crianças. Para Schwertner & Conrad (2016, p. 33), a produção de fotografias pelos sujeitos da pesquisa evidencia-os como “[...] participantes ativos e responsáveis na investigação”. Era importante que as crianças sentissem este compromisso e a seriedade do protagonismo delas na produção destas imagens. Contudo, nesta etapa, tive que levar em consideração a faixa etária dos participantes, visto minhas expectativas em relação aos seus discursos, ao contextualizar as fotos e o ambiente escolar. Além disto, surgiu a necessidade de eu, pesquisadora, fotografar alguns momentos que contribuíssem para ilustrar algumas reflexões.

A fotografia foi um importante recurso metodológico, pois “[...] mostra sempre o passado lido nos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada” (Filho & Barbosa, 2010, p. 22). É possível olhar para a imagem congelada, podendo ver e rever a cena, os personagens, o contexto. Fischman & Cruder (2003, p. 40) afirmam que: “[...] no campo da educação, as imagens se tornam poderosos componentes da percepção, avaliação e popularização de ideias sobre educação”.

Neste íterim, no período de uma semana acompanhei as cinco crianças durante a aula. Organizarei um cronograma e estive presente durante momentos diferenciados e horários alternados, permanecendo por, no mínimo, duas horas em cada dia. Alguns combinados prévios foram realizados em relação ao número de fotografias e explanação sobre o objetivo delas. Durante estes momentos, fui registrando no meu diário de campo aspectos relevantes observados. A intenção ao final era imprimir as fotos, porém demonstraram interesse em olhá-las no meu notebook, sendo destacado por uma delas:

- *Profe, onde tu vai passar estas fotos?”(C4)*
- *Para o meu notebook depois vou imprimi-las para vocês poderem olhá-las.” (Pesquisadora)*
- *E a gente pode ver elas no teu computador? (C4)*
- *Vocês preferem ver o meu computador? (Pesquisadora)*
- *Sim, é muito mais legal, porque a gente pode ir clicando, e olhando, aí pode voltar na foto que gosta, fica maior ou menor, eu olho assim. No celular fica pequena, né, aí não é tão legal que nem olhar no computador. (C4)*

Sendo assim, em um ambiente reservado, na sala dos professores, com a minha presença, da “Mica” e das crianças, as imagens foram apresentadas para que os participantes pudessem expressar-se em relação às mesmas. Alguns questionamentos iniciais foram realizados, como: o que tem nestas fotografias? Por que escolheu estes momentos para fotografar? O que você pode contar a partir delas? O intuito foi, a partir destas perguntas, incitar um diálogo com as crianças sobre as imagens e suas relações com a escola. Neste momento, foi utilizado filmagem de vídeo para registro.

A filmagem de vídeo é um instrumento de pesquisa requisitado na investigação com crianças, contribuindo na captação da imagem e movimento (Filho & Barbosa, 2010). Revela os diferentes jeitos de ser das crianças em suas peculiaridades. O maior objetivo ao utilizar filmagem em vídeo nesta investigação foi articular entre si a possibilidade de captar os movimentos das crianças, a expansão, a expressão, aquilo que não é perceptível à primeira vista. Contudo, nesta faixa etária, ao saberem que estavam sendo filmadas, por vezes, se mostraram inibidas, sendo que uma delas solicitou que fosse desligada a câmera, pois gostaria de contar algo e que não fosse gravado. Visto a defesa ao direito da criança enquanto sujeito infantil e o seu assentimento para a participação da investigação, todas as etapas foram previamente explanadas e solicitada a autorização delas. Considerando esta inibição, utilizei em alguns momentos o diário de campo para registrar o que diziam sobre as imagens.

Ponderando que esta investigação utiliza o estudo de caso etnográfico, é importante destacar que neste viés, uma quantidade significativa de dados foi analisada. A interpretação e análise, em uma pesquisa, é uma das práticas mais importantes no desenvolvimento da investigação. Sendo assim, optei por uma aproximação com a análise textual discursiva, embasada nas teorizações e concepções de Moraes & Galiazzi (2006, 2011), que a caracterizam como uma abordagem que transita entre a análise de conteúdo e análise de discurso, ambas consagradas na pesquisa qualitativa. Moraes (2003, p. 192) define que a análise discursiva:

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

Seguindo os pressupostos desta abordagem, utilizei o componente da unitarização e realizei uma leitura cuidadosa e aprofundada dos dados em um movimento de separá-los em unidades

significativas. Segundo Moraes & Galiazzi (2006), a partir das capacidades interpretativas do pesquisador os dados são recortados, desconstruídos. É o momento que me possibilitou olhar de várias maneiras para os dados coletados, construindo interpretações e elencando unidades de significados. Este processo inicial de desorganização foi necessário para que eu pudesse, adiante, organizar e compreender as reflexões acerca da temática desta investigação, identificando os resultados a partir dos objetivos iniciais propostos, agrupando-os por semelhança.

Na etapa seguinte, realizei a categorização dos dados. Alterações e reagrupamentos foram necessários, conforme descrito por Moraes (2003), foi um processo de comparação entre as unidades deliberadas no processo inicial de análise, levando em consideração o agrupamento de informações semelhantes. Conforme Moraes & Galiazzi (2006) preveem, as categorias não saíram prontas e exigiram um retorno cíclico para efetivar a sua qualificação e validação.

Durante o processo de categorização, levei em consideração a pertinência dos objetivos da análise, bem como apresentação dos dados relacionados à fundamentação teórica. As propriedades relevantes nesta etapa, conforme apresentado por Moraes (2003), validade ou pertinência e homogeneidade, foram primordiais para construir as categorias de análise, que resultaram em uma escrita reflexiva com intenção de compreender e teorizar os elementos investigados. Desta forma, a seguir, apresento o cenário de pesquisa e algumas reflexões iniciais acerca da temática.

2.1 O Cenário de Pesquisa

A intenção ao apresentar o cenário de pesquisa é descrever reflexivamente sobre a escola em que se desenvolveu esta investigação. Conforme já delineava Delgado & Müller (2005, p.11), é importante o registro destas observações, assim como a atenção para aspectos como, a “[..]descrição do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano, das reações e alterações em nosso comportamento e no comportamento das crianças [...]”. Nesta conjuntura, abordo as primeiras observações participantes refletindo e discorrendo sobre a escola, a sala de aula, as crianças participantes da investigação e a rotina da turma.

2.1.1 A escola, a sala de aula e as crianças

A escola de Educação Infantil atualmente integra a Rede Municipal de Ensino, do município de Lajeado/RS. Contudo, quando fundada em dezembro de 2002, através de iniciativas da comunidade do bairro Florestal, era comunitária. As atividades com as crianças iniciaram em fevereiro de 2003. Em 2011, em decorrência da Lei Municipal número 8.507, de 29 de dezembro de 2010, ela foi municipalizada⁴.

A EMEI atende atualmente 174 crianças de 6 meses a 5 anos, que, na grande maioria, permanecem em turno integral. Especialmente no ano de 2018 foram organizadas por idade em turmas assim denominadas: Berçário/A (0 a 1 ano e 11 meses), Turma B 1 (2 a 2 anos e 11 meses), Turma B 2 (2 a 2 anos e 11 meses), Turma C (3 a 3 anos e 11 meses), Turma D1 (4 a 4 anos e 11 meses) e Turma D2 (4 a 4 anos e 11 meses) Turma E manhã (5 a 5 anos e 11 meses) e Turma E tarde (5 anos a 5 anos e 11 meses). É importante ressaltar que na turma E os alunos são atendidos apenas em turno parcial.

Todas as turmas possuem professores, monitores e/ou recreacionistas⁵ concursados ou contratados, com formação pedagógica compatível com as funções que desempenham, com carga horária de seis horas diárias, distribuídas no turno da manhã das 6h30min às 12h30min e no turno da tarde das 12h30min às 18h30min. O número de profissionais de cada turma e turno é designado de acordo com o número de alunos⁶, evidenciados no Conselho Municipal de Educação (COMED). Cabe salientar, que na turma em que ocorreu a investigação, as crianças são atendidas por uma professora e neste ano em específico, em virtude de um afastamento por licença médica da professora titular, a profissional substituta ingressou na metade do primeiro semestre, via contrato emergencial, sucedendo nos primeiros meses, uma rotatividade significativa de docentes.

O quadro de funcionários da escola é composto por uma diretora, uma supervisora pedagógica, oito professoras de Educação Infantil, dezesseis monitores, uma recreacionista, duas estagiárias e quatro funcionárias que assumem a função de serventes, duas destas destinadas a

⁴ Informações históricas obtidas, através da leitura do Projeto Político Pedagógico da EMEI elaborado pela equipe docente da escola em 2015.

⁵ Apesar de os profissionais da educação possuírem a formação pedagógica mínima, Curso normal, exigida para a atuação Docente, nem todos exercem a função de professor. Alguns são concursados como monitores e recreacionistas. Há também estagiárias que atuam como auxiliares nas turmas, intitulados como função de volantes.

⁶ “O agrupamento de crianças da Educação Infantil tem como referência a Proposta Político-Pedagógica, o espaço físico e a faixa etária, observada a relação numérica entre crianças e professor da Educação Infantil: a) De zero a dois anos: até oito crianças por professor; b) De dois a três anos: até dezoito crianças por professor, dispondo de um auxiliar; c) De três a quatro anos: até vinte crianças por professor; d) De quatro a cinco anos: até vinte e cinco crianças por professor” (Lajeado, 2008, p. 10).

cuidar da limpeza e higienização do ambiente escolar e duas da organização e preparo dos alimentos servidos às crianças.

Em relação à estrutura física, o prédio é dividido em dois pavimentos. Além das salas de aula, há dois banheiros coletivos infantis, dois banheiros para adultos, dois refeitórios, sala de professores, secretaria, almoxarifado, área coberta e um pátio.

Durante o processo de observação participante, assim como em uma conversa com equipe diretiva e professora da turma para expor a pesquisa, destaco a receptividade das profissionais, sendo primordial este acolhimento para o decorrer da investigação. Neste ponto, destaco algumas informações e reflexões sobre como a escola vem se organizando atualmente em específico nas turmas que atendem a faixa etária de 5 anos.

Cabe salientar que conforme a Lei municipal nº 9.844/15, que orienta as matrículas e ingressos das crianças na escola a partir de quatro anos, os pais ou responsáveis legais de crianças com quatro anos completos até a data corte (31/03), que optarem pela rede municipal, deverão, obrigatoriamente, fazer a sua matrícula nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Para estes alunos, o contra turno nas Escolas de Educação Infantil será oferecido conforme disponibilidade de vaga, mediante comprovação de vínculo empregatício dos pais ou responsáveis legais, comprovando pelo menos quatro dias de trabalho no turno do contra turno.

Para os alunos de 5 anos com data corte até 31/03, os pais e responsáveis que optarem pela rede municipal poderão matricular as crianças nas Escolas de Educação Infantil ou nas escolas de Ensino Fundamental, que oferecem atendimento para esta faixa etária. Para estes alunos, o contra turno será ofertado, conforme disponibilidade, no Projeto Vida⁷, mediante comprovação de vínculo empregatício dos pais ou responsáveis legais, comprovando pelo menos quatro dias de trabalho no turno do contra turno.

Além desta opção, algumas escolas de Ensino Fundamental ofertam a Educação Infantil em modalidade integral para as crianças de 5 anos. Segundo relatos da diretora é grande a procura por estas escolas, em virtude da pretensão das famílias em turno integral. Contudo, por determinação da

⁷ A primeira unidade do Projeto Vida de Lajeado foi fundada em 1992, com o objetivo inicial de tirar das ruas, as crianças que se encontravam em situação de vulnerabilidade social e sem atividades, acolhendo-as no turno oposto da escola. Atualmente, o Projeto Vida, tem seis unidades que atendem 710 crianças entre 5 e 12 anos que necessitam de atendimento nos turnos opostos ao das aulas. Professores da Secretaria da Educação (SED), agentes socioeducativos e estagiários realizam as atividades com os jovens. São oferecidos trabalhos manuais, oficinas pedagógicas de temas de casa, reforço de aprendizagem, oficinas de artesanato, confecção de horta, práticas de esporte e música, com instrumentos como violão, flauta e canto coral. (Informações disponíveis no site do município de Lajeado <<http://www.lajeado.rs.gov.br>> Acesso em 07 de mar. 2019).

Secretaria de Educação, tanto nas escolas Municipais de Educação Infantil como nas escolas Municipais de Ensino Fundamental, a ocupação das vagas segue como primeiro critério o zoneamento, ou seja, a comprovação de residência da criança, próxima a escola pretendida.

As profissionais da equipe diretiva relatam que em muitos momentos sentem-se desvalorizadas por algumas famílias das crianças de cinco anos de idade, que ainda vislumbram a escola de Educação Infantil como um espaço assistencialista, para que seus filhos possam permanecer enquanto trabalham. Relatam ainda que muitas famílias buscam a escola privada no contra turno. A diretora exemplifica a falta de compreensão dos pais:

No início do ano sempre fazemos a assembleia com os pais, explicamos sobre a importância das crianças frequentarem a escola e a frequência, alertando para o número de faltas, enfim, uma mãe então relatou-nos: mas dire não te preocupa, ano que vem ele vai pra escola e vamos cuidar com a falta, ou elas relatam: mas dire ele já está indo na outra escola de tarde também. Tiveram algumas famílias, foram poucas claro, que vinham até a escola e diziam que não iriam matricular seus filhos, pois não precisavam, estavam em casa, que iriam ficar com eles, que não entendiam porque a prefeitura tava obrigando. Assim era preciso explicar a estas sobre a lei da obrigatoriedade, mas é confuso para as famílias, até porque até a turma C⁸ somente terá direito se a mãe trabalha, para a turma D e E⁹ é obrigatório.

(Diretora da escola).

A intenção da diretora neste relato foi evidenciar a falta de compreensão das famílias sobre a escola de Educação Infantil e a obrigatoriedade, como a confusão de informações relacionadas à frequência das crianças em dois espaços escolares, na pública e na privada. Assim, interessei-me em saber sobre, em específico na turma de atuação desta pesquisa, se alguma criança frequentava outro espaço pelo período da manhã. Das vinte e duas crianças da turma E tarde, nenhuma frequenta outro espaço escolar no contra turno. Aquelas em que os responsáveis têm vínculos empregatícios em turno integral, quando não estão na EMEI são cuidadas por avós, familiares ou cuidadoras. Um número significativo de crianças ingressou na escola no ano de 2017, quando completaram 4 anos, em virtude da obrigatoriedade, totalizando nove crianças. As demais já frequentavam a escola de Educação Infantil em anos anteriores. Todas as crianças desta turma têm a faixa etária entre 5 anos e 5 anos e 11 meses.

⁸ Berçário, Turma A, Turma B e Turma C: Faixa etária compreendia entre 6 meses a 3 anos e 11 meses. Matrícula não obrigatória, sendo um dos critérios de prioridade na oferta de vaga nas escolas de Educação Infantil municipais, o comprovante de vínculo empregatício da mãe ou responsável legal pela criança.

⁹ Turma D e E: Faixa etária compreenda entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, matrícula obrigatória.

Familiarizei-me com o espaço da sala de aula antes da chegada das crianças. Cabe salientar que o horário de entrada desta turma é entre às 12h30min até 13h30min. Neste primeiro contato com o ambiente da sala de aula, foi possível observar o espaço físico. Fica localizada no segundo andar do prédio. Tem um armário em cor madeira, que ocupa toda extensão de uma das paredes, utilizado para guardar material pedagógico, brinquedos e material de uso pessoal e individual das crianças. Importante destacar que no turno da manhã esta sala é ocupada pela turma E – manhã.

Assim, são expostos pelas paredes internas e externas da sala, trabalhos pedagógicos de ambas as turmas. Alguns cartazes já tradicionais de serem vistos na escola foram percebidos, tais como: dia do ajudante, aniversariantes, rotina da turma. Além destes, tem um televisor de plasma pendurado em uma das paredes.

As mochilas são penduradas por ganchos, fixos em duas paredes, em uma altura acessível ao tamanho das crianças. Em uma outra parede, há uma mesa móvel e uma mesa redonda. Tem um tapete grande colorido centralizado no chão. No espaço externo da sala, o corredor, vê-se mesas brancas e cadeiras de plástico infantis, assim como uma cesta de plástico, na qual as crianças automaticamente ao chegar colocam suas garrafas de água.

Na sequência apresento uma explanação geral da rotina da turma, que segue um padrão de organização pautada por alguns horários definidos pela instituição, como o horário de entrada, horário dos lanches e horário do pátio.

2.1.2 A rotina da turma

É importante salientar inicialmente, que geralmente, fazem parte das rotinas das escolas de Educação Infantil todas as atividades e ações que são recorrentes ou reiterativas no cotidiano coletivo, porém elas não precisam ser realizadas sempre da mesma forma. O educador infantil tem a função de saber o que fazer e como organizar o cotidiano, para que não se torne uma rotina tediosa, sem flexibilidade, sem variação. Barbosa (2007, p. 35) evidencia que “[...] as rotinas na Educação Infantil provêm de uma possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado”. A autora chama atenção para que as rotinas não se tornem uma “tecnologia de alienação” (2006, p. 39), ou seja, é preciso considerar o ritmo, o movimento, a relação da rotina com o mundo, as formas de relação

dos sujeitos nela envolvidos para que não se torne ações que levem as crianças a agir e repetir gestos automaticamente, sem sentido.

Considerando esta reflexão acerca da rotina, observei que as crianças vão chegando gradativamente e a professora as recebe na porta da sala, sendo atenciosa com elas e familiares. Após a troca de algumas informações com os responsáveis as crianças se dirigem para participar da situação que está sendo proposta, a fim também de aguardar a chegada de todos. Geralmente é um momento mais lúdico no qual interagem entre elas, com brinquedos, com a professora, com brinquedos pessoais. Há dias em que assistem vídeos infantis.

Após a chegada de todos, a professora solicita que se organizem para o momento do primeiro lanche, que é servido às 13h45, no refeitório. Este espaço é organizado com cinco mesas retangulares, com um banco em cada uma das laterais, de aproximadamente dois metros de comprimento. As crianças sentam nas primeiras duas mesas, escolhendo seus lugares, geralmente ao lado de um colega com o qual tem mais afinidades. Aos poucos, o espaço é ocupado por outras crianças, de outras turmas. Os alimentos ofertados na semana são: três dias frutas, um dia iogurte e um dia ovos cozidos ou omelete, seguindo o cardápio elaborado pela nutricionista responsável da Secretaria Municipal de Educação.

As crianças têm a liberdade de optar por comerem ou não com o que é oferecido. À professora cabe a função de estimulá-los a degustar ou provar os alimentos. Utiliza como recurso a importância de uma alimentação saudável, visto que muitos recusam o que é ofertado, principalmente as frutas. Relembra sobre o projeto que a turma vem desenvolvendo sobre a temática, assim como observam o cartaz exposto no ambiente do refeitório, intitulado de “*Frutícia*¹⁰”, o qual foi elaborado pela turma, durante o projeto. Neste momento observo um diálogo entre elas:

- *Quando vamos ter uva aqui? Profe, não vai ter uva?*
- *Não sei tem que ver com a dire. (Professora)*
- *Acho que não vai ter uva na escola. Nunca teve.*
- *Eu adoro uva e nunca teve, né?*
- *Eu vou comer banana, mas só um pedacinho.*
- *Eu não vou comer nada.*
- *Come a uva da Frutícia.*

(Criança faz de conta que pega a uva do cartaz e que está comendo. Todos na mesa começam a gargalhar).

¹⁰ Um cartaz em formato de criança, que contém imagens de alimentos saudáveis colados. Este cartaz foi elaborado pela turma, assim como a criação do nome, especialmente com a intenção de estimular a alimentação de frutas.

- *Hum...Ta uma delícia.*

(A professora se aproxima para entender o que está acontecendo, mas solicita que as crianças se acalmem e falem mais baixo. Logo, elas mudam de assunto).

- *Sabia que gelatina não é tão saudável?*

- *Profe, gelatina é saudável?*

(A professora lembra que vão conversar sobre em outro momento, ao analisar os rótulos das embalagens de alimentos os quais eles costumam comer, e que foram selecionados pelas crianças).

- *É, tem que esperar pra saber.*

- *Mas eu acho que não é muito saudável, não.*

(Diário de Campo, 24/11/2018).

Quando observei estes momentos de refeições das crianças na escola, averigui que, acima de tudo, são momentos de integração, de socialização, de diálogos. Este diálogo das crianças e professora, por exemplo, me fez refletir sobre o adulto e a criança quando são colocados frente a um mesmo problema e, conforme infere Rinaldi (2012), se comportam de maneiras distintas, assim como são distintas as estratégias que as crianças e adultos utilizam para formular hipóteses. Rinaldi (2012, p. 140) abarca que: “Uma vivência de aprendizado, é, portanto, um ‘empenho educacional’, quer envolva adultos, crianças ou ambos”. A autora destaca o “diálogo transformador”, um diálogo capaz de transformar nosso relacionamento, no qual as crianças e adultos esforçam-se para chegar no aprendizado com sucesso.

Neste sentido é preciso o professor fruir de uma escuta atenta e sensível aos diálogos das crianças, escutá-las com intenção de valorizar e validar o que elas têm a dizer. Para Rinaldi (2012, p. 209) “[...] a escuta competente cria uma profunda abertura e uma forte predisposição à mudança”. Assim, é preciso também, escutar sensivelmente o que as crianças dizem, ou mostram sobre a rotina. Esta não pode estar desassociada da aprendizagem, é preciso, conforme evidencia Barbosa (2007), ressignificar as ritualizações presentes nas rotinas, criar novas narrativas para o fazer cotidiano, uma nova configuração, novos significados.

Neste contexto de reflexão, seguindo o cronograma de horários da turma, as crianças retornam para o ambiente da sala de aula e, automaticamente, pegam em suas mochilas suas *nécessaires* para realizar a higienização bucal. Com suas escovas e cremes dentais, se dirigem ao banheiro em grupos, determinados pela professora, que por sua vez verifica as agendas, colando ou respondendo, quando necessário, bilhetes aos familiares. Os demais aguardam na sala, sentados próximo as suas mochilas. Neste momento é evidenciado corpos agitados, que compartilham um espaço e assuntos de interesse. As crianças conversam entre si, com a professora, organizam suas

mochilas, olham suas agendas, conversam sobre assuntos rotineiros, em alguns momentos excedendo o tom de voz, sendo que a professora intervém solicitando que falem mais baixo.

Quando todas as crianças já estão na sala, seguindo a orientação da docente para se organizarem na “rodinha”, sentam em círculo no tapete. Este é o momento de conversarem sobre as situações de aprendizagens que serão realizadas, ou seja, é o considerado pela professora, o momento pedagógico. As atividades são planejadas por ela, de acordo com o projeto que a turma vem desenvolvendo, assim como situações que surgem do interesse das crianças ou que ela acredita serem pertinentes. Brincadeiras, rodas cantadas, pinturas em desenhos xerocados ou com tinta têmpera, contação de histórias pela educadora, momento da novidade (geralmente em segundas-feiras), exploração de jogos, legos, brinquedos, experiências, foram alguns dos momentos que presenciei durante as observações participantes, quando estive presente neste horário.

Chega o momento preferido, tão esperado e comemorado pelas crianças, evidenciado nas suas falas, principalmente nas rodas de conversa, o horário do pátio. As crianças pegam suas garrafas de água e automaticamente formam duas filas, uma de meninos e outra de meninas e seguem a professora para pátio da escola. Neste espaço tem uma área coberta com brinquedos e uma cama elástica, um outro espaço ao ar livre, com britas e com brinquedos e uma casinha de alvenaria.

Posterior, ainda seguindo os horários previstos, a professora solicita que as crianças se organizem, realizem a higienização das mãos, rostos, para que possam se dirigir ao refeitório para o segundo momento do lanche, que é servido às 16h45min. Neste, geralmente é ofertado carreteiro, polenta com molho, sopas, massa com molho, pastéis, empadas, roscas, que são redistribuídos nos dias da semana, segundo cardápio elaborado pela nutricionista, conforme já mencionado. Este momento segue com o mesmo objetivo do primeiro lanche: estimular as crianças a se alimentarem, porém elas têm a liberdade de escolher se querem ou não comer o alimento oferecido.

Terminado este momento, se dirigem novamente para a sala de aula. Os responsáveis começam a chegar na escola para buscarem as crianças. Foi possível perceber que chegam gradativamente, conforme seus horários de trabalho. As crianças vão se despedindo da professora e colegas e daquele dia de aula, com a promessa de retorno no dia seguinte. Afinal de contas, eles estão em idade obrigatória de frequentar a escola, ou seja, retornar no dia seguinte não é uma opção.

Assim, apresentada esta possibilidade de metodologia, enfatizo a importância da pesquisa com crianças, ressaltando a escuta sensível sobre o que as crianças dizem e mostram sobre a escola podem contribuir na sua participação e organização da Educação Infantil. Afinal, através das experiências que vivenciam, as crianças vão construindo a sua compreensão sobre o que significa estar na escola.

3. Considerações finais

A recolha dos dados junto às crianças se constituiu em um processo complexo e foi fundamental a pesquisa com elas para basear os objetivos desta investigação. As rodas de conversas se evidenciaram como fundamentais para compreender as percepções das crianças acerca da escola. E conforme já explicitava Oliveira-Formosinho (2008, 2017), organizadas em pares e pequenos grupos favoreceu-se uma postura confortável, permitindo que estabelecessem entre elas um direcionamento da conversa.

Houve momentos em que as crianças se sentiram inibidas, podendo citar as gravações em vídeos, nas quais não estavam confortáveis com a situação, mesmo sendo consentido por elas tal etapa. Assim, foi fundamental perceber a potencialidade através das observações participantes, rodas de conversas para elencar os elementos primordiais desta investigação, quando relatavam sobre as imagens produzidas.

Esta investigação levou-nos a concluir, sobretudo, que as crianças têm muito a nos dizer. Elas sentem a necessidade de mostrar suas ideias pré-estabelecidas ao mesmo tempo em que querem e estão dispostas a compartilhar, aprender, interagir. Uma é diferente da outra, com um manifesto anseio de serem ouvidas; dessa forma, consideramos como primordial a escuta sensível.

Partindo dessa pressuposição, a escuta sensível vem sendo enfatizada tanto no campo pedagógico como no plano da pesquisa, defendendo as competências de participação das crianças e a compreensão de que esta escuta favorece as possibilidades de intervenções mais adequadas para a melhoria da qualidade oferecida nos contextos educacionais. Nessa acepção, durante as observações participantes e rodas de conversa, a receptividade aos sentimentos das crianças e escutá-las é um ato de respeito às vozes e aos olhares infantis, por meio dos quais se estabeleceu um vínculo de acolhimento.

Reitero que nossas conclusões são (in)conclusões e não finalizaram, visto a potencialidade de pesquisas relacionadas à escola de Educação Infantil e principalmente as crianças como participantes ativos. Neste sentido pretende-se dar continuidade a estudos relacionados a criança e infância no seu tempo, propostas pedagógicas a partir da escuta sensível e vozes infantis, ressaltando as rodas de conversas como possibilidade de metodologias. Além do mais, é preciso lidar com o que a criança é hoje e os seus processos de desenvolvimento em curso. Com isso, afirmamos o desejo e a busca por construir uma escola de Educação Infantil pautada nas vozes e nos olhares das crianças e que se constitua um espaço de expressão dos sujeitos infantis, reconhecendo a sua capacidade de ação social em um contexto no qual elas são o centro dessas ações e relações.

Referências

- Barbosa, M. C. S. (2007). *Por amor e por força: Rotinas da Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.
- Brasil. (1998) Ministério da Educação. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. (1996). *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

- Brasil. (2006). *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- Brasil. (2006). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez (pp. 35-42).
- Delgado, A.C. & Müller, F. (2005). Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. *Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação*, 26(91): 351-360, mai./ago. 2005.
- Filho, A. J. M. & Barbosa, M. C. S. (2010). Metodologias de Pesquisa com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 18(2): 8-28, jul./dez.2010.
- Fischman, G. E. & Cruder, G. (2003). Fotografias escolas como evento na pesquisa em educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 28(2): 39-53, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25603>. Acesso em: 05 set. 2019.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kramer, S. (2001). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez.

Kuhlmann, M. J. (1998) *Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Medicação.

Lajeado. (2015). *Projeto Político Pedagógico da EMEI Espaço Criança*. Secretária Municipal de Educação.

Lajeado. *Resolução COMED nº 05/2008*. Estabelece Normas e Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Lajeado, Estado do Rio Grande do Sul.

Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

Moraes, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, 9(2):191-211. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

Moraes, R. & Galiuzzi, M. C. (2006). Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, v.12, n.1, p.117-128, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 5 set. 2019.

Moraes, R. & Galiuzzi, M. C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí.

Moreira, M. A. (2011). *Metodologias de Pesquisa em Ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2008). *A escola vista pelas Crianças*. Portugal: Porto Editora, 2008.

Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho, J. (2017) Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, Brasília, 30(100):115-130. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3391>. Acesso em: 5 set. 2019.

Sarmiento, M. J. (2011) O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: Zago, N. Carvalho, M. P. & Vilela, R. A. T. (Org.). *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina (pp. 137-179). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

Sarmiento, M.J. & Cesiara, A.B. (2001) *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas na infância e Educação*. Porto: edições ASA.

Sarmiento, M.J. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: Pinto, M. Sarmiento, M.J. (Orgs). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança.

Schwertner, S.F. & Conrad, J.M. (2016). Um click na escola: olhares e discursos de estudantes sobre a instituição escolar contemporânea. *Revista Caderno Pedagógico*, Lajeado, 13(2): 28-46.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Diana Machado – 50%

Suzana Feldens Schwertner – 50%